

Jaqueline Simon

„Wildnis ist ein Wald mit einem Fuchsbau“ – Rekonstruktion von Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis anhand von Kinderzeichnungen und -aussagen

Ein Forschungsbericht

Jaqueline Simon

„Wildnis ist ein Wald mit einem Fuchsbau“ –  
Rekonstruktion von Schüler\*innenvorstellungen von  
Wildnis anhand von Kinderzeichnungen und -aussagen.  
Ein Forschungsbericht

widerstreit sachunterricht  
beiheft 15  
2026

2026 widerstreit sachunterricht



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation  
ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International.  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Herstellung: Linya Coers und Toni Simon  
Umschlagsgestaltung: Toni Simon  
Published Online in Germany 2026  
ISSN 1860-1251

## Vorwort der Reihenherausgeber\*innen

*widerstreit sachunterricht* ist als Online-Fachzeitschrift für den Sachunterricht seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht sowie für externe Diskurse, die auf den disziplinären Diskurs bezogen werden könnten oder sollten. Mit den Beiheften gibt es ein Format, über die Zeitschrift und das mit ihr verbundene Artikelformat hinaus, auch umfassendere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können. Die wechselnden Themen spiegeln die Breite der Diskurse zum Sachunterricht und leisten zugleich einen relevanten Beitrag zu seiner Entwicklung.

Erschienen sind bislang folgende Beihefte von *widerstreit sachunterricht*:

- „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven“ von Katharina Stoklas (2004)
- „Zeit des Lernens“ herausgegeben von Kristin Westphal (2005)
- „Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Katharina Stoklas (2006)
- „Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin“ herausgegeben von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (als extra-beiheft 2007)
- „Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsorschung. Kriterien und Konkretionen: Ein Lehr- und Forschungsprojekt“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Kerstin Schmidt (2007)
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2008)
- „Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation der Serie von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) 2005-2007“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2009)

*Vorwort der Reihenherausgeber\*innen*

---

- „Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2010)
- „Kinder und Zeitgeschichte“ herausgegeben von Isabel Enzenbach, Detlef Pech und Christina Klätte (2012)
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2. überarb. Aufl. 2013)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Svantje Schumann (2013)
- „Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich. Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung“, herausgegeben von Marcus Rauterberg (2015)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung, Band II“ herausgegeben von Lena Kraska, Gerold Scholz und Ulrich Wehner (2016)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. Über Naturwissenschaft und Naturkunde, Band III“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2018)
- „Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht“ herausgegeben von Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (2022)
- „Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische“ herausgegeben von Linya Coers, Toni Simon und Detlef Pech (2022)

*Stine Albers, Linya Coers, Frauke Grittner, Lydia Murmann,  
Claudia Schomaker und Toni Simon  
Aurich, Bremen, Halle, Hannover und Heidelberg im Frühjahr 2026*

## **Angaben zur Autorin**

Jaqueline Simon ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben des Arbeitsbereichs Schulpraktische Studien an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig. Nach ihrem Studium des Lehramts an Förderschulen war sie von 2014 bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sachunterricht der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im Kontext von Sachunterricht(sdidaktik) beschäftigt sie sich u.a. mit Fragen der Inklusion, der Umweltbildung und BNE, der Nutzung außerschulischer Lernorte sowie mit Wildnis(bildung) in der Primarstufe.

Kontakt: jaqueline.simon@paedagogik.uni-halle.de

---

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber*innen .....	3
Angaben zur Autorin.....	5
1. Einleitung .....	8
2. Problematisierung .....	11
2.1 Wildnis als bedeutendes Thema und Gegenstand von (Sach)Unterricht .....	11
2.2 Wildnisbildung als Bildungskonzept zur Auseinandersetzung mit Wildnis .....	14
3. Theoretischer Hintergrund .....	17
3.1 Schüler*innenvorstellungen und ihre Bedeutung für (sach)unterrichtliches Lernen.....	17
3.2 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion .....	19
3.3 Fachliche Klärung von Wildnis.....	21
3.4 Forschungsstand: Wildnisvorstellungen von Kindern .....	25
4. Kindervorstellungen von Wildnis (KiVoWi) .....	28
4.1 Beschreibung der Stichprobe .....	29
4.2 Methode der Datenerhebung .....	29
4.3 Beispielhafte Einblicke in das KiVoWi-Datenmaterial.....	32
4.4 Methoden der Datenanalyse.....	37
4.5 Einblicke in die Codierung des Datenmaterials .....	41
5. Zentrale Ergebnisse der KiVoWi-Studie .....	45
5.1 Kindervorstellungen von Wildnis.....	45
5.1.1 Ergebnisse der Weißblattanalysen .....	46
5.1.2 Ergebnisse der mündlichen Explikationen.....	52
5.1.3 Ergebnisse der Gruppenvergleiche nach Klassenstufe und Lage der Schule nach Siedlungsform .....	53

---

5.2 Widerspiegelung von Raumkonzepten in den Wildnisvorstellungen.....	58
5.2.1 Ergebnisse der Weißblattanalysen .....	58
5.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche nach Klassenstufe und Lage der Schule nach Siedlungsform .....	62
6. Diskussion .....	66
6.1 Gegenüberstellung der Ergebnisse der Fachlichen Klärung sowie der Erfassung der Lernendenperspektive .....	66
6.1.1 Kindliche und fachliche Wildnisvorstellungen.....	66
6.1.2 Raumkonzepte .....	72
6.2 Didaktische Anregungen .....	73
6.3 Forschungsmethodische Diskussion.....	78
6.4 Forschungsperspektiven.....	79
7. Literaturverzeichnis .....	81
8. Anhang: KiVoWi-Kategoriensystem zur Auswertung der Vorstellungen von Primarstufenschüler*innen von Wildnis.....	99

---

## 1. Einleitung

Wildnis wird im deutschsprachigen Raum zunehmend als relevantes Thema für das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung und für den Sachunterricht diskutiert sowie auch als (Natur)Raum konstruiert. Soll Wildnis in Schule zum Thema werden, so sind Kenntnisse über Vorstellungen von Schüler\*innen eine wichtige Grundlage für einen lernförderlichen (Sach)Unterricht. Bisher fehlt es jedoch an empirischen Erkenntnissen zu Wildnisvorstellungen von Lernenden im Grundschulalter, die für BNE im (Sach)Unterricht, raumbezogenes Lernen mit Blick auf Wildnis sowie in diesen Zusammenhängen auch für ein Lernen am außerschulischen Lernort Wildnis bedeutsam sein können. Das Ziel der vorliegenden Studie war es entsprechend, Wildnisvorstellungen von Schüler\*innen im Grundschulalter zu erfassen, um auf diesen aufbauend erste empirisch fundierte didaktische Leitlinien für eine (sach)unterrichtliche Auseinandersetzung mit Wildnis abzuleiten und mögliche Beiträge im Kontext von BNE im Sachunterricht darzustellen.

Im Rahmen der Studie „Kindervorstellungen von Wildnis“ (KiVoWi) wurden insgesamt 309 Kinder im Grundschulalter aus Sachsen-Anhalt und Sachsen aus der ersten bis vierten Jahrgangsstufe sowie aus Schulen, die in einer Großstadt, Kleinstadt oder einem Dorf liegen, zu ihren Vorstellungen von Wildnis befragt. Die KiVoWi-Studie orientiert sich dabei am Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann 2007). Neben der Fachlichen Klärung wurden entsprechend die Lernendenvorstellungen von Wildnis mittels einer Weißblatterhebung und in Teilen mittels einer zusätzlichen mündlichen Befragung erfasst. Die erhobenen Daten wurden anschließend kategorisierend bzw. kategoriengleitet vorikonographisch-ikonographisch und thematisch-analytisch mittels Codebuch bzw. Kategoriensystem (Braun & Clarke 2006; Panofsky 1975) sowie integrativ-inhaltsanalytisch (Früh 1981, 2017) deskriptivstatistisch unter Nutzung eines deduktiv-induktiven Kategoriensystems ausgewertet. Eine (entwicklungs-)psychologische Interpretation der Zeichnungen hinsichtlich latenter Sinngehalte war nicht intendiert.

Weiterhin wurde das Datenmaterial hinsichtlich der Widerspiegelung von Raumkonzepten (Wardenga 2002, 2024) analysiert. Gruppenverglei-

---

che mittels Chi-Quadrat-Tests nach Pearson und Interpretation des Kontingenzkoeffizienten Cramers V, Mann-Whitney-U- sowie Kruskal-Wallis-Tests sollten Rückschlüsse auf mögliche Zusammenhänge zwischen dargestellten Wildnismerkmalen und dem Lebensumfeld sowie der Klassenstufe ermöglichen. Zur Überprüfung möglicher Zusammenhänge der Intensitäten der Raumkonzepte wurden zudem Rangkorrelationen (Spearman-Rho) berechnet.

Insgesamt zeigt sich an den KiVoWi-Daten, dass die befragten Kinder zur Explikation ihrer Wildnisvorstellungen mehrheitlich Themen zeichnen bzw. ansprechen, die sich auf beobachtbare Merkmale beziehen, und Wildnis damit als beschreibbaren, erklärbaren und objektiv existierenden Raum darstellen. Zudem zeigt sich insbesondere in den Weißblättern, dass Wildnis als ein Raum mit utilitaristischen Bedeutungen assoziiert und auch different und nicht objektiv definierbar dargestellt wird. Das heißt, die Schüler\*innen stellen Wildnis insgesamt in der Tendenz mit real existierenden Strukturen und Merkmalen dar, womit eher eine naturwissenschaftliche Sicht auf Wildnis fokussiert wird und eine kulturwissenschaftliche Sicht weniger verdeutlicht.

Hinsichtlich einer Konzipierung von an den erfassten Wildnisvorstellungen anknüpfenden Lernumgebungen wird aufgezeigt, dass sich der Kontext differenter Raumnutzungsinteressen und daraus potenziell entstehender Konflikte besonders eignet, um differente Wildnisvorstellungen zu verdeutlichen und diese z.B. bezogen auf Implikationen für naturschutzpolitische Aufgaben wie die seit länger politisch festgesetzte Ausweisung neuer Wildnisentwicklungsgebiete (BMU 2007; BMUB 2015; BMUV 2024) – im Sinne des Verständnisses von Wildnis als „kulturelle Aufgabe des Naturschutzes“ (Voigt 2010, S. 15) – zu reflektieren, um eine reflektierte individuelle Haltung bei den Schüler\*innen zu evozieren.

Mit diesem Forschungsbericht knüpfe ich an meine Arbeiten aus den letzten Jahren zum Konzept Wildnisbildung sowie an die ebenfalls bei widerstreit sachunterricht publizierten Ergebnisse der LeVoWi-Studie (Simon 2026) an. Mit diesem Forschungsbericht möchte ich die Ergebnisse der KiVoWi-Studie für den fachlichen Diskurs vor- sowie zur Diskussion stellen. Dieses Beiheft ist daher auch (m)ein Versuch den sachunterrichtsdidaktischen Diskurs um Wildnis und Wildnisbildung weiter voranzubringen – bzw. eine Einladung zur Diskussion innerhalb der Disziplin der Didaktik des Sachunterrichts und darüber hinaus.

---

Für ihre kritisch-konstruktiven Hinweise zur Überarbeitung dieses Forschungsberichtes bedanke ich mich herzlich bei den drei Reviewer\*innen.

Bei den Herausgeber\*innen von widerstreit sachunterricht bedanke ich mich für die Möglichkeit der Realisierung dieses Beiheftes.

Halle (Saale) im Januar 2026

## 2. Problematisierung

### 2.1 Wildnis als bedeutendes Thema und Gegenstand von (Sach)Unterricht

In der aktuellen, zentralen Naturschutzstrategie der Bundesregierung, die Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt (NBS), wird Wildnis und deren Entwicklung als prioritäres Handlungsfeld und damit als bedeutsam für die Erreichung der Biodiversitätsziele aufgeführt (BMUV 2024). Da es in weiten Teilen Europas, auch in Deutschland, kaum noch größere Wildnisgebiete im Sinne einer „alten Wildnis“ gibt (Bittner 2014; Potthast 2016), werden Strategien zur Verringerung bzw. zum Verzicht anthropogener Nutzung/Gestaltung und zur Entwicklung „neuer Wildnis“ entwickelt. Zur Erreichung des Ziels, auf zwei Prozent der Fläche Deutschlands Wildnis zu entwickeln und zu sichern<sup>1</sup> (BMUV 2024, S. 32), sind bundesweit (Um)Strukturierungsprozesse anthropogen genutzter Flächen und eine gesamtgesellschaftliche Herangehensweise („whole-of-society“-Ansatz; BMUV 2024, S. 24) nötig. Bei der Ausweisung von Wildnisentwicklungsgebieten kann es im dicht besiedelten Deutschland mit wenig Flächenalternativen allerdings zu Konflikten aufgrund z.B. verschiedener Nutz- und Schutzinteressen oder nicht erwarteter Landschaftsentwicklungen kommen (z.B. Bittner et al. 2021, S. 53f.; Knauf 2021, S. 23; Reinboth 2021, S. 2). Diese Konflikte lassen sich u.a. darauf zurückführen, dass Wildnis ein mehrdimensionales, kulturelles Konstrukt ist (umfangreich dargestellt z.B. von Kangler 2018; siehe auch Simon 2026), dem unterschiedliche Merkmale und Bedeutungen zugesprochen werden (z.B. Jessel 1997, S. 9ff.; Scherzinger 1997, S. 34; Kangler 2009, S. 275f.; Kangler 2018, S. 11f.).

Was Wildnis ist, wie sie erlebt oder imaginiert wird, sowie mit welcher (Ir)Relevanz sie verbunden wird, lässt sich aufgrund des Konstruktcharakters von Wildnis entsprechend nicht so leicht beantworten. Die Kommunikation über Wildnis, ihre Entwicklung und Förderung kann eine komple-

---

<sup>1</sup> Aktuell sind in Deutschland ca. 0,6% der Landesfläche an Wildnis und Wildnisentwicklungsflächen gesichert (BMUV 2024, S. 32).

---

xe Herausforderung darstellen, da die jeweiligen Vorstellungen von Wildnis zugleich die Einstellungen ihr gegenüber prägen können (Reinboth 2020). Abhängig von den Interessen der beteiligten Akteur\*innen kann die Art und Weise, wie Wildnis und ihre Bedeutung vermittelt werden, stark variieren – exemplarisch etwa im Spannungsfeld zwischen der Ausbreitung des Wolfs infolge von Schutzmaßnahmen und der Regulierung seines Bestandes unter Berücksichtigung des Schutzbedürfnisses von Landwirt\*innen bzw. der Bevölkerung. Einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Sicht folgend, die Wildnis als „kulturelle Aufgabe des Naturschutzes“ (Voigt 2010, S. 15) versteht, sind daher Untersuchungen der individuellen Verständnisse und Bedeutungen von Wildnis nötig. Diese können dazu beitragen, passende Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, in denen Lernende befähigt werden, Wildnis und deren Entwicklung zu reflektieren und auch unter Bezug auf gesellschaftliche Deutungen und Entwicklungen sowie Spannungen zwischen Nutzungsinteressen, Schutz und Eigenwert von Natur bewerten zu können (z.B. Lindau, Mohs & Reinboth 2021, S. 27ff.).

Wildnis wird im deutschsprachigen Raum zunehmend als geeignetes Thema für Bildungsprozesse im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie für den Sachunterricht diskutiert (z.B. Bittner et al. 2021, S. 53ff.; Langenhorst 2016, S. 37; Lindau, Mohs & Reinboth 2021, S. 27ff.; Simon 2022) und hat damit auch Bedeutung für fächerübergreifendes Lernen (z.B. Hempel 2025, S. 27f., 45f., 53).<sup>2</sup> Wildnis als Raum und außerschulischer Lernort hat somit eine Bedeutung für fachliches und überfachliches Lernen (siehe Simon & Simon 2026). Vor allem der Ansatz Wildnisbildung (siehe Kap. 2.2), mit dem wilde bzw. verwildernde Natur unterschiedlicher Lagen, Größendimensionen und Schutzstatus den Ausgangspunkt für an den Zielen für nachhaltige Entwicklung (englisch Sustainable Development Goals, SDGs) orientierte Bildungsprozesse sind, kann mit Blick auf eine Auseinandersetzung mit Wildnis sowie insbesondere mit Blick auf ein Aufsuchen des außerschulischen Lernortes wilder bzw. verwildernder Natur als bedeutender Ansatz für den Sachunterricht (und darüber hinaus) genannt werden (siehe Kap. 2.2; siehe auch Simon

---

<sup>2</sup> Die Bedeutung von BNE als Impulsgeber für die Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik hebt Thomas (2018, S. 10, 152) in seiner Analyse historischer und aktueller Entwicklungslinien und Konzeptionen hervor. Darüber hinaus ist BNE zu einem festen Bestandteil des Lernens im Sachunterricht geworden (vgl. KMK & DUK 2007). Vor dem Hintergrund der Relevanz von Wildnisbildung für eine zeitgemäße BNE kann festgehalten werden, dass dieses Konzept sowohl für den Sachunterricht als auch für die Grundschule insgesamt eine hohe Bedeutung besitzt.

---

2022). Bildungstheoretisch lässt sich Wildnisbildung unter anderem anhand von Klafkis Umweltfrage sowie der Frage nach (intergenerationaler) sozialer Gerechtigkeit (Klafki 2005, S. 4f.) legitimieren. Im Rahmen seiner Konzeption grundlegender Bildung beschreibt Klafki diese als Möglichkeit, ein Bewusstsein für „zentrale[...] Probleme[...] der Gegenwart und, soweit voraussehbar, der Zukunft“ (ebd., S. 4) zu entwickeln. Damit sind insbesondere Fragen des Erhalts beziehungsweise der Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen des Menschen, der daraus resultierenden Verantwortung sowie globaler Ungleichheiten gemeint (ebd.), wie sie mit BNE und Wildnisbildung im (Sach)Unterricht aufgegriffen werden bzw. zu Sache werden können.

Zum Konstrukt Wildnis sowie zum Ansatz Wildnisbildung gibt es bereits seit mehreren Jahrzehnten bestehende Diskurse – jedoch erfolgte der Einzug in primarpädagogische, -didaktische sowie sachunterrichtsdidaktische Diskurse erst jüngst (siehe Lindau et al. 2021). Die Auseinandersetzung mit Wildnis und Wildnisbildung stellt demnach innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik ein Desiderat dar (siehe Simon 2022), obwohl der Sachunterricht als einziges fächerintegrierendes Fach der Primarstufe hierfür vielfältige Anknüpfungspunkte ermöglicht (ebd.; Gebauer 2022). In den letzten etwa fünf Jahren wurden erste Impulse für eine Initiierung primarpädagogischer und -didaktischer Auseinandersetzungen mit Wildnis und Wildnisbildung gegeben (u.a. Simon 2021b; Simon 2022; Lindau & Simon 2022; Lindau, Simon & Simon 2023). Damit erfolgte der Versuch in primarstufenbezogenen sowie insbesondere sachunterrichtsdidaktischen Diskursen den Begriff Wildnis und ein Bewusstsein für die Aktualität und Relevanz von Wildnis für Bildungsprozesse im Kontext von BNE sowie sachunterrichtlichen Lernens zu klären und zu schärfen (z.B. Lindau et al. 2021; Simon 2022; Lindau & Simon 2022).

Wie bereits erwähnt, lässt sich eine (sach)unterrichtliche Auseinandersetzung mit Wildnis und Wildnisbildung als Beitrag zu BNE verstehen (vgl. Lindau, Mohs & Reinboth 2021) und damit als Beitrag zur Bearbeitung einer zentralen gegenwärtigen und sicherlich auch künftigen Querschnittsaufgabe aller Bildungsbereiche.

Der (Sach)Unterricht im Primarbereich (dem erstem für alle Kinder verpflichtenden Bildungsbereich) hat eine besondere Chance und Verantwortung Kindern eine Auseinandersetzung mit für BNE relevanten Themen zu ermöglichen. Wildnis gehört zu diesen Themen und kann im (Sach)Unterricht thematisiert und durch das Aufsuchen außerschulischer

---

Lernorte erfahren werden. Wissen über wilde bzw. verwildernde Natur sowie Wildnisvorstellungen von Schüler\*innen können somit potenziell beeinflusst werden (vgl. Winter 2024), um hiervon ausgehend eigene Haltungen z.B. mit Blick auf das eigene nachhaltige Handeln zu reflektieren. Von besonderer, unbestrittener Bedeutung ist hierbei ein (Sach)Unterricht, in dem Lernende sich gemäß dem Ansatz eines gemäßigt konstruktivistischen Lernens Wissen selbst konstruieren können. Für einen solchen Unterricht bedarf es der Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen als ein Teil ihres Erfahrungshorizonts (Pettig 2021) sowie deren Berücksichtigung bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lernumgebungen (z.B. Hartinger 2007; Lange 2010; Heran-Dörr 2011, S. 6; Murmann 2013). Aus diesem Grund werden Schüler\*innenvorstellungen seit Jahrzehnten erforscht, sodass bis heute zahlreiche Studien hierzu vorliegen (für den Sachunterricht siehe Kap. 3.4). Bezogen auf die beschriebene Relevanz von Kenntnissen über Wildnisvorstellungen kann zwar auf Studien mit Jugendlichen und Erwachsenen hingewiesen werden (siehe Kap. 3.4; zusammenfassend: Mohs 2020; Simon 2022; Simon 2026), für die von Kindern im Grundschulalter liegen jedoch nur erste explorative Studien mit sehr kleinen Stichproben vor, sodass kaum Erkenntnisse über Vorstellungen von Wildnis im Bereich der Grundschule gibt – obwohl deren Bedeutung für einen lernförderlichen Unterricht unbestritten sind (z.B. Ewerhardy, Kleickmann & Möller 2012; Adamina et al. 2018a; Lange-Schubert & Rothkopf 2020).

## 2.2 Wildnisbildung als Bildungskonzept zur Auseinandersetzung mit Wildnis

Der unmittelbar an das Konstrukt Wildnis anknüpfende Ansatz Wildnisbildung wird in den letzten etwa zehn Jahren zunehmend hinsichtlich seiner Relevanz zur Implementierung von BNE im schulischen Kontext diskutiert (vgl. Hottenroth, Lindau & Lindner 2016; Lindau et al. 2021). Da der Fokus in diesem Forschungsbericht auf dem Konstrukt Wildnis und Wildnisvorstellungen liegt und nicht auf Wildnisbildung<sup>3</sup>, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Klärung der Genese, wesentlicher Merkmale und jüngerer Weiterentwicklungen von Wildnisbildung verzichtet. Für ausführliche Darstellungen dieser Aspekte kann auf die Arbeiten von Langenhorst (2016), Hottenroth et al. (2017), Lindau, Mohs und Reinboth (2021) sowie

---

<sup>3</sup> auch wenn Wildnisvorstellungen u.a. auch für Wildnisbildung bedeutsam sind

---

Simon (2022) sowie Simon und Simon (2026) verwiesen werden. Prägnant lässt sich Wildnisbildung wie folgt beschreiben:

Erstmals wurde Wildnisbildung vom BUND (2002) als eigenständiges Teilgebiet der Natur- und Umweltbildung in den Nationalen Naturlandschaften, insbesondere in Nationalparks, eingeführt. Hervorgegangen ist der Ansatz aus verschiedenen Konzeptionen und pädagogischen Strömungen wie z.B. Umweltbildung, Umwelterziehung und Umweltpädagogik, Flow-Learning, Rucksacksschule sowie Erlebnis-, Wald- und Wildnispädagogik (vgl. Hottenroth, Lindau & Lindner 2016, S. 63; Simon 2022). Eine weit zitierte Definition der Wildnisbildung im außerschulischen Bildungsbereich stammt von Langenhorst (2010, S. 102): „Wildnisbildung [kann] verstanden werden als die handlungsorientierte Verknüpfung von Naturerleben und ökologischer Bildung anhand konkreter Wildnis-Phänomene mit dem Fokus der Reflexion des Verhältnisses von Mensch und Natur. Hierbei spielen die Nachhaltigkeits-Perspektiven Partizipation, Vernetzung, Mehrdimensionalität [im Sinne des Nachhaltigkeitsdreiecks Ökonomie – Ökologie – Soziales; d.A.], globaler Blick und Generationenfolge eine wichtige Rolle“.

Wildnisbildung orientiert sich grundlegend am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (DUK 2015) und verfolgt die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln sowie die Dimensionen Erleben, Sensibilisieren und Transformieren (vgl. beispielsweise KMK & BMZ 2016; Europarc Deutschland 2017; Lindau, Mohs & Reinboth 2021). Im Zentrum steht das sinnlich-leibliche Erleben wilder oder verwildernder Natur. Ziel von Wildnisbildung ist es, Lernende dabei zu unterstützen, komplexe Systemzusammenhänge zu erfassen, Nachhaltigkeitsfragen kritisch zu betrachten und sowohl das individuelle als auch das gesellschaftliche Verhältnis von Mensch und Natur zu reflektieren (vgl. Langenhorst 2016; Lindau, Mohs & Reinboth 2021). Hierbei werden lokale, regionale, (inter-)nationale und globale Möglichkeiten sowie Grenzen nachhaltigen Handelns thematisiert und gemeinsam diskutiert. Zentrale thematische Schwerpunkte der Wildnisbildung führen Lindau, Mohs und Reinboth (2021) auf: Ökosystem Wildnis, Wertschätzung von Wildnis, Gerechtigkeit, Verantwortung und Empathie, Gegenwelt Wildnis, Suffizienz sowie Mensch-Natur-Verhältnis.

Noch bis vor wenigen Jahren beschränkte sich Wildnisbildung vorrangig auf großflächige Wildnisgebiete (vor allem Nationalparks) und entsprechend auf ein *enges Verständnis von Wildnis* (im Sinne primärer Wildnis), die in weiten Teilen Europas ausschließlich in Großschutzgebieten vor-

---

kommt und in Deutschland weniger als zwei Prozent der Landesfläche einnimmt. Im Rahmen des von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Projekts „Wilde Nachbarschaft“ (Lindau et al. 2021) wurde ab 2016 ein erweitertes Verständnis von Wildnis zugrunde gelegt und erstmals Wildnisbildung auf (sub)urbane Räume übertragen. Diese räumliche Erweiterung eröffnete vielfältige Möglichkeiten, Bildungsräume mit unterschiedlichen Graden von (ver)wilder(nder) Natur sowie verschiedener Lagen zum Lebensumfeld der Lernenden auszugestalten (Reinboth, Mohs & Lindau 2021). Durch die damit verbundene Reduktion raum- und mobilitätsbezogener Barrieren wurde Wildnisbildung einem erheblich größeren Adressat\*innenkreis zugänglich gemacht – insbesondere für junge Kinder oder Personen, deren Mobilität aus unterschiedlichen Gründen (z.B. finanziell oder physisch) eingeschränkt ist. Im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“ wurden dementsprechend erstmals spezifische Konzepte für Wildnisbildung im Elementar- und Primarbereich sowie für den (sub)urbanen Raum entwickelt und erprobt (Lindau et al. 2021).

Wildnisbildung vereint zahlreiche thematische Schwerpunkte, die im Sachunterricht von Bedeutung sind – darunter naturwissenschaftliche, geografische und sozialwissenschaftliche Bezüge ebenso wie Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit, Konsum und Konsumverhalten oder ökologische Aspekte (z.B. Lindau & Simon 2022; Simon 2022). Des Weiteren basiert Wildnisbildung auf Grundprinzipien wie der originären Begegnung und der Nutzung außerschulischer Lernorte – Prinzipien, die im Sachunterricht und seiner Didaktik als grundlegend anerkannt sind (vgl. Baar & Schönknecht 2018; Flügel et al. 2018).

---

### **3. Theoretischer Hintergrund**

#### **3.1 Schüler\*innenvorstellungen und ihre Bedeutung für (sach)unterrichtliches Lernen**

Kinder haben zum Schuleintritt bereits verschiedene Erfahrungen in ihrer Auseinandersetzung mit Welt sammeln, Wissen aufbauen und eigene Vorstellungen zu gemachten Beobachtungen sowie erlebten Phänomenen konstruieren können (Adamina et al. 2018b, S. 7; Streller et al. 2019, S. 17). Unter anderem beeinflussen ihre Dispositionen, Wahrnehmungen, Erfahrungen, Sozialisation, Erinnerungen und der Austausch mit anderen ihre Konstruktionen von Welt (Streller et al. 2019, S. 17). Unter dem Begriff Schüler\*innenvorstellungen werden nach Möller (2018, S. 35) allgemein Vorstellungen verstanden, die von Schüler\*innen vor, im und nach dem Unterricht sowie außerschulisch gebildet werden. Sie sind kontext-abhängig und können sich auf Vergangenes, Zukünftiges, Wahrgenommenes sowie Abstraktes beziehen. Sie können different repräsentiert sein (z.B. räumlich, zeitlich, enaktiv, ikonisch, symbolisch), wobei diese Repräsentationen aus Wissensbestandteilen, Erlebnissen, Erfahrungen sowie als mentale Entwürfe bestehen können (Hartinger & Murmann 2018, S. 52; Heran-Dörr 2011, S. 6f.; Kirchner 2016, S. 35f.). Vorstellungen werden als komplexes Konstrukt angesehen, welches sich aufgrund einer inhaltlichen Unschärfe schwer von anderen kognitiven Konstrukten abgrenzen lässt (z.B. Pajares 1992, S. 307). Im Kontext der internationalen Forschung zu Schüler\*innenvorstellungen werden verschiedene Bezeichnungen im Zusammenhang mit Schüler\*innenvorstellung genutzt, die aber durchaus verschiedene Aspekte betonen (in Anlehnung an Baumgardt 2022, S. 312ff.; Heran-Dörr 2011, S. 6; Möller 2018, S. 36f.). Zu diesen gehören z.B. Vorerfahrungen, Vorwissen, Alltagsvorstellungen, Fehlkonzepte, prior beliefs und subjektive Theorien, die jedoch nicht trennscharf sind sowie teils auch synonym verwendet werden. So können bspw. Vorstellungen, die aus der Alltagswelt des Kindes entstammen (Alltagsvorstellungen) auch gleichzeitig als Fehlkonzept hinsichtlich bestehender Fachkonzepte

---

bezeichnet werden – je nachdem von welcher Sichtweise man diese definiert und deutet.

Schüler\*innenvorstellungen können individuell vielfältig, gleichzeitig auf eine Sache bezogen und dabei auch inhaltlich widersprüchlich sein (Heran-Dörr 2011, S. 7). Hinsichtlich der Tiefe ihrer Verankerung wird zwischen *deep structures* als zeitlich stabilen und weitestgehend veränderungsresistenten Konstruktionen und *current constructions* als spontan erzeugten Vorstellungen, die nicht auf bereits gefestigten inneren Konstruktionen basieren, unterschieden (Hartinger & Murmann 2018, S. 51f.). Heran-Dörr (2011, S. 7) bezeichnet *deep structures* als „individuelle Glaubenssysteme“ und bekräftigt, dass Lernende oftmals sehr von ihren Vorstellungen überzeugt sind, auch dann, wenn eine Beobachtung eigenen Vorstellungen widerspricht.

Für die KiVoWi-Studie wurde die Bezeichnung *Schüler\*innenvorstellungen* in Anlehnung an Kirchner (2016, S. 58) für Vorstellungen gewählt, die sich – gemäß der einführenden Beschreibung von Vorstellungen – aus sämtlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erinnerungen, Austausch- und Sozialisationsprozessen ergeben, unabhängig davon, ob diese als *deep structure* oder *current construction* vorliegen, und ob sie vor, im oder nach unterrichtlichen Lern- bzw. Bildungsprozessen konstruiert werden.

In Lernprozessen, in denen Wissenserwerb als aktive Konstruktion der Lernenden verstanden wird (Gerstenmaier & Mandl 1995), können das individuell erworbene und subjektiv geprägte Wissen sowie die gemachten Erfahrungen des Kindes dessen Interpretation neuer Erfahrungen und deren Integration in Lernprozesse beeinflussen (Heran-Dörr 2011, S. 6; Kallweit 2019, S. 70; Wiesemann & Wille 2014). Dem Mehrspeichermodell des Gedächtnisses (Atkinson & Shiffrin 1968) folgend werden alle neuen Informationen unter automatischem Abruf des Vorwissens in bestehende Gedächtnisstrukturen integriert (für eine intensivere neurodaktische Betrachtung siehe Grospietsch 2021). Das bedeutet auch, dass für erfolgreiches Lernen, also für eine gelungene Integration neuer Informationen in bestehende Gedächtnisstrukturen, neue Informationen zu den unbewusst abgerufenen Informationen (Vorstellungen) passen müssen (Grospietsch 2021, S. 109). Motivationale, situationsbezogene sowie soziale Bedingungen und Lernstrategien spielen hierbei eine bedeutende Rolle (Adamina et al. 2018b, S. 10; Möller 2018, S. 38). Als Ergebnis eines aktiven, meist langwierigen Lernprozesses können differenzierte, erwei-

---

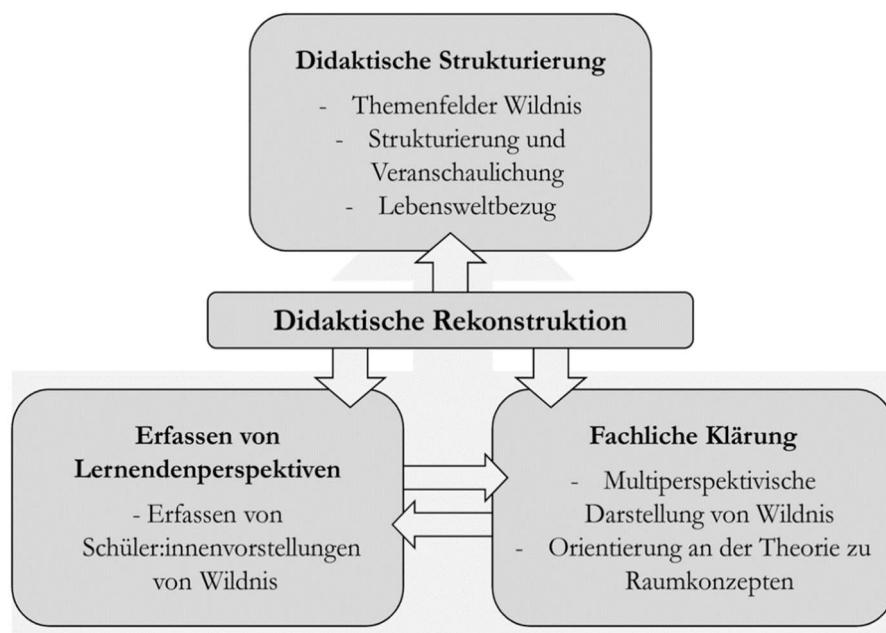
terte, umstrukturierte oder gar neu aufgebaute Vorstellungen zum Phänomen entstehen (Möller 2018, S. 38). Da auch die Wahrnehmung von bestehenden Vorstellungen beeinflusst wird (z.B. Heran-Dörr 2011, S. 6; Jung 1981, S. 9; Möller 2015, S. 244), ist es möglich, dass Schüler\*innen (und auch Lehrer\*innen) unterschiedliche Aspekte derselben Sache wahrnehmen, was wiederum die Aufnahme neuer Informationen beeinflussen kann und auch relevant für die Forderung ist, mit Schüler\*innen im (inklusiven) Sachunterricht gemeinsam „zum Kern der Sache“ (Seitz 2006, o.S.) zu kommen (vgl. auch Schomaker 2013; Schomaker, Simon & Skorsetz-Gumprecht 2026).

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass die Einbeziehung von Schüler\*innenvorstellungen in die Planung und Durchführung von Unterricht sowohl den Lernerfolg steigern (Lange 2010) als auch zu nachhaltigeren Veränderungen von Konzepten führen kann (Reinfried, Aeschbacher & Rottermann 2012). Einem (Sach)Unterricht, der an den Vorstellungen der Schüler\*innen anknüpft, kommt daher eine hohe Bedeutung zu (u.a. Hartinger 2007). Schüler\*innenvorstellungen als Lernvoraussetzung können nach Schomaker und Gläser (2014, S. 78) von Lehrpersonen genutzt werden, Ziele, Inhalte und Methoden eines Unterrichts begründet auszuwählen, sowie Lehr- und Lernmaterialien adäquat zu entwickeln und zu evaluieren. Soll im Rahmen von BNE die Bedeutung von Wildnis und deren Entwicklung im Kontext von Wildnisbildung auch im Sachunterricht behandelt werden (siehe Simon 2022; Lindau & Simon 2022; Lindau, Simon & Simon 2023), sind Kenntnisse über Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis aus (fach)didaktischer Perspektive für den Sachunterricht und fächerübergreifenden Unterricht von zentraler Bedeutung (vgl. exempl. Adamina et al. 2018a).

### 3.2 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Ausgehend von der Bedeutung von Schüler\*innenvorstellungen für die Konzeption von Lernumgebungen sowie von der Sichtweise konstruktivistischen Lernens, nach der Lernende ihre Vorstellungen modifizieren können, wurde für die vorliegende Studie der Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann 2007) gewählt, auf dessen Bedeutung für die sachunterrichtsdidaktische Forschung u.a. Wiesemann und Wille (2014) oder Adamina et al. (2018b, S. 11) verweisen. Die Didaktische Rekonstruktion beruht auf drei Untersuchungsaufgaben: Neben einer wis-

senschaftlich fundierten Fachlichen Klärung eines Themas werden die Lernendenperspektiven (darunter auch deren Vorstellungen) zum Thema methodisch kontrolliert erfasst. Zudem werden die fachlichen Vorstellungen mit denen der Lernenden verglichen und daraus passende unterrichtliche Angebote entwickelt (Didaktische Strukturierung) (vgl. Kattmann et al. 1997; Kattmann 2007, S. 94; Wiesemann & Wille 2014; siehe Abb. 1).



**Abb. 1:** Modell der Didaktischen Rekonstruktion für die vorgestellte Studie (eigene Abbildung in Anlehnung an Kattmann 2007, S. 94)

Der Ansatz eignet sich für die Erfassung von Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis, da es zum einen nicht *das* Konzept von Wildnis gibt (siehe Kap. 3.3). Zum anderen dienen die herausgearbeiteten Perspektiven der Kinder auf Wildnis als Grundlage für die Konzipierung didaktischer Möglichkeiten, die die Schüler\*innenperspektiven zur bzw. auf die Sache und fachlichen Vorstellungen miteinander verbinden (Wiesemann & Wille 2014). Ziel ist es, eine Auseinandersetzung mit Wildnis zu fördern und mögliche Beiträge im Kontext einer BNE aufzuzeigen.

---

### 3.3 Fachliche Klärung von Wildnis

Wildnis ist kein eindeutiger, kein objektiv definierbarer, sondern ein kulturell konstruierter Begriff (z.B. Jessel 1997; Kangler 2018; Scherzinger 1997), der different, gleichsam aber oft als Gegenpart zur Zivilisation und Kultur bzw. als Kontrast oder Gegenwelt verstanden wird (z.B. Kowarik 2017; Potthast 2016; Trepl 2010) und historisch geprägte Bedeutungen impliziert (z.B. Hass et al. 2012, S. 117; Vicenzotti 2010). So können mit „Wildnis“ bspw. bestimmte Sehnsüchte (nach Freiheit und Unabhängigkeit; z.B. Seitz-Weinzierl, 2003) oder aber z.B. Ängste, Gefahren und Erwartungen (z.B. Kowarik 2017) verbunden sein. Zum Thema Wildnis bestehen interdisziplinäre, u.a. naturschutzfachliche, -politische und sozial-sowie kulturwissenschaftliche Diskurse, in denen Wildnis differente Merkmale und Bedeutungen zugesprochen werden und mit denen verdeutlicht wird, dass Wildnis ein mehrdimensionales Konstrukt ist (Jessel 1997; Scherzinger 1997).

In Anlehnung an die Systematik von Jessel (1997), Scherzinger (1997) sowie Voigt (2010) lassen sich v.a. folgende Dimensionen bzw. Perspektiven der disziplinären Auseinandersetzung mit Wildnis identifizieren, die im Kontext interdisziplinärer Diskurse in Beziehung zu setzen sind:

- a) In den erst seit den 1990er Jahren verstärkt sowie vorrangig aus ökologischer Perspektive geführten naturschutzfachlichen Debatten wird Wildnis als relevant für den Klimaschutz und Biodiversitätsschutz, für positive ökonomische Effekte durch Ökosystemleistungen sowie für physische und psychische Gesundheit angesehen (BMUB 2015; Heisterkamp, Finck & Riecken 2019; Potthast 2016; Sachverständigenrat für Umweltfragen [SRU] 2016; Scherzinger 2012, S. 46).
- b) Aus kulturwissenschaftlicher Sicht interessieren die Bedeutungen und Werte von Wildnis (z.B. Trepl 2010; Voigt 2010). So wird Wildnis bspw. als Kontrast zur Gegenwelt (z.B. Kirchhoff & Trepl 2009, S. 22; Trommer 1997, S. 22), als bestimmte Art von Natur (z.B. Kowarik 2017, S. 10; Scherzinger 1997, S. 39ff. sowie 2012, S. 53, 58ff.; von Lindern 2024, S. 45) oder als Kontinuum zwischen Urnatur und Zivilisation (z.B. Scherzinger 2012) angesehen.
- c) Aus naturwissenschaftlicher, insbesondere biologischer Perspektive wird Wildnis eine Bedeutung als Lebensraum für (spezialisierte) Tiere und Pflanzen sowie für den Naturschutz zugeschrieben (z.B. Rosenthal et al. 2021). Wildnis wird als großflächiges, weitestgehend von anthro-

---

pogenen Einflüssen freies Gebiet aufgefasst, in dem ökologische Zusammenhänge bestehen, Sukzessionsprozesse und andere natürliche sowie nicht menschlich beeinflusste Prozesse ablaufen (Jessel 1997). Im Naturschutz wird Wildnis zudem häufig ökologisch betrachtet (Trepl 2010). Wildnis wird auch als Raum angesehen, der sich selbst entwickelt und reguliert, und der großen Beutegreifern einen Lebensraum bietet (z.B. Broggi 1999, S. 4; Mohs 2020, S. 268). Je nach Fokus werden unterschiedliche Ansprüche bspw. an die Flächengröße, Distanz zu Siedlungen und Ursprünglichkeit von Wildnis gestellt (überblickgebend in Mohs 2020, S. 91ff.; Simon 2022, S. 2f.). So definiert der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. Wildnis bspw. anhand der Merkmale „hinreichend große Dimension“, „Distanz und Kontraste zur Zivilisation“, „Freiheit von menschlichen Eingriffen“ und „unverfälschtes Erscheinungsbild“ (BUND 2002, S. 12).

- d) Aus psychologisch-emotionaler Sicht wird Wildnis als individuell-emotionales Thema verhandelt (Trepl 2010, S. 9), das verschiedene Emotionen sowie Assoziationen hervorrufen und differente subjektive Bedeutungen haben kann (z.B. Jesse 1997, S. 10; Stroh & Megerle 2017, S. 146). „So kann Wildnis mit Ödland assoziiert werden. Natürlich auftretende Ereignisse werden als Störungen oder Katastrophen bezeichnet.“ (Mohs 2020, S. 89) Wildnis steht u.a. für Freiheit und Befreiung, zeichnet sich durch Ruhe und als Zufluchtsort aus oder wird als ein für den Menschen gefährlicher und (lebens)bedrohlicher Ort beschrieben (z.B. Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 314ff.), der mit Ängsten und Unwohlsein einhergeht.
- e) Aus einer utilitaristischen Sicht wird wiederum der ökonomische Nutzen von Wildnis und Wildnisgebieten betrachtet, der sich bspw. durch Kostenersparnisse durch Hochwasserschutzleistungen naturnaher Außenbereiche (SRU 2016, S. 310) oder dem Ausbleiben von Pflegemaßnahmen (Hartmannshenn et al. 2023, S. 83; Scherzinger 1997, S. 31) ergeben kann. Und auch im Freizeit- und Tourismusbereich ist ein großes Interesse an Wildnis erkennbar (Mohs 2020, S. 89).
- f) Aus ethischer Sicht wird Wildnis über all ihre Nutzenfunktionen für den Menschen hinaus an sich als wertvoll betrachtet und ihr wird damit ein inhärenter Eigenwert zugesprochen (z.B. Hartmannshenn et al. 2023, S. 216f.; SRU 2016, S. 306).

---

Aus geographiedidaktischer bzw. raumbezogener Sicht, die bei Jessel, Scherzinger und Voigt nicht gesondert angeführt wird, jedoch für Diskurse um Wildnis ebenso bedeutsam ist, kann Wildnis auch als (different konstruierter) Raum aufgefasst werden (z.B. Broggi 1999, S. 4; Jessel 1997, S. 14; Kangler 2016, 2018; Mohs 2020, S. 268). Dabei können Räume wiederum aus verschiedenen Perspektiven betrachtet/konstruiert werden: Wardenga (2002) formulierte für den schulischen Bereich vier geographische Raumbegriffe, die auf die Unterteilung von Räumen als physisch-materiell zu fassende Realität und als mentale bzw. soziale Konstruktion basieren und bis heute u.a. auch im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts rezipiert werden (vgl. z.B. Schubert 2016, S. 143ff.; Hemmer & Wrenger 2022; Gryl & Kuckuck 2023; Haltenberger et al. 2023; siehe auch Simon 2026).

Die vier differenten Perspektiven auf Räume und subjektive Raumkonstruktionen nach Wardenga, die sich u.a. implizit in den Themenbereichen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in der geographischen Perspektive des Sachunterrichts widerspiegeln (vgl. GDSU 2013, S. 46ff.), können auch zur Analyse von Vorstellungen des Raumes Wildnis angewendet werden, um eine umfassende Sichtweise auf das Konstrukt Wildnis zu ermöglichen (siehe hierzu: Lindau, Simon & Simon 2023; Mohs 2020, S. 266ff.; Simon 2026; siehe auch Tab. 1).

Wardengas (2002) vier Raumbegriffe bzw. -konzepte lassen sich wie folgt mit Blick auf Wildnis kurz beschreiben:

- *Raum als Container*: Wildnis kann als real existierende Wirklichkeit gefasst und hinsichtlich ihrer Strukturen und Merkmale, wie z.B. Landschaftsformen, Größe, Vegetation, Tierwelt, Gewässer, Siedlungen und Verkehrswege beschrieben werden (z.B. Mohs 2020, S. 266ff.).
- *Raum als System*: Wildnis kann entlang der geographischen Lage, Erreichbarkeit sowie Zugänglichkeit bezogen auf das eigene Lebensumfeld (z.B. Wohnort, Schulstandort) sowie nach Distanzen und Verbindungen (z.B. Wegen) zwischen ihnen beschrieben werden (Mohs 2020, S. 266ff.). Eine Orientierung für die Identifikation von unterschiedlichen Kategorien wilder Räume sowie deren Lage zum jeweiligen Lebensumfeld der Individuen kann das Modell „Wilder Würfel“ (Reinboth, Mohs & Lindau 2021, S. 141ff.) bieten. Auch z.B. Zonierungen wilder Räume wie Kern- und Pufferzonen in Schutzgebieten und Aspekte des Landschaftswandels sind diesem Raumkonzept als System inhärent (Mohs 2020, S. 266ff.).

- 
- *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung:* Wildnis kann als Ergebnis subjektiver Raumwahrnehmungen und -bewertungen verstanden werden. Kangler und Vicenzotti (2007) z.B. beschreiben Wildnis als individuelle sowie kulturell geprägte Wahrnehmungskategorie. Bei der Betrachtung von Wildnis aus dem Blickwinkel dieser Raumkategorie interessiert besonders, welches Gebiet von wem (von welchen Akteur\*innen wie Individuen, Gruppen, Institutionen) als (spezifische) Wildnis wahrgenommen wird, d.h. welche Eigenschaften einem Wildnis-Gebiet zugeschrieben und welche Gefühle mit Wildnis verbunden werden (Mohs 2020, S. 266ff.).
  - *Raum als soziales Konstrukt:* Die kollektive Konstruktion eines Raumes als Wildnis und damit die Fragen danach, was von Wildnis von wem wie wo und warum konstruiert wird, kann mit diesem Konzept fokussiert werden. Die Darstellungen von und Kommunikationen über Wildnis können demnach ganz unterschiedlich sein – je nach konkreter Gruppe und deren spezifischen Interessen (z.B. hierzu die Debatte um den Schutzstatus des Wolfes gegenüber der Regulierung des Wolfbestandes oder der Umgang mit Totholz nach dem großflächigen Waldsterben im Nationalpark Harz). Wildnis kann aus der Perspektive dieses Raumkonzeptes auch als Metapher angesehen werden. Die Projektion spezifischer Assoziationen auf Wildnis werden dabei als kulturgeleitet und wandelbar verstanden (Vicenzotti 2010).<sup>4</sup>

Die Raumbegriffe können, wie oben erwähnt, einer theoriegeleiteten Analyse von individuellen Raumwahrnehmungen bzw. -konstruktionen sowie Wildnisvorstellungen bzw. -konstruktionen dienen (Mohs 2020, S. 268), wenn Wildnis als Raum verstanden wird (siehe auch Tab. 1 in Kap. 4.4). Darauf, dass die Raumbegriffe dabei auch Schnittmengen miteinander aufweisen, also nicht gänzlich trennscharf sind, hat Wardenga (2002, S. 47) verwiesen. In aktuellen Diskursen (u.a. sachunterrichtsdidaktischen) wird daher z.T. dafür plädiert, vereinfacht von zwei Raumkonzepten auszugehen und Räume hinsichtlich des Vorhandenseins physisch-materieller Dinge und deren Anordnung und Beziehung zueinander sowie hinsichtlich der Unterschiede in der individuellen bzw. kollektiven Wahrnehmung,

---

<sup>4</sup>Zum Beispiel wenn Wildnis als etwas Ursprüngliches, Unberührtes, Intaktes und Schönes gilt – oder als gefährlich, bedrohlich oder gar hässlich. Sobich (2006, S. 115) verweist in diesem Zusammenhang am Beispiel Afrikas auf den Wandel vom positiven, exotischen Naturwesen von Wildnis als Paradies hin zum negativen Naturwesen.

---

Konstruktion von Bedeutsamkeit sowie Nutzungsinteressen zu beschreiben (DGfG 2024, S. 7f.; Haltenberger et al. 2023, S. 36; Schubert 2016).<sup>5</sup> Für eine empirische Analyse scheint jedoch die Differenzierung in vier Raumkonzepte passender, um individuelle Unterschiede in Wildnis-Raumvorstellungen stärker zur Geltung kommen zu lassen.

### 3.4 Forschungsstand: Wildnisvorstellungen von Kindern

Bereits in den 1970er Jahren wurden Vorstellungen von Schüler\*innen Gegenstand empirischer Studien. In der Naturwissenschaftsdidaktik wurde erkannt, dass im Alltag konstruierte Vorstellungen das Erlernen naturwissenschaftlicher Konzepte im Unterricht beeinflussen. Auch im für die Grundschule die Natur- und Sozialwissenschaften bündelnden Fach Sachunterricht wurde die Relevanz der Schüler\*innenvorstellungen zu dieser Zeit betont (zusammenfassend z.B. Möller 2018, S. 36f.). Spätestens seit dem Aufkommen bzw. der Etablierung einer konstruktivistisch-orientierten Sichtweise auf Lernen im (Sach)unterricht entstanden bis heute zahlreiche Studien zu Schüler\*innenvorstellungen zu unterschiedlichen Inhalten. Zu diesen gehören zum Beispiel:

- zu naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen: zum Schwimmen und Sinken (z.B. Janke 1995; Jonen, Möller & Engelen 2002; Jonen, Möller & Hardy 2003; Möller 2015); zur Optik (Murmann 2002); zur Stabilität von Brücken (Hormann, Quittkat & Schomaker 2021; Lüschen & Schomaker, 2012); zum Teilchenkonzept (Benedict & Bolte 2009); zum Hebelgesetz (Schwelle et al. 2013); zu Natur (Gebhardt 2013); zum Klimawandel (Lüschen 2015); zu Erde, Mond und Sonne im Weltall (Brinkmann 2019); zur Wasserkraft (Mrazek 2020); zur Wiese (Skutan & Scheuch 2022),
- zu historischen Inhalten: zur Zeit des Nationalsozialismus (Becher 2009); zu Zeit (Seitz 2005); zu Geschichte (Kübler et al. 2015), zur DDR (Peuke 2024),
- zu sozial-kulturwissenschaftlichen Inhalten: zu Gerechtigkeit (Kaiser & Lüschen 2014; Lüschen & Lietzmann 2013); zu Regeln (Kalcsics & Moser 2017); zu Wunschberufen (Baumgardt 2012); zu Konsum, Ar-

---

<sup>5</sup> In jüngeren geographiedidaktischen Diskursen wird darüber hinaus vorgeschlagen „Raum als Prozess tranzduzierter Hybrid-Beziehungen“ (Pettig & Gryl 2023, S. 264) im Sinne eines fünften Raumkonzeptes oder gar als neues, eigenständiges Raumkonzept zu verstehen, um „Merkmale von Räumlichkeit unter den Bedingungen der Mediatisierung und Digitalisierung“ (ebd., S. 263) zu berücksichtigen.

---

beit, Unternehmen und Staat (Arndt & Kopp 2015); zu Krieg und Frieden (Kallweit 2019), zu ordnungspolitischen Fragen (Kaiser, Birke & Lutter 2015); zum politischen Lernen (Richter 2009; Richter & Gottfried 2012); zu Politik (Asal & Burth 2016), zur Arbeitslosigkeit (Gläser 2002),

- zu ökonomischer Grundbildung unter besonderer Berücksichtigung des Themas Geld (Kahler 2011) sowie
- zu raumbezogenen Inhalten: zu Europa (Schniotalle 2003); zu fernen Räumen (Adamina 2008)<sup>6</sup>.

Mit Blick auf das für die KiVoWi-Studie relevante Konstrukt „Wildnis“ wurden im deutschsprachigen Raum bislang Vorstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen erfasst (für Jugendliche siehe Brämer, Koll & Schild 2016; Koll & Brämer 2021; Mohs 2020; Reinboth 2020, 2021; Schönenfelder 2005; für Erwachsene: Bauer 2005; Hottenroth 2021; Knauf 2021; Lupp, Höchtl & Wende 2011; Rink 2008; BMUB & BfN 2014 sowie BMUV & BfN 2024). Neben diesen nationalen Studien liegen ebenso internationale zu Wildnisvorstellungen vor, jedoch nur von Erwachsenen (z.B. Cordell et al. 1998; Seekamp, Hall & Cole 2012), deren Ergebnisse allerdings aufgrund von Alters- und in den themenbezogenen Diskursen konstatierten Kulturspezifika nur bedingt auf Kinder in Deutschland übertragen werden können (Cordell, Tarrant & Green 2003; Erhart & Schraml 2014; Hoheisel et al. 2010; Hunziker, Hoffmann & Wild-Eck 2001; Kangler 2018; Kathke 2010; Reinboth 2021; Vicenzotti 2010).

Für die Altersgruppe Kinder im Grundschulalter liegen im deutschsprachigen Raum bislang lediglich Ergebnisse erster explorativer Studien vor. So hat Simon (2021a) im Rahmen einer Prä-Post-Studie mittels Sekundäranalysen von Kinderzeichnungen ( $N=17$ ) zum Konstrukt „wilder Natur“ sowie durch Auswertung der Erklärungen der Kinder zu ihren Zeichnungen herausgearbeitet, dass die Kinder vor einer fünftägigen wildnisbezogenen Intervention mehr nicht heimische Tiere gezeichnet haben als nach dem Projekt. Auch zeigte sich, dass die Kinder Wildnis nach dem Projekt weniger mit Gefahr assoziierten (Simon 2021a, S. 198f.). In einer von der Autorin betreuten unveröffentlichten Examens-Studie erfasste Winter (2024) zudem Wildnisvorstellungen ebenfalls von Kindern im Grundschulalter mit Hilfe von Kinderzeichnungen und leitfadengestützten Interviews

---

<sup>6</sup> Einen umfangreichen Überblick geben Adamina et al. (2018a).

---

(N=8 Kinder der 1.–4. Klasse), in denen sich vorrangig sowohl heimische als auch nichtheimische Tiere und Pflanzen sowie Wälder widerspiegeln (Winter 2024, S. 29). Anhand der sprachlichen Äußerungen der Kinder verdeutlichte sich im Rahmen von Winters Studie, dass sich Kinder der 1. und 2. Klasse in ihren Darstellungen stärker auf ihre unmittelbare Lebenswelt/tägliche Umgebung beziehen, während Kinder der 3. und 4. Klasse auch bzw. eher Raumstrukturen darstellten, die auch außerhalb der unmittelbaren kindlichen Lebenswelt sowie außerhalb von Mitteleuropa zu finden sind (z.B. Regenwälder, Wüsten; Winter 2024, S. 31).

Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind die Ergebnisse beider Studien jedoch lediglich als erste Hinweise auf mögliche Wildnisvorstellungen von Kindern im Grundschulalter interpretierbar. Mit beiden Studien konnte jedoch das auch der KiVoWi-Studie zugrundeliegende Design pilotiert werden, welches sich als tauglich erwies. Insgesamt stellen Wildnisvorstellungen von Kindern im deutschsprachigen Raum ein grundlegendes Forschungsdesiderat dar.

---

#### 4. Kindervorstellungen von Wildnis (KiVoWi)

Wie problematisiert liegen bislang kaum Kenntnisse über Wildnisvorstellungen von Schüler\*innen im Grundschulalter vor, sodass der diesbezügliche Forschungsstand als äußerst unzureichend eingeschätzt werden kann (siehe Kap. 3.4). Die im Folgenden vorgestellte Studie „Kindervorstellungen von Wildnis“ (KiVoWi) greift dieses Desiderat auf und versucht einen ersten Beitrag dazu zu leisten, um einen umfassenderen Einblick in Wildnisvorstellungen von Kindern im Grundschulalter zu erhalten. Die KiVoWi-Studie geht dabei folgender zentralen Forschungsfrage nach: *Welche Wildnisvorstellungen haben Schüler\*innen im Grundschulalter?*

Zudem wird – anknüpfend an ein Verständnis von Wildnis als Raumkonstruktion (siehe Kap. 3.3) – mit der KiVoWi-Studie der Frage nachgegangen: *Welche Raumkonzepte lassen sich in den erfassten Vorstellungen identifizieren bzw. sind diesen inhärent?*

In der themenbezogenen Forschung wird davon ausgegangen, dass Kinder, die eine Schule in einer Kleinstadt bzw. einem Dorf besuchen, potenziell einen leichteren Zugang zu naturräumlichen Flächen haben, tendenziell mehr Zeit im Freien verbringen und somit mehr Möglichkeiten zum Spielen in der Natur haben als Kinder, die eine Schule einer Großstadt besuchen (Berglez 2005; Loucaides, Chedzoy & Bennet 2004; Meske 2008; Thomas & Thompson 2004). Dass die Erreichbarkeit von naturräumlichen Flächen sowie die Raumstrukturen im Lebensumfeld die Wahrnehmungen sowie Erfahrungen prägen können, gilt ebenso als erwiesen (siehe auch Lude 2001, S. 89f.; Meske 2011; Pohl & Schrenk 2005; Wendt 2015, S. 122). Weiterhin werden in der themenbezogenen Forschung Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Naturaufenthalten und einem differenzierteren Wissen über Flora und Fauna sowie zu emotional positiven Naturerlebnissen angenommen (Hallmann et al. 2005). Während die (Pilot)Studie von Winter (2024) alters- bzw. klassenstufenbezogene Unterschiede in der Wahrnehmung von Wildnis nahelegt (siehe Kap. 3.4), kann auch angenommen werden, dass mit dem Alter von Kindern deren Selbstständigkeit und Mobilität trotz der Tendenz in den letzten Jahren einer geringer werdenden *eigenständigen* Mobilität (vgl. Seemüller, Reimers & Marzi 2022) potenziell zunehmen, sodass sich Kin-

---

der im Grundschulalter zunehmend in zahlreicheren Lebenswelten bewegen als zuvor (vgl. Laube, Kammerer & Butters 2023, S. 31) und somit möglicherweise auch mehr Naturerfahrung machen (vgl. Gebauer 2007, S. 143) – bevor diese späterhin wieder womöglich wieder weniger werden (vgl. Brämer 2015, S. 6).

Basierend auf diesen und den in Kapitel 3.4 zusammengefassten Indizien zu möglichen Unterschieden in der Wahrnehmung von Wildnis wird mit der KiVoWi-Studie auch der folgenden Frage nachgegangen: *Zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Vorstellungen sowie den diesen gegebenenfalls inhärenten Raumkonzepten von Kindern der ersten und letzten beiden Klassenstufen sowie aus Schulen verschiedener Siedlungsformen (Großstadt, Kleinstadt, Dorf)?*

#### **4.1 Beschreibung der Stichprobe**

Das Sample der KiVoWi-Studie besteht aus N=309 Kindern im Grundschulalter aus Sachsen-Anhalt und Sachsen. Es wurde eine inhaltliche Repräsentation (Uhlendorff & Prengel 2013, S. 140) angestrebt und auf eine strukturelle Variation bei der Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der Klassenstufe (n=124 1.–2. Klasse; n=185 3.–4. Klasse) sowie der Lage der Schule hinsichtlich der Siedlungsform (Großstadt, Kleinstadt, Dorf) geachtet. Die Kinder, deren Zeichnungen analysiert wurden, besuchten zum Erhebungszeitpunkt Schulen im Einzugsgebiet des Zentrums einer Großstadt ( $n_G=106$ ), Schulen in Kleinstädten ( $n_K=124$ ) sowie Schulen in einem Dorf ( $n_D=79$ )<sup>7</sup>. Für ein Teilsample ( $n_{Exp}=76$ ) liegen zudem mündliche Explikationen zu den Zeichnungen vor (siehe Kap. 4.2). Dieses Teilsample umfasst 21 Kinder aus Großstädten, 32 aus Kleinstädten sowie 23 aus Dörfern (59 aus der 1.–2. Klasse, 17 aus der 3.–4. Klasse).

#### **4.2 Methode der Datenerhebung**

Um Perspektiven v.a. jüngerer Kinder zu erfassen, werden offene qualitative Verfahren empfohlen, die mit spielerischen, kreativen oder medialen Elementen wie Zeichnungen, Puppen und Rollenspielen unterstützt werden können (z.B. Butschi & Hedderich 2021; Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012). Die Datenerhebung der KiVoWi-Studie folgt diesen

---

<sup>7</sup> Die Lage der Schule entspricht in etwa der Wohnlage der Kinder, da es sich um Schulen mit Regel nach Einzugsgebieten handelt.

---

Empfehlungen der Kindheitsforschung, ist qualitativ angelegt und nutzt zunächst die sogenannte Weißblatterhebung zur Erfassung thematischer Kinderzeichnungen (Billmann-Mahecha & Drexler 2020), um die Vorstellungen zu Wildnis herauszuarbeiten. Weißblatterhebungen eignen sich besonders, um Vorstellungen von jüngeren Kindern zu erheben, da sie den Kindern vielfältige Möglichkeiten bieten, eigene Erfahrungen und Gedanken zum Thema einfließen zu lassen, ohne dass bereits beeinflussende Gedanken vorgegeben werden (vgl. z.B. Bezold & Weigel 2012, S. 10; Scheid & Zizek 2023, S. 103). Das Kind ist also in seinem Gedankenspielraum weniger eingeschränkt und der Bearbeitungsweg und -umfang ist offen (Bezold & Weigel 2012, S. 10; Neuß 2000, S. 133; Plackner 2008, S. 1). Zudem setzt eine Weißblatterhebung (auch bekannt als die Methode des leeren Blattes) keine schriftsprachlichen Kompetenzen voraus, ermöglicht es jedoch, dass Kinder auch Wörter schreiben.

Die freien Zeichnungen wurden im Juni 2024 von N=309 Kindern angefertigt. Der standardisierte offene Auftrag zum Zeichnen lautete: „Was ist Wildnis für dich? Zeichne ein Bild dazu. Du kannst auch etwas schreiben, wenn du möchtest.“ Den Kindern standen zur Bearbeitung der Aufgabe ein weißes Blatt und Blei- sowie Farbstifte zur Verfügung. Während der Bearbeitung wurde nicht in den Zeichnungsprozess eingegriffen (auch nicht durch Nachfragen zum Gezeichneten). Die Kinder zeichneten im Durchschnitt ca. 20 Minuten (Min. 10, Max. 30 Minuten). Für ein Drittel der Stichprobe wurde angestrebt, die Kinder nach dem Zeichnen mittels eines erzählgenerierenden Impulses aufzufordern, das Gezeichnete zu explizieren. Aufgrund des Feldzugangs und der Zustimmung der Kinder konnte dies für N=79 Fälle realisiert werden. Durch den erzählgenerierenden Impuls zur offenen, ununterbrochenen Erklärung des Gezeichneten wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Aussagen von Kindern durch gezieltes Nachfragen „schnell ändern [können]“ (Scheid & Zizek 2023, S. 114). Die Explikationen der Kinder sollten das Nachvollziehen und Verstehen der Zeichnung potenziell absichern und wenn möglich mehr Details zu bspw. dargestellten Abstrakta und Prozessen erfassbar machen (siehe auch Billmann-Mahecha & Drexler 2020, S. 741). Das Vorgehen begründet sich zudem dadurch, dass zwischen dem Gezeichneten und dem Gemeinten Unterschiede bestehen können (Neuß 2000, S. 135). Einschränkend verweisen jedoch Scheid und Zizek (2023) darauf, dass Kinder bei derartigen Explikationen nicht zwangsläufig Bezug zum Gezeichneten nehmen – weshalb die Explikationen zu den Zeichnungen aus

---

forschungsökonomischen Gründen auch nur bei einem Teil der Stichproben erfasst wurden.

Kinderzeichnungen sind „Produkte oder Prozesse mit grafischem als auch mit malerischem Charakter“ (Reiß 2012, S. 173) und seit Langem wichtiger Bestandteil grundschulbezogener sowie sachunterrichtsdidaktischer Forschung (Baumgardt 2022, S. 315f.)<sup>8</sup> sowie für Studien, in denen Vorstellungen und Wahrnehmung von Räumen erhoben werden, geeignet (Kogler 2022). Mit ihnen können Vorstellungen ohne Schreib- oder Erzähldruck sichtbar gemacht werden (z.B. Baumgardt 2022, S. 313; Gläser 2014, S. 110; Neuß 2000, S. 133), was insbesondere für Kinder bedeutsam ist, die sich (schrift)sprachlich noch nicht (differenziert) ausdrücken können bzw. für die dies eine große Herausforderung ist (Baumgardt 2022; Billmann-Mahecha & Drexler 2020, S. 745; Conradi 2015; Kübler 2017; Möller 1991, S. 307ff.). Kinderzeichnungen bzw. Weißblatterhebungen haben im Kontext Schule – auch im Sachunterricht – daher auch eine didaktisch-diagnostische Bedeutung, insbesondere für den Anfangsunterricht (z.B. Baumgardt 2022; Bezold & Weigel 2012; Dehn 1994; Gläser 2014, S. 108; Hüttis-Graff & Baark 1996; Schöcknecht 2012, S. 34ff.; Simon 2015, S. 231).

Der Prozess des Zeichnens impliziert bewusste Entscheidungen darüber, welche Objekte wie zeichnerisch dargestellt werden. Der Zeichenvorgang kann jedoch auch herausfordernd sein, weil dabei mentale Modelle aktiviert, reflektiert und eigene Vorstellungen und gegebenenfalls damit verbundene dreidimensionale Objekte in eine zweidimensionale, bildhafte Darstellung gebracht werden müssen (Möller 1991, S. 314, 327). Die mit dem Anfertigen einer Zeichnung verbundenen kognitiven Tätigkeiten, zu treffenden Entscheidungen über Darstellungsmöglichkeiten sowie die damit in Verbindung stehende benötigte Zeit können *deep structures* aktivieren (Kübler 2017; siehe Kap. 3.1).

Seidels (2007, S. 190ff.) Erkenntnissen zur Zeichenentwicklung beim Kind zufolge zeichnen Kinder im Alter von sechs bis 10 Jahren bereits ge-

---

<sup>8</sup> Beispiele für Studien sind jene von Adamina (2008) zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen, Baumgardt (2022) und Gropengießer (2008) zur Verdauung, Gapp und Schleicher (2010) zum Schalenaufbau der Erde, Gläser (2013) zum Skelett, Haug (2011) zu Politik in Zukunftsvorstellungen, Kaiser (1996) zur Arbeitswelt, Kaiser (2005) zum Zukunftsdenken, Möller und Wyssen (2018) zu technikbezogenen Vorstellungen, Russel, Harlen und Watt (1989) zum Wasserkreislauf, Schniotalle (2003) zur Erfassung der geographischen und politischen Struktur von Europa und Sommer (2007) zur „Systemkompetenz“.

---

zielt und kontrolliert und bringen ihre Umwelterfahrungen zum Ausdruck. Zudem nutzen sie spezifische Elemente zur Ausgestaltung (z.B. Schraffierungen, Schattierungen), stellen einzelne Motive bereits räumlich und Formen zunehmend differenzierter (Formdarstellung) dar (Richter 1997, S. 59ff.; Seidel 2007).

Unter Berücksichtigung der Erfahrungen, die im Rahmen von Pilotstudien gesammelt wurden (Simon 2021a; Winter 2024; siehe Kap. 3.4), lässt sich daher zusammenfassend sagen, dass das Anfertigen themenbezogener Kinderzeichnungen für das Forschungsziel und die Stichprobe von KiVoWi geeignet ist, um einen Zugang zu den individuellen (Wildnis)Vorstellungen junger Kinder zu erhalten (Conradi 2015; Kübler 2017; Richter 1997; Seidel 2007), da die Kinder ihre Vorstellungen zeichnerisch und optional ergänzend schriftsprachlich möglichst barriere-reduziert (s.o.) darstellen können.

#### 4.3 Beispielhafte Einblicke in das KiVoWi-Datenmaterial

In den Abbildungen 2 bis 8 sind Weißblätter von sieben Fällen der KiVoWi-Stichprobe dargestellt, die exemplarisch für die Stichprobe sind. An den Abbildungen wird deutlich, dass die Kinderzeichnungen unterschiedlich komplex und differenziert sind. Sie weisen eine unterschiedliche Anzahl an gezeichneten Elementen auf und sind mal mehr, mal weniger detailreich. An ihnen wird zudem deutlich, dass die Kinder oftmals Pflanzen und Tiere zeichnen, sowie naturräumliche Strukturen wie beispielsweise Seen/Tümpel oder Gebirge, sowie z.T. auch anthropogene Einflüsse erkennen lassen. Weiterhin zeigt sich, dass nicht alle gezeichneten Elemente stets eindeutig erkennbar und somit im Zweifel nicht codierbar sind – außer es ergeben sich im Rahmen der Explikationen zu den Zeichnungen konkrete Hinweise, die ein eindeutiges Codieren ermöglichen.

Für vier der abgebildeten Kinderzeichnungen (Fall 153, 225, 226 und 309) werden zudem nachfolgend exemplarisch die zu den Zeichnungen gehörenden Explikationen dargestellt:

- **Fall 153:** Ein Ameisenhaufen und Ameisen. Ein altes Haus, wo Fledermäuse drin wohnen. Baumstumpf mit Wurzeln, mit einer Schnecke daneben. Ein Busch mit blauen Blüten und ein Fuchs. Ein Ententeich, darüber ein Baum. Drei Entenbabys und eine Entenmama, die schwimmen. (Pause) Dort steht Natur. Halt mit Blättern drumrum.
- **Fall 225:** Viele Tiere, Bäume und Pflanzen.

- 
- **Fall 226:** Wald. Tiere. Alles ist hell.
  - **Fall 309:** Das ist Wildnis. Und das ist quasi eine Fläche, wo der Mensch nicht irgendwas verändert hat. Das ist einfach, wo die Natur die Natur ist und die Tiere die Tiere. Und dann können die machen, was sie wollen, ohne dass der Mensch da irgendwas wie Straßen baut oder irgendwie sonstige Wanderwege oder so. (Pause) Also das gehört nur der Natur. Die Natur kann da alles, ohne dass der Mensch dort irgend etwas macht.

An den exemplarischen Explikationen wird zum einen deutlich, dass gezeichnete Objekte aufgezählt werden, entweder sehr detailliert (im Fall 153) oder eher verallgemeinernd bzw. zusammenfassend (im Fall 225). Zum anderen – wie im Fall 309 – werden teilweise Angaben zu abstrakten Prozessen gemacht, die zeichnerisch nur bedingt darstellbar sind. Wiederum zeigen die Explikationen, dass sie nur bedingt über das Gezeichnete hinausgehen (siehe z.B. Fall 153 und 225) und teilweise äußerst kurz ausfallen (z.B. Fall 225 und 226).



Abb. 2: Kinderzeichnung Fall 153 (Großstadt, Klasse 2) (Foto: Jacqueline Simon)



Abb. 3: Kinderzeichnung Fall 116 (Dorf, Klasse 2) (Foto: Jacqueline Simon)



Abb. 4: Kinderzeichnung Fall 26 (Dorf, Klasse 4) (Foto: Jacqueline Simon)



Abb. 5: Kinderzeichnung Fall 309 (Großstadt, Klasse 4) (Foto: Jacqueline Simon)

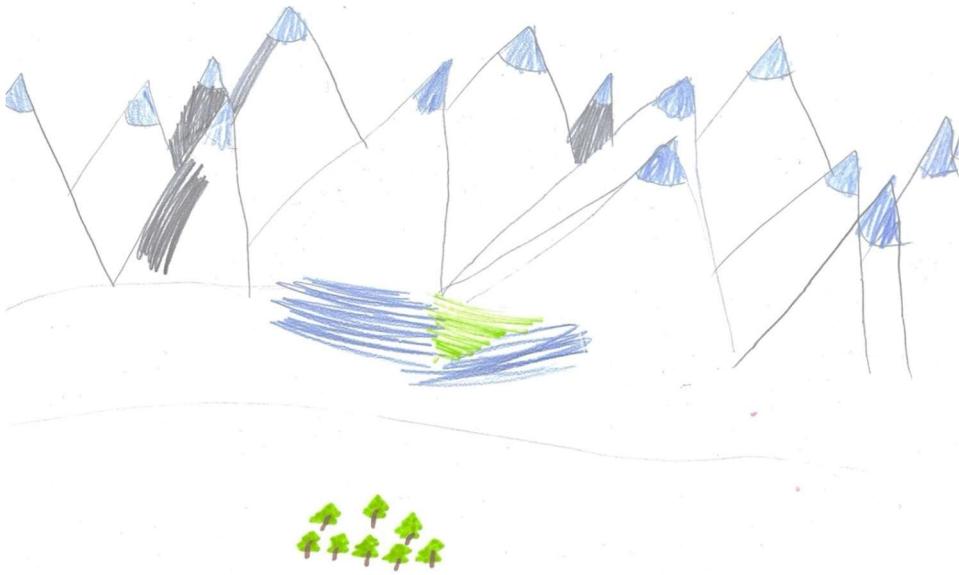


Abb. 6: Kinderzeichnung Fall 78 (Großstadt, Klasse 4) (Foto: Jacqueline Simon)



Abb. 7: Kinderzeichnung Fall 225 (Kleinstadt, Klasse 1) (Foto: Jacqueline Simon)



Abb. 8: Kinderzeichnung Fall 226 (Kleinstadt, Klasse 1) (Foto: Jacqueline Simon)

---

#### 4.4 Methoden der Datenanalyse

Die N=309 Weißblätter wurden hinsichtlich aller identifizierbaren Elemente kategorisierend bzw. kategoriengleitet vorikonographisch-ikonographisch und thematisch-analytisch mittels Codebuch bzw. Kategoriensystem (s.u.) (Braun & Clarke 2006; Panofsky 1975) ausgewertet. Dabei wurden, wie von Kuhn (2003, 2019) empfohlen, grundlegende Arbeiten zur Bild- und Kinderzeichnungsanalyse der qualitativen Sozialforschung (Lamnek 1995; Schoppe 1991; Tschanz & Krause, 1992) berücksichtigt. Eine (entwicklungs-)psychologische Interpretation der Zeichnungen (z.B. Seidel 2007; Billmann-Mahecha & Drexler 2020) hinsichtlich latenter Sinngehalte wurde weder angestrebt noch durchgeführt.

Bei der thematischen Analyse wurde von einer *Prägnanztendenz* (Haug 2011, S. 90ff.) ausgegangen, nach der Kinder beim Zeichnen die Absicht verfolgen, die Objekte in ihrer Zeichnung anhand prägnanter Elemente adressat\*innenverständlich darzustellen (z.B. eine Mähne als wichtiges Element eines Löwen), sowie von *gelernten Konventionen* (ebd., S. 93), die beim Zeichnen berücksichtigt werden (bspw. die V-Formation für Vogeldarstellungen, Aneinanderreihung von Halbkreisen für Baumkronendarstellungen von Laubbäumen). Diese Aspekte wurden bei der thematischen Analyse berücksichtigt. Das Merkmal *Unabhängigkeit der Mimik* (ebd., S. 96f.), nach dem Kinder im Grundschulalter oft lächelnde Subjekte auch in bedrückenden Szenen zeichnen, wurde hingegen nicht berücksichtigt, da sich hier möglicherweise Verzerrungen in der Analyse hätten ergeben können. Teilweise waren im Rahmen der Analysen der Zeichnungen Recherchen zu Bildelementen nötig, um Bezüge zur Realität, auf die sich die Kinder beziehen, herauszustellen und die Bildinhalte einordnen zu können (z.B. Bildelemente zur Serie „7 vs. WILD“ (Hartwig o. J.) oder dem Angebot „Space Seeds 2.0“ für Schulen (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. [DLR] o. J.).

Die gegebenenfalls in den Zeichnungen enthaltenen schriftsprachlichen Äußerungen, die in 117 Fällen auftraten, sowie die für einen Teil der Stichprobe vorliegenden transkribierten Explikationen ( $n_{Exp}=76$ ) wurden mittels der integrativen Inhaltsanalyse nach Früh (1981, 2017) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode gilt als „Kombination formaler und verstehend/interpretierender [...] Analyseschritte“ (Früh 2017, S. 62) und ermöglicht eine Erfassung von Themen, die in einer (schriftsprachlichen)

---

bzw. verschriftlichten) Aussage stecken, auch wenn diese nicht explizit formuliert werden (Früh 2017, S. 58, 67f., 87).

Die kategoriengeleitete vorikonographisch-ikonographische und thematisch-analytische Auswertung der mit KiVoWi erfassten Kinderzeichnungen sowie die integrativ-inhaltsanalytische Auswertung der schriftsprachlichen Äußerungen und transkribierten Explikationen erfolgte mithilfe eines bereits vorliegenden Kategoriensystems, welches im Rahmen einer weiteren Studie der Autorin (LeVoWi; Simon 2026) entwickelt und erprobt wurde. Im Rahmen der LeVoWi-Studie wurden die subjektiven Vorstellungen angehender Primarstufenlehrpersonen von Wildnis sowie darüber hinaus ihre Vorstellungen von Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis (jeweils N=423) mittels halbstrukturierter schriftlicher Befragungen erfasst. Das unter Berücksichtigung zentraler Anforderungen (Kuckartz et al. 2007, S. 37ff.) deduktiv-induktiv entwickelte LeVoWi-Kategoriensystem zur Inhaltsanalyse von Wildnisvorstellungen nach Früh (2017) basiert auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur Operationalisierung des Konstrukts Wildnis (siehe Kap. 3.3; ausführlich: Simon 2026) und ist hierarchisch strukturiert, d.h. Kategorien werden durch Unterkategorien ausdifferenziert.

Da Wildnis oftmals als (Natur)Raum konstruiert wird und um im Sinne der Forschungsfragen (siehe Kap. 4) zu verdeutlichen, welchem/welchen Raumkonzept/en sich eine Kategorie zuordnen lässt, sind im Kategoriensystem den zugrundeliegenden insgesamt 128 LeVoWi-Kategorien<sup>9</sup> (davon 21 deduktive Hauptkategorien, 98 Subkategorien und neun induktive Kategorien) die vier Raumkonzepte nach Wardenga (2002, 2024) zugeordnet. Trotz der Problematik der Trennschärfe der vier Raumkonzepte Wardengas (2002, 2024) wurde im Rahmen von LeVoWi und KiVoWi zugunsten einer möglichst differenzierten Rekonstruktion von individuellen Wildnisvorstellungen sowie eines möglichst geringen Informationsverlustes an der Differenzierung in vier Raumkonzepte festgehalten (siehe auch Kap. 3.3). In Tabelle 1 sind (ähnlich wie im KiVoWi-Kategoriensystem) Themen und Merkmale, die Wildnis im Fachdiskurs zugesprochen werden, dargestellt sowie den Raumkonzepten nach Wardenga zugeordnet.

---

<sup>9</sup> Dem Erkenntnisinteresse der Studie folgend, Vorstellungen zu einem komplexen Konstrukt (siehe Kap. 3.3) zu erfassen, ist der Umfang des Kategoriensystems legitim (vgl. hierzu z.B. Schreier 2012, S. 79; Kuckartz 2014, S. 63).

Für die Analysen im Kontext der KiVoWi-Studie wurde geprüft, ob das LeVoWi-Kategoriensystem ebenfalls tauglich und praktikabel ist.<sup>10</sup> Hierzu wurde das bestehende LeVoWi-Kategoriensystem erneut anhand eines repräsentativen Querschnitts von 32,4% der KiVoWi-Kinderzeichnungen einer Intercoderreliabilitätsprüfung unterzogen. Diese ergab einen Holsti-Index von  $rH=0,95$ , d.h. ebenfalls einen sehr guten Übereinstimmungswert, sodass das LeVoWi-Kategoriensystem auch für KiVoWi grundsätzlich übernommen und lediglich hinsichtlich einzelner Kategorien sowie der Ankerbeispiele verändert bzw. ergänzt wurde<sup>11</sup> (Ergänzung um 10 induktive Kategorien, Wegfall von sieben LeVoWi-Kategorien) und in der finalen adaptierten Version insgesamt 131 Kategorien umfasst.

**Tab. 1:** Themen und Merkmale von Wildnis entsprechend des Wildnisdiskurses und Zuordnung zu den Raumkonzepten in Anlehnung an Wardenga (2002)

Raumkonzept	exemplarische Themen (Quellen)
<b>Container:</b> Raum als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturen, Merkmale belebter und unbelebter Natur (z.B. Tier-, Pflanzenwelt; z.B. Hartmannshenn et al. 2023; Kangler &amp; Vicenzotti 2007; Rosenthal et al. 2021),</li> <li>• Lebensräume (z.B. Opitz et al. 2015; Rosenthal et al. 2021),</li> <li>• Flächengröße (z.B. Langenhorst 2021),</li> <li>• räumliche Verortung von Wildnis (z.B. Oerter 2002; Finck, Klein &amp; Riecken 2013),</li> <li>• anthropogene Einflüsse (z.B. Kathke 2010; Langenhorst 2021; Mohs 2020),</li> <li>• Biodiversität (z.B. SRU 2016; Scherzinger 1997)</li> </ul>

<sup>10</sup> Das LeVoWi-Kategoriensystem wurde, wie von Früh (2017) empfohlen, anhand einer repräsentativen Anzahl von Antworten (je ca. 20 % von N=423) überprüft, zusätzlich einem Cognitive Lab mit N=3 Expert\*innen unterzogen und abschließend überarbeitet. Zudem wurde die Intercoderreliabilitätsprüfung des finalen Kategoriensystems anhand von 20 % der Daten überprüft (Lombard, Snyder-Duch & Bracken 2002, S. 601; Früh 2017, S. 179ff.; Rössler 2017, S. 212f.) und ergab einen Holsti-Index von  $rH=0,97$ .

<sup>11</sup> Die Ergebnisse der LeVoWi-Studie (Simon 2026) sollen in der Zusammenschau mit den in diesem Beitrag erstmals dargestellten Ergebnissen der KiVoWi-Studie Erkenntnis zur Frage liefern, ob Lehrer\*innenvorstellungen von Wildnis sowie von Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis kongruent zu tatsächlichen Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis sind. Um eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, war eine Verwendung desselben Kategoriensystems ebenfalls erstrebenswert.

<b>System:</b> Raum aus der Perspektive der Lage, Erreichbarkeit und des Wandels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• räumliche Anordnung von Wildnis (z.B. BMUB &amp; BfN 2014; Kangler 2009; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021; Zucchi 2006),</li> <li>• Erreichbarkeit von Wildnis (z.B. Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021; Zucchi 2006),</li> <li>• Prozesse von Wildnis (z.B. Hartmannshenn et al. 2023; Kowarik 2017; Scherzinger 1997),</li> <li>• Selbstregulation (z.B. BMU 2007; Kangler &amp; Vicenzotti 2007; Scherzinger 2012),</li> <li>• Interaktionsprozesse (z.B. Mohs 2020; Scherzinger 2012)</li> </ul>
<b>Kategorie der Sinneswahrnehmung:</b> Raum als Ergebnis subjektiver Wahrnehmung und Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelles Empfinden von Wildnis (z.B. Kangler &amp; Vicenzotti 2007),</li> <li>• ästhetisches Empfinden von Wildnis (z.B. Kangler 2009; Trommer 2014),</li> <li>• mit Wildnis verbundene Gefühle (z.B. Jessel 1997; Kowarik 2017; Mohs 2020; SRU 2016; Lindau, Mohs &amp; van Aken 2021; Zucchi 2006),</li> <li>• gruppen- und institutionsbezogene Wahrnehmungen von Wildnis (z.B. Kangler 2009; Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020; Knauf 2021; SRU 2016)</li> </ul>
<b>soziales Konstrukt:</b> Raum in seiner sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wildnis als Metapher (z.B. Jessel 1997; Kangler 2009; Kowarik 2017; Mohs 2020),</li> <li>• Bedrohung und Schutz von Wildnis (z.B. Piechockie 2010; Trepl 2010),</li> <li>• Bedeutung von Wildnis (z.B. BfN 2024; BMUB &amp; BfN 2014; Jessel 1997; Langenhorst 2021; Mohs 2020; Oerter 2002; SRU 2016; Scherzinger 2012),</li> <li>• Arten bzw. Typen von Wildnis (z.B. BfN 2024; Kowarik 2017; Piechockie 2010)</li> <li>• Wildnis-Natur-Verhältnis (z.B. Kowarik 2017; Mohs 2020; von Lindern 2024),</li> <li>• mediale Wildnisdarstellungen (z.B. Knauf 2021)</li> </ul>

Mithilfe des leicht adaptierten Kategoriensystems wurde das KiWoWi-Datenmaterial codiert. Zum Zwecke späterer quantitativer Analysen erfolgte eine Überführung der Kategorien in dichotom nominal skalierte Variablen mit den Optionen „ja“ und „nein“ (Kategorie kommt vor bzw.

---

kommt nicht vor). Das Vorkommen von Raumkonzepten im Datenmaterial ist nicht Bestandteil des herangezogenen Kategoriensystems, wurde aber ebenfalls mittels dichotom-nominaler Single-Item-Skalen sowie weiterführend mittels einer vierstufigen Ratingskala (von 1 = „ausschließlich“ bis 4 = „gar nicht“) zum Zwecke einer Intensitätsanalyse (Mayring 2022, S. 64f.) erfasst, um das Ausmaß der Widerspiegelung und die Relation der Raumkonzepte innerhalb der dargestellten Vorstellungen abbilden zu können.

Alle Daten wurden im letzten Schritt mithilfe der Software SPSS analysiert. Neben absoluten und relativen Häufigkeiten wurden zum Zwecke von Gruppenvergleichen Kontingenzanalysen (Kreuztabellierung, Chi-Quadrat-Tests nach Pearson und Interpretation des Kontingenzkoeffizienten Cramers V), Mann-Whitney-U-Tests (U-Tests) und Kruskal-Wallis-Tests (H-Tests) und paarweise Gruppenvergleiche durchgeführt sowie, wenn sinnvoll, Cohens d berechnet. Zur Überprüfung möglicher Zusammenhänge der Intensitäten der Raumkonzepte wurden zudem Rangkorrelationen (Spearman-Rho) berechnet.

Mit dem methodischen Vorgehen liegt i.w.S. ein Vorschlag für eine Erweiterung des üblichen methodischen Spektrums zur Erforschung von Schüler\*innenvorstellungen im Rahmen sachunterrichtsdidaktischer Forschungen (Grounded Theory, qualitative Inhaltsanalyse und Phänomenographie; siehe Murmann 2013) vor, womit Murmanns (2013, S. 12) Forderung aufgegriffen wird, dass „dieses Forschungsfeld für den Sachunterricht ausgebaut und fortgesetzt“ werden solle – auch wenn der methodische Zugang im Rahmen von KiVoWi sich deutlich von denen unterscheidet, die Murmann (2013) beschreibt.

#### **4.5 Einblicke in die Codierung des Datenmaterials**

Bevor nachfolgend die Ergebnisse dargestellt werden, soll ein kurzer Einblick in den Prozess der kategoriengleiteten Codierung anhand von zwei Fällen erfolgen. Hierzu sind neben Abbildung 9 und Abbildung 10 in Tabelle 2 und 3 exemplarisch für die Fälle 153 und 309 die codierten Kategorien zur jeweiligen Zeichnung und der dazugehörigen Explikation dargestellt. Beispielhaft wird auch die Codierung der Merkmale inhärenter Raumkonzepte dargestellt.



„Ein Ameisenhaufen und Ameisen. Ein altes Haus, wo Fledermäuse drin wohnen. Baumstumpf mit Wurzeln, mit einer Schnecke daneben. Ein Busch mit blauen Blüten und ein Fuchs. Ein Ententeich, darüber ein Baum. Drei Entenbabys und eine Entenmama, die schwimmen. Dort steht Natur. Halt mit Blättern drumrum.“

**Abb. 9:** Kinderzeichnung und dazugehörige transkribierte Explikation von Fall 153 (Großstadt, Klasse 2)

**Tab. 2:** In der Zeichnung und Explikation von Fall 153 codierte Kategorien sowie zugeordnete identifizierte Raumkonzepte

codierte Kategorien Zeichnung	Raumkonzept
1 belebte Natur, 1.1 Tiere, 1.1.5 Insekten, 1.1.1 Säugetiere, 1.1.2 Raubtiere, 1.1.2 Vögel, 1.1.10 standorttypische Tiere, 1.2 Pflanzen, 1.2.1 Bäume, 1.2.3 Sträucher, 1.2.6 Totholz, 3 Lebensräume, 3.1 in Deutschland vorkommende Lebensräume, 3.1.3 Gewässer, 8.2 Anwesenheit anthropogener Einflüsse	Container
10 Wildnis als Ergebnis zeitlicher Prozesse, 11 Wildnis als sich selbst regulierendes System mit eigendynamischen Prozessen	System
20 Bedeutung von Wildnis, 20.1 naturschutzfachliche Funktion, 21 Wildnis-Natur-Verhältnis	soziales Konstrukt

codierte Kategorien Explikation	Raumkonzept
1 belebte Natur, 1.1 Tiere, 1.1.5 Insekten, 1.1.1 Säugetiere, 1.1.1.2 Raubtiere, 1.1.2 Vögel, 1.1.10 standorttypische Tiere, 1.2 Pflanzen, 1.2.1 Bäume, 1.2.3 Sträucher, 1.2.4 Blumen, 1.2.6 Totholz, 3 Lebensräume, 3.1 in Deutschland vor kommende Lebensräume, 3.1.3 Gewässer, 8.2 Anwesenheit anthropogener Einflüsse	Container
11 Wildnis als sich selbst regulierendes System mit eigendynamischen Prozessen	System
20 Bedeutung von Wildnis, 20.1 naturschutzfachliche Funktion, 21 Wildnis-Natur-Verhältnis	soziales Konstrukt



„Das ist Wildnis. Und das ist quasi eine Fläche, wo der Mensch nicht irgendwas verändert hat. Das ist einfach, wo die Natur die Natur ist und die Tiere die Tiere. Und dann können die machen, was sie wollen, ohne dass der Mensch da irgendwas wie Straßen baut oder irgendwie sonstige Wanderwege oder so. Also das gehört nur der Natur. Die Natur kann da alles, ohne dass der Mensch dort irgendetwas macht.“

Abb. 10: Kinderzeichnung und dazugehörige transkribierte Explikation von Fall 309 (Großstadt, Klasse 4)

**Tab. 3:** In der Zeichnung und Explikation von Fall 309 codierte Kategorien sowie zugeordnete identifizierte Raumkonzepte

codierte Kategorien Zeichnung	Raumkonzept
1 belebte Natur, 1.1 Tiere, 1.1.1 Säugetiere, 1.1.2 Vögel, 1.1.10 standorttypische Tiere, 1.2 Pflanzen, 1.2.1 Bäume, 1.2.2 Gräser, 1.2.3 Sträucher, 1.2.4 Blumen, 2 unbelebte Natur, 3 Lebensräume, 3.1 in Deutschland vorkommende Lebensräume, 3.1.3 Gewässer, 3.1.7 Wiese, 8.1 fehlende anthropogene Einflüsse	Container
codierte Kategorien Explikation	Raumkonzept
1 belebte Natur, 1.1 Tiere, 3 Lebensräume, 3.4 unspezifischer Lebensraum, 8.1 fehlende anthropogene Einflüsse	Container
11 Wildnis als sich selbst regulierendes System mit eigendynamischen Prozessen	System
20 Bedeutung von Wildnis, 20.1 naturschutzfachliche Funktion, 21 Wildnis-Natur-Verhältnis	soziales Konstrukt

---

## 5. Zentrale Ergebnisse der KiVoWi-Studie

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der Analyse der Weißblätter ( $N=309$ ) sowie der mündlichen Explikationen ( $n_{Exp}=76$ ) zur Frage „Welche Wildnisvorstellungen haben Schüler\*innen im Grundschulalter?“ dargestellt (Kap. 5.1). Dazu wird zunächst die Anzahl der Codierungen der Hauptkategorien angeführt, um einen ersten Einblick in zentrale Tendenzen zu erhalten. Für einen differenzierteren Einblick in die Daten werden anschließend Ergebnisse zu allen Haupt- und Unterkategorien abgebildet, die in mindestens zehn Prozent des Datenmaterials codiert wurden, wobei die dabei betrachteten Kategorien z.T. auf unterschiedlichen Ober- und Unterkategorien des Kategoriensystems (siehe Anhang) gehören. In Kapitel 5.2 werden im Anschluss daran die Ergebnisse zur Frage „Welche Raumkonzepte lassen sich in den erfassten Vorstellungen identifizieren bzw. sind diesen inhärent?“ zusammengefasst. Auch hier wird sich sowohl auf die Ergebnisse der Analyse der Weißblätter ( $N=309$ ) als auch der mündlichen Explikationen ( $n_{Exp}=76$ ) bezogen. Die Ergebnisse zur dritten und letzten Forschungsfrage „Zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Vorstellungen sowie den diesen gegebenenfalls inhärenten Raumkonzepten von Kindern der ersten und letzten beiden Klassenstufen sowie aus Schulen verschiedener Siedlungsformen (Großstadt, Kleinstadt, Dorf)?“ werden abschließend in zwei Kapiteln (5.1.3 und 5.2.2), d.h. für die beiden ersten Forschungsfragen jeweils separat, dargestellt.

### 5.1 Kindervorstellungen von Wildnis

Insgesamt konnten im Datenmaterial der KiVoWi-Studie 105 der 131 Kategorien des KiVoWi-Kategoriensystems codiert werden. Einige Kategorien wurden (sehr) häufig codiert, ein Großteil der Kategorien jedoch zwischen 0 % und 10 %. In der vorgenommenen Codierung spiegelt sich im Allgemeinen eine große Vielfalt von Hinweisen auf kindliche Wildnisvorstellungen an, die diese mit ihren Zeichnungen, eventuellen schriftsprachlichen Ergänzungen und Explikationen zum Ausdruck gebracht haben. Gleichsam zeigt sich, dass bestimmte Hauptkategorien und deren Unterkategorien von den Kindern gar nicht thematisiert, also gezeichnet, ver-

---

schriftet oder genannt wurden (dies betrifft die Hauptkategorien Neobio-ta und Gruppenbezogene Wahrnehmung und Bewertung; siehe Tab. 4).

### 5.1.1 Ergebnisse der Weißblattanalysen

Von den 309 Kindern haben 303 ein Weißblatt mit wildnisbezogenen Aspekten gestaltet. Sechs Kinder gaben an, sie wüssten nicht, was Wildnis sei, und gestalteten sowie schrieben gar nichts. Von den 303 vorliegenden gestalteten Weißblättern sind 159 (51,5 %) ausschließlich zeichnerisch gestaltet, in 117 Fällen (37,9 %) finden sich neben derer Zeichnung auch schriftsprachliche Äußerungen. Zudem gibt es 27 Fälle (8,7 %), in denen die Kinder ihre Vorstellung von Wildnis ausschließlich verschriftlichten, ohne zu zeichnen.

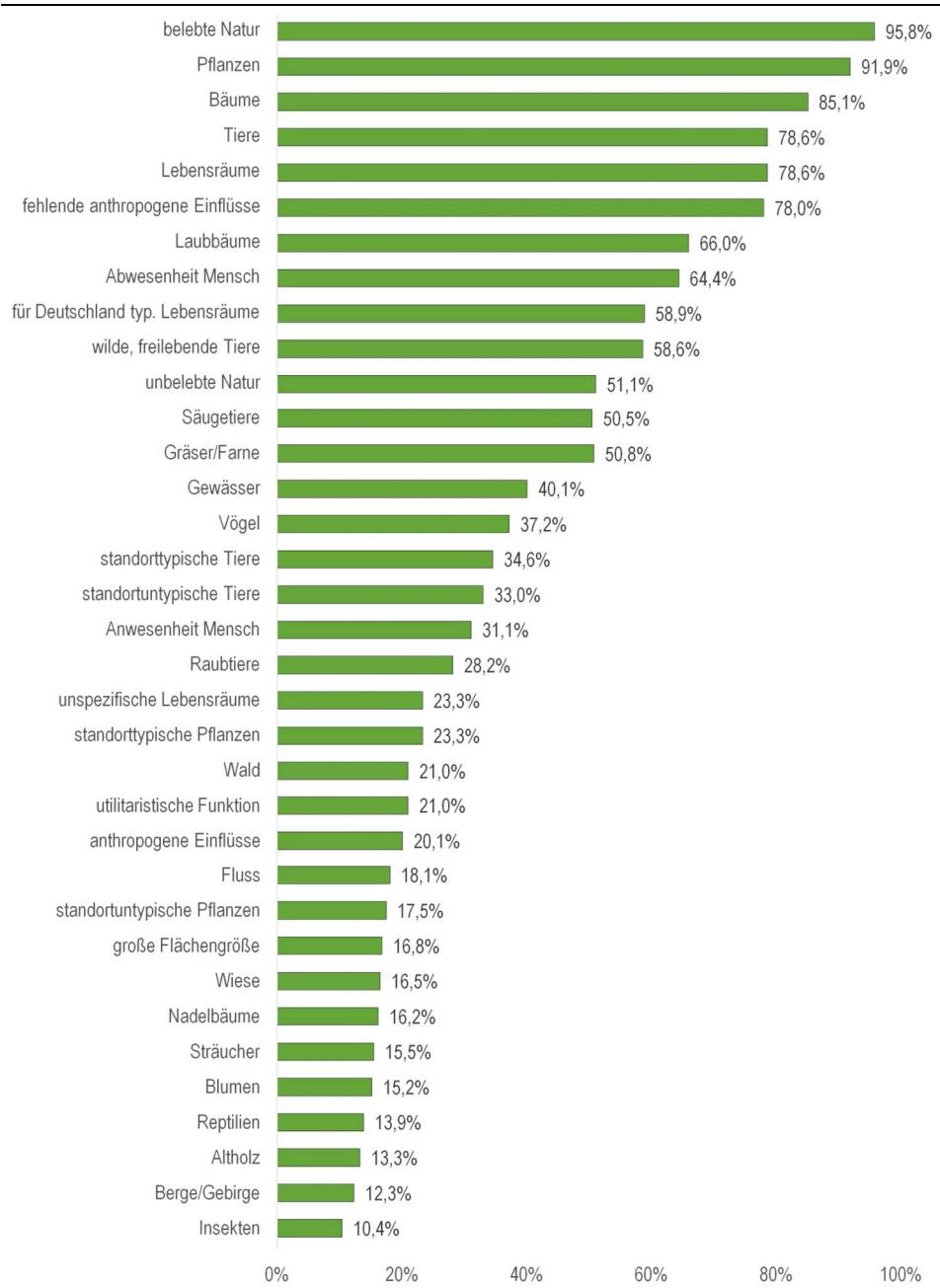
In den Daten zeigt sich u.a. (siehe Tab. 4), dass vorhandene bzw. ausbleibende anthropogene Einflüsse auf Wildnis am häufigsten thematisiert wurden ( $n=303$ ), gefolgt von belebter Natur ( $n=296$ ) und Positionierungen zur An- bzw. Abwesenheit des Menschen in Wildnis ( $n=296$ ) sowie Lebensräume ( $n=243$ ). Etwas weniger häufig thematisiert wurden Merkmale bzw. Strukturen unbelebter Natur ( $n= 158$ ) sowie Bedeutungen von Wildnis ( $n=119$ ). Die anderen Hauptkategorien wurden deutlich weniger bis gar nicht thematisiert bzw. konnten in den Kinderzeichnungen und -äußerungen wenig bis gar nicht zweifelsfrei codiert werden.

**Tab. 4:** Anzahl vorgenommener Codierungen in den 21 Hauptkategorien des KiVoWi-Kategoriensystems (in der Reihenfolge des Kategoriensystems)

Hauptkategorie	Anzahl der Codierungen
Belebte Natur	296
Unbelebte Natur	158
Lebensräume	243
Flächengröße	52
Räumliche Verortung von Wildnis	7
Biodiversität	1
An- bzw. Abwesenheit des Menschen	296
Anthropogene Einflüsse	303
Lagebeziehung	6

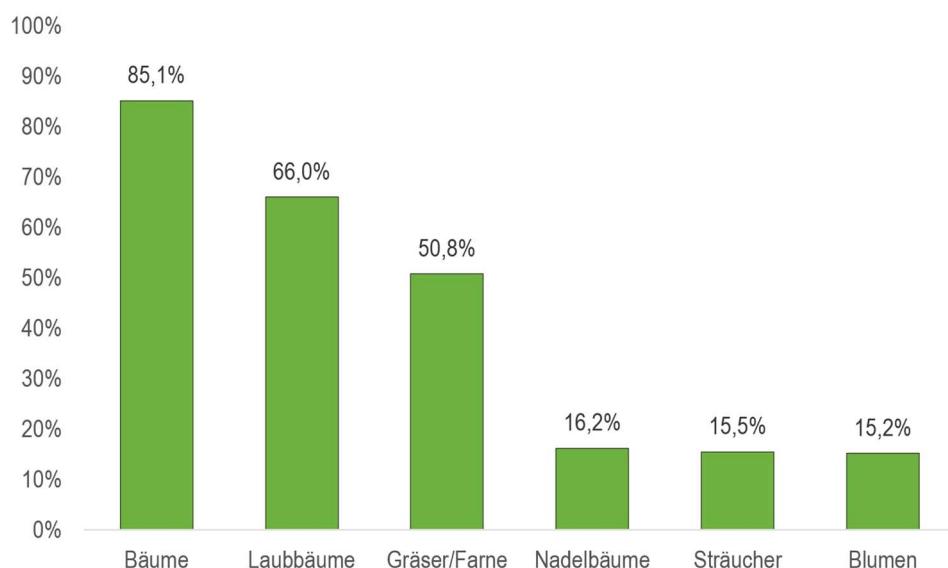
Wildnis als Ergebnis zeitlicher Prozesse	5
Wildnis als sich selbst regulierendes System mit eigendynamischen Prozessen	14
Neobiota	0
Mit Wildnis verbundene Gefühle	2
Ästhetische Wahrnehmung von Wildnis	1
Gruppenbezogene Wahrnehmung und Bewertung	0
Institutionsbezogene Wahrnehmung und Bewertung	1
Wildnis als menschliches Konstrukt	1
Wildnis als Metapher	23
Wildnis ist bedroht	5
Bedeutung von Wildnis	119
Wildnis-Natur-Verhältnis	19

Um einen tieferen Einblick in das Datenmaterial und die Kindervorstellungen von Wildnis zu erhalten, werden nachfolgend zentrale Ergebnisse weitgehend nur zu den Kategorien dargestellt, die in mindestens 10 % aller Weißblätter (Zeichnungen und gegebenenfalls schriftsprachliche Ergänzungen) codiert wurden (siehe Abb. 11). Diesen Schwellenwert erreichten insgesamt 40 Kategorien.



**Abb. 11:** nach relativer Häufigkeit sortierte, in den Weißblättern codierte Kategorien mit Häufigkeit  $\geq 10\%$  (N=309)

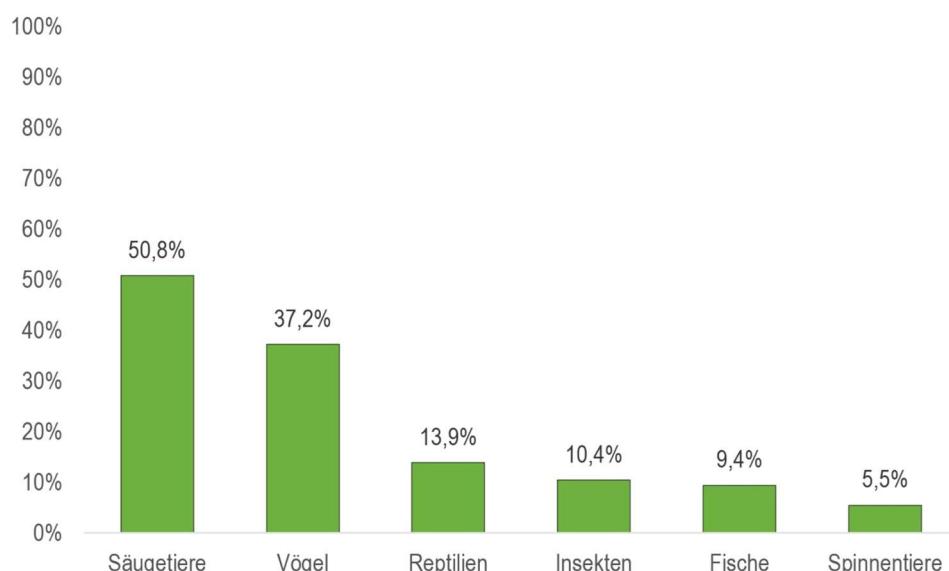
Wie sich in Abbildung 11 deutlich zeigt, lassen sich in 95,8 % der Weißblätter Merkmale aus dem Bereich belebter Natur identifizieren: Dargestellt wurden von den Kindern vor allem Pflanzen (91,9 %), Tiere (78,6 %) und Lebensräume (78,6 %). Im Mittel wurde/n pro Weißblatt drei Pflanzen ( $M=2,87$ ;  $Md=3$ ;  $SD=1,51$ ;  $Min=0$ ;  $Max=8$ ), eine Tierart ( $M=1,07$ ;  $Md=1$ ;  $SD=1,45$ ;  $Min=0$ ;  $Max=9$ ) sowie ein Lebensraum ( $M=1,53$ ;  $Md=1$ ;  $SD=1,42$ ;  $Min=0$ ;  $Max=8$ ) codiert. Im Bereich der Pflanzen wurden vor allem Bäume (85,1 %), darunter Laubbäume (66,0 %) und Nadelbäume (16,2 %), Gräser und Farne (50,8 %), Sträucher (15,5 %) und Blumen (15,2 %) codiert (siehe Abb. 12). 13,3 % der Kinder zeichneten bzw. thematisierten zudem Altholz in ihren Weißblättern. Weiterhin wurden in 17,5 % der Weißblätter standortuntypische Pflanzen identifiziert und codiert. Zu den konkreten Arten dieser standortuntypischen Pflanzen gehören z.B. 9,7 % Lianen, 1,3 % Kakteen und 0,6 % fleischfressende Pflanzen – wobei diese jeweils unter dem oben genannten Schwellenwert von 10 % liegen.



**Abb. 12:** nach relativer Häufigkeit sortierte, in den Weißblättern codierte Pflanzenvertreter mit Häufigkeit  $\geq 10\%$  ( $N=309$ )

Die Zeichnungen der Kinder enthalten vielfach auch Darstellungen von Tieren. Zu den am häufigsten gezeichneten spezifischeren Tieren gehören dabei Rehe (mit 11,3%) und Schlangen (mit 10,7 %).

50,5 % der in den Weißblättern codierten Tiere ließen sich eindeutig als Säugetiere identifizieren (exemplarisch hierfür siehe Abb. 13). 28,2 % der dargestellten Säugetiere ließen sich dabei wiederum der Kategorie Raubtiere zuordnen (davon 9,4 % Füchse; 7,4 % Tiger; 6,5 % Bär; 5,2 % Löwe; 3,2 % Wolf; 1,9 % Jaguar; 1,0 % Luchs). Neben Säugetieren wurden in 37,2 % der Weißblätter Vögel, in 13,9 % Reptilien und in 10,4% Insekten codiert (siehe Abb. 13). 34,6 % aller dargestellten Tiere lassen sich als standorttypisch (hierunter z.B. Eichhörnchen mit 5,2 % und Wildschweine mit 5,5 %) und 33,0 % als standortuntypisch (hierunter z.B. Affen mit 7,1 % und Krokodile mit 3,2 %) identifizieren.

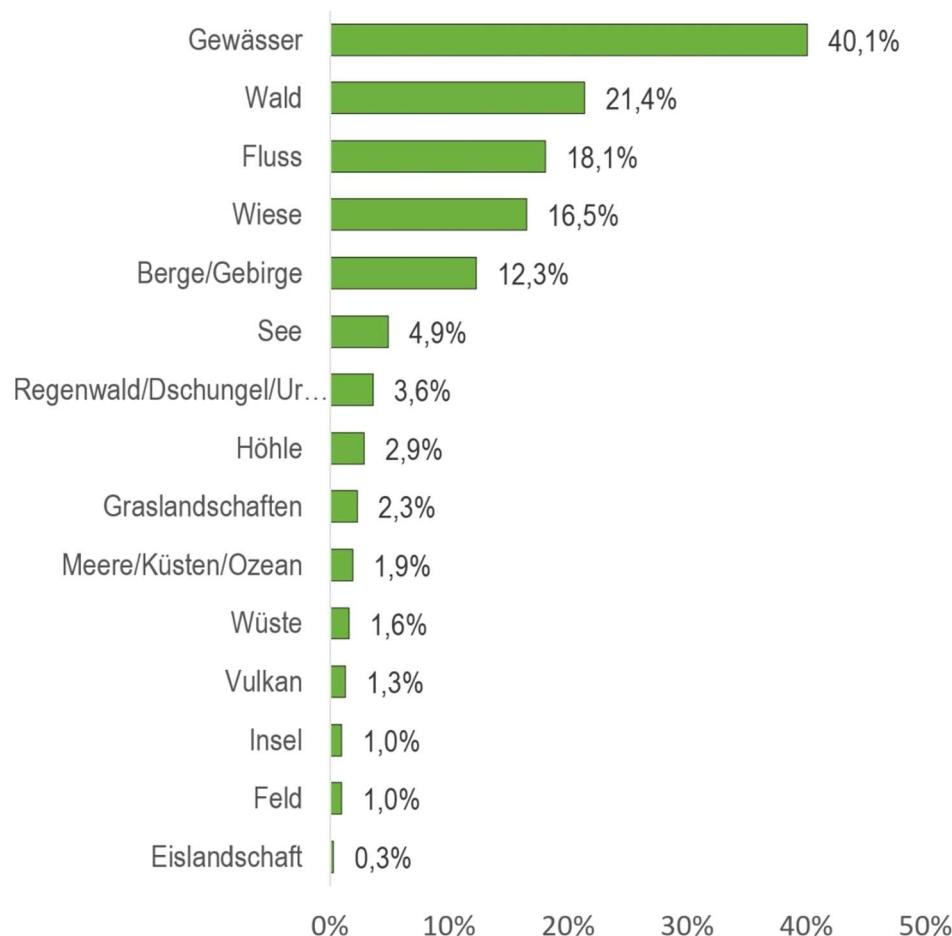


**Abb. 13:** nach relativer Häufigkeit sortierte, in den Weißblättern codierte Tierklassen (N=309)

Von den identifizierten Lebensräumen wurden vor allem Gewässer (40,1 %; davon 18,1 % eindeutig als Fluss sowie 4,9 % als See erkennbar), Wälder (21,0 %; davon 21,5 % Laub-Nadelmischwälder; 35,4 % Laubwälder; 21,5% Nadelwälder) und Wiesen (16,5 %) codiert (siehe Abb. 14). Für Deutschland untypische Lebensräume, wie z.B. Regenwald/Dschungel/Urwald (3,6 %), Graslandschaften (2,3 %) und Eislandschaften (0,3 %) wurden von den Kindern selten dargestellt und/oder schriftsprachlich benannt. 23,3 % der dargestellten Lebensräume konnten zudem keinem

---

spezifischen Typus zugeordnet werden oder eine Zuordnung war nicht eindeutig möglich.



**Abb. 14:** nach relativer Häufigkeit sortierte, in den Weißblättern codierte Lebensräume (N=309)

In 158 Weißblättern (51,1 %) sind Merkmale unbelebter Natur, wie z.B. Sonne (29,8 %), Wolken (23,6 %) und Steine (19,7 %), erkennbar. Auffällig ist zudem, dass in der Mehrheit der Weißblätter anthropogene Einflüsse (78,0 %) fehlen bzw. der Mensch an sich nicht dargestellt wird (64,4 %). In 20,1 % aller Weißblätter sind Einflüsse des Menschen wiederum erkennbar (z.B. durch Hochsitze, Häuser, Siedlungen, Spielplätze) bzw. werden in 31,1 % der Weißblätter Menschen dargestellt (siehe auch Abb. 11). In

---

21,0 % der Weißblätter wurde codiert, dass das Dargestellte Ausdruck einer utilitaristischen Bedeutung von Wildnis ist, d.h. dass Wildnis zur Erholung und Entspannung, für Freizeitaktivitäten wie Zelten, Wandern, oder für das Erleben von Abenteuern dient. Darstellungen zu Zuschriften bzw. Metaphern einer Wildnis, die als solche relativ abstrakt und damit schwerer darstellbar sind, finden sich in den Kinderzeichnungen nahezu nicht (7,4 %).

### 5.1.2 Ergebnisse der mündlichen Explikationen

Bei der Analyse der mündlichen Explikationen ( $n_{Exp}=76$ ) zeigt sich zunächst, dass in den zugehörigen Weißblättern mehr Kategorien codiert wurden als in den mündlichen Explikationen. Insgesamt erreichen nur 27 aller Kategorien in den Explikationen den angesetzten Schwellenwert von  $\geq 10\%$  – bei den Weißblättern waren es 35 Kategorien. Nur eine dieser 27 Kategorien findet sich nicht unter den in Abbildung 11 dargestellten 35 Kategorien der Weißblattanalysen, nämlich das Wildnis-Natur-Verhältnis. Die in den mündlichen Explikationen codierten Kategorien, die auch in den Weißblättern enthalten sind, wurden zudem signifikant seltener codiert (z.B. Pflanzen: 59,2 % versus 91,9 %;  $\chi^2(2)=24,605$ ,  $p<0,001$ ,  $V=0,4$ ).

Während Neuß (2019, S. 173) formuliert, Kinder würden sich beim Sprechen zu ihren Bildern „über die Ebene des Sichtbaren deutlich hinaus“ bewegen und dabei „auch Dinge mit ein[beziehen], die nicht sichtbar sind oder die sie nicht sichtbar darstellen konnten“, sodass „eine Überschreitung des Sichtbaren statt[findet], die als zeichnungsbezogene Imagination den Raum des ›Symbolischen‹ andeutet“, zeigte sich dies bei der Analyse mündlichen Explikationen von KiVoWi nicht. Diese Ergebnisse verdeutlichen vielmehr, dass – so wie es z.B. Scheid und Zizek (2023, S. 114) feststellen –, sich die Kinder mündlich nicht zwangsläufig bzw. im Fall der KiVoWi-Daten wenig auf das Dargestellte beziehen und dieses auch nicht überschreiten. Das heißt weder das im Allgemeinen Dargestellte wird sonderlich häufig aufgerufen, noch werden Abstrakte, Prozesse o.ä., die sich gegebenenfalls schwer darstellen lassen, mündlich häufiger expliziert.

Da die im Rahmen der KiVoWi-Studie erfassten  $n_{Exp}=76$  mündlichen Explikationen der Kinder in der Zusammenschau somit insgesamt keinen nennenswerten Mehrwert für die Datenanalysen bzw. den Erkenntnisgewinn hatten, wurden sie in der vorliegenden Studie über das bereits Dar-

---

gestellte hinaus nicht weiter berücksichtigt. Entsprechend finden nachfolgend auch keine Bezüge mehr auf dieses Datenmaterial statt.

### **5.1.3 Ergebnisse der Gruppenvergleiche nach Klassenstufe und Lage der Schule nach Siedlungsform**

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Gruppenvergleiche nach Lage der Schule und Alter der Kinder (anhand der Klassenstufe) zusammenfassend dargestellt. In Kapitel 5.2.2 erfolgt dasselbe für die den erfassten Vorstellungen inhärenten Raumkonzepte. Wie in Kapitel 4 dargestellt, können die Erreichbarkeit von naturräumlichen Flächen sowie die Raumstrukturen im Lebensumfeld von Kindern deren Wahrnehmungen und Erfahrungen prägen. Angenommen wird daher, dass Kinder, die eine Schule in einer Kleinstadt bzw. einem Dorf besuchen, potenziell einen leichteren Zugang zu naturräumlichen Flächen und somit mehr Möglichkeiten zum Spielen in der Natur haben als Kinder, die eine Schule einer Großstadt besuchen. Neben den Ergebnissen von Winter (2024; siehe Kap. 3.4), mit denen sich altersspezifische Unterschiede bezüglich Wildnisvorstellungen andeuten, kann auch angenommen werden, dass Kinder im Grundschulalter zunehmend eigenständig mobil werden und sich tendenziell in zahlreicher Lebenswelten bewegen, sodass sie möglicherweise mehr Naturerfahrung machen.

Hinsichtlich des Gruppenvergleichs nach Klassenstufe (1. und 2. im Vergleich zu 3. und 4. Klasse) und Lage der Schule nach Siedlungsform (Großstadt, Kleinstadt und Dorf jeweils im Vergleich zueinander) zeigen Chi-Quadrat-Tests bei einzelnen Kategorien signifikante Zusammenhänge zwischen den  $\geq 10\%$  vorkommenden Kategorien (siehe Tab. 5 und Tab. 6). Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe thematisieren signifikant öfter u.a. in Deutschland vorkommende Lebensräume, eine große Flächengröße und konkrete Lebensräume als Kinder der ersten beiden Jahrgangsstufen (bei jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt). Kinder der ersten beiden Jahrgangsstufen zeichnen zudem signifikant öfter unspezifische Lebensräume, die sich nicht konkret zuordnen lassen. Auch thematisieren sie signifikant öfter standorttypische Tiere und Pflanzen (bei jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt) als Kinder der Klassen 3 und 4.

**Tab. 5:** nach Häufigkeit sortierte relative und absolute Häufigkeit der  $\geq 10\%$  in den Weißblättern codierten Kategorien sowie Gruppenvergleich bezüglich der Klassenstufe mittels Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) und Cramers V (V)

Kategorie	Gesamt N=309	Kl. 1/2 n <sub>1/2</sub> =124	Kl. 3/4 n <sub>3/4</sub> =185	$\chi^2$ (df)	V
belebte Natur	95,8 (296)	92,7 (115)	97,8 (181)	<b>4,784 (1)<sup>+</sup></b>	,124
Pflanzen	91,9 (284)	87,1 (108)	95,1 (176)	<b>6,451 (1)<sup>*</sup></b>	,144
Bäume	85,1 (263)	80,6 (100)	88,1 (163)	3,263 (1)	,103
Tiere	78,6 (243)	74,2 (92)	81,6 (151)	2,439 (1)	,089
Lebensräume	78,6 (243)	69,4 (86)	84,9 (157)	<b>10,632 (1)<sup>*</sup></b>	,185
fehlende anthropogene Einflüsse	78,0 (241)	80,6 (100)	76,2 (141)	,848 (1)	,052
Laubbäume	66,0 (204)	66,9 (83)	65,4 (121)	,077 (1)	,016
Abwesenheit Mensch	64,4 (199)	59,7 (74)	67,6 (125)	2,016 (1)	,081
für Deutschland typ. Lebensraum	58,9 (182)	38,7 (48)	72,4 (134)	<b>34,876 (1)<sup>**</sup></b>	,336
wilde, freilebende Tiere	58,6 (181)	53,2 (66)	62,2 (115)	2,443 (1)	,089
unbelebte Natur	51,1 (158)	49,2 (61)	52,4 (97)	,312 (1)	,032
Säugetiere	50,5 (156)	52,4 (65)	49,2 (91)	,310 (1)	,032
Gräser/Farne	50,8 (157)	50,0 (62)	51,4 (95)	,054 (1)	,013
Gewässer	40,1 (124)	23,4 (29)	51,4 (95)	<b>24,164 (1)<sup>**</sup></b>	,280
Vögel	37,2 (115)	38,7 (48)	36,2 (67)	,198 (1)	,025
standorttypische Tiere	34,6 (107)	43,5 (54)	28,6 (53)	<b>7,281 (1)<sup>*</sup></b>	,153
standortuntypische Tiere	33,0 (102)	27,4 (34)	36,8 (68)	2,927 (1)	,097
Anwesenheit Mensch	31,1 (96)	31,5 (39)	30,8 (57)	,014 (1)	,007
Sonne	29,8 (92)	29,8 (37)	29,7 (55)	,000 (1)	,001
Raubtiere	28,2 (87)	27,4 (34)	28,6 (53)	,055 (1)	,013
Wolken	23,6 (73)	31,5 (39)	18,4 (34)	<b>7,032 (1)<sup>*</sup></b>	,151
Unspezifische Lebensräume	23,3 (72)	35,5 (44)	15,1 (28)	<b>17,201 (1)<sup>**</sup></b>	,236
standorttypische Pflanzen	23,3 (72)	29,8 (37)	18,9 (35)	<b>4,953 (1)<sup>+</sup></b>	,127

Wald	21,0 (67)	9,7 (12)	28,6 (53)	<b>16,086 (1)**</b>	,228
utilitaristische Bedeutung	21,0 (65)	21,0 (26)	21,1 (39)	,001 (1)	,001
anthropogene Einflüsse	20,1 (62)	13,7 (17)	24,3 (45)	<b>5,215 (1)+</b>	,130
Steine	19,7 (61)	11,3 (14)	25,4 (47)	<b>9,335 (1)*</b>	,174
Fluss	18,1 (56)	6,5 (8)	25,9 (48)	<b>19,013 (1)**</b>	,248
standortuntypische Pflanzen	17,5 (54)	14,5 (18)	19,5 (36)	1,258 (1)	,064
große Flächengrößen	16,8 (52)	4,8 (6)	24,9 (46)	<b>21,272 (1)**</b>	,262
Wiese	16,5 (51)	10,5 (13)	20,5 (38)	<b>5,448 (1)+</b>	,133
Nadelbäume	16,2 (50)	10,5 (13)	20,0 (37)	<b>4,957 (1)+</b>	,127
Sträucher	15,5 (48)	12,9 (16)	17,3 (32)	1,092 (1)	,059
Blume	15,2 (47)	12,9 (16)	16,8 (31)	,855 (1)	,053
Reptilien	13,9 (43)	7,3 (9)	18,4 (34)	<b>7,664 (1)*</b>	,157
Altholz	13,3 (41)	13,7 (17)	13,0 (24)	,035 (1)	,011
Berge/Gebirge	12,3 (38)	3,2 (4)	18,4 (34)	<b>15,804 (1)**</b>	,226
Reh	11,3 (35)	12,1 (15)	10,8 (20)	,122 (1)	,020
Schlange	10,7 (33)	4,8 (6)	14,6 (27)	<b>7,407 (1)*</b>	,155
Insekten	10,4 (32)	13,7 (17)	8,1 (15)	2,509 (1)	,090

p=+<,05 \*<,01 \*\*<,001

In den Weißblättern der Kinder, die eine Schule in einer Großstadt besuchten, wurden signifikant öfter u.a. Raubtiere, Reptilien, standortuntypische Tiere und Pflanzen, in Deutschland vorkommende Lebensräume, große Flächengrößen sowie anthropogene Einflüsse codiert (bei jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt).

In den Weißblättern der Kinder aus einer dörflich gelegenen Schule wurden wiederum signifikant öfter u.a. Gräser und Farne sowie standorttypische Tiere und Pflanzen codiert (bei jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt). Kinder aus einer Schule in einer Kleinstadt stellten signifikant weniger Pflanzen (v.a. Bäume) und Raubtiere dar (bei jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt; siehe Tab. 6).

**Tab. 6:** nach Häufigkeit sortierte relative und absolute Häufigkeit der  $\geq 10\%$  in den Weißblättern codierten Kategorien sowie Gruppenvergleich bezüglich der Lage der Schule mittels Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) und Cramers V (V)

Kategorie	Gesamt N=309	Groß- stadt n <sub>G</sub> =106	Klein- stadt n <sub>K</sub> =124	Dorf n <sub>D</sub> =79	$\chi^2$ (df)	V
belebte Na- tur	95,8 (296)	100 (106)	91,1 (113)	97,5 (77)	<b>11,898</b> <b>(2)*</b>	,196
Pflanzen	91,9 (284)	99,1 (105)	86,3 (107)	91,1 (72)	<b>12,610</b> <b>(2)*</b>	,202
Bäume	85,1 (263)	92,5 (98)	79,0 (98)	84,8 (67)	<b>8,131</b> <b>(2)*</b>	,162
Tiere	78,6 (243)	83,0 (88)	75,0 (93)	78,5 (62)	2,189 (2)	,084
Lebensräume	78,6 (243)	83,0 (88)	74,2 (92)	79,7 (63)	2,727 (2)	,094
fehlende anthropoge- ne Einflüsse	78,0 (241)	71,7 (76)	79,8 (99)	83,5 (66)	4,112 (2)	,115
Laubbäume	66,0 (204)	75,5 (80)	50,8 (63)	77,2 (61)	<b>21,428</b> <b>(2)**</b>	,263
Abwesenheit Mensch	64,4 (199)	63,2 (67)	67,7 (84)	60,8 (48)	1,127 (2)	,060
für Deutsch- land typ. Lebensraum	58,9 (182)	73,6 (78)	56,5 (70)	43,0 (34)	<b>17,960</b> <b>(2)**</b>	,241
wilde, freile- bende Tiere	58,6 (181)	71,7 (76)	47,6 (59)	58,2 (46)	<b>13,704</b> <b>(2)*</b>	,211
unbelebte Natur	51,1 (158)	59,4 (63)	39,5 (49)	58,2 (46)	<b>11,212</b> <b>(2)*</b>	,190
Säugetiere	50,5 (156)	59,4 (63)	39,5 (49)	55,7 (44)	<b>10,222</b> <b>(2)*</b>	,182
Gräser/Farne	50,8 (157)	50,0 (53)	42,7 (53)	64,6 (51)	<b>9,231</b> <b>(2)*</b>	,173
Gewässer	40,1 (124)	49,1 (52)	38,7 (48)	30,4 (24)	<b>6,746</b> <b>(2)*</b>	,148
Vögel	37,2 (115)	41,5 (44)	36,3 (45)	32,9 (26)	1,508 (2)	0,70

standorttypische Tiere	34,6 (107)	32,1 (34)	28,2 (35)	48,1 (38)	<b>8,885 (2)<sup>+</sup></b>	,170
standortuntypische Tiere	33,0 (102)	47,2 (50)	18,5 (23)	36,7 (29)	<b>21,827 (2)<sup>**</sup></b>	,266
Anwesenheit Mensch	31,1 (96)	35,8 (38)	23,4 (29)	36,7 (29)	5,721 (2)	,136
Sonne	29,8 (92)	34,9 (37)	21,0 (269)	36,7 (29)	<b>7,751 (2)<sup>+</sup></b>	,158
Raubtiere	28,2 (87)	37,7 (40)	17,7 (22)	31,6 (25)	<b>11,933 (2)<sup>*</sup></b>	,197
Wolken	23,6 (73)	24,5 (26)	21,8 (27)	25,3 (20)	,409 (2)	,036
unspezifische Lebensräume	23,3 (72)	14,2 (15)	18,5 (23)	43,0 (34)	<b>23,753 (2)<sup>**</sup></b>	,277
standorttypische Pflanzen	23,3 (72)	20,8 (22)	19,4 (24)	32,9 (26)	5,548 (2)	,134
Wald	21,0 (67)	27,4 (29)	22,6 (28)	10,1 (8)	<b>8,389 (2)<sup>+</sup></b>	,165
utilitaristische Bedeutung	21,0 (65)	19,8 (21)	22,6 (28)	20,3 (16)	,303 (2)	,031
anthropogene Einflüsse	20,1 (62)	29,2 (31)	15,3 (19)	15,2 (12)	<b>8,479 (2)<sup>+</sup></b>	,166
Steine	19,7 (61)	29,2 (31)	11,3 (14)	20,3 (16)	<b>11,646 (2)<sup>*</sup></b>	,194
Fluss	18,1 (56)	20,8 (22)	21,0 (26)	10,1 (8)	4,575 (2)	,122
standortuntypische Pflanzen	17,5 (54)	31,1 (33)	7,3 (9)	15,2 (12)	<b>22,970 (2)<sup>**</sup></b>	,273
große Flächengröße	16,8 (52)	26,4 (28)	14,5 (18)	7,6 (6)	<b>12,246 (2)<sup>*</sup></b>	,199
Wiese	16,5 (51)	18,9 (20)	18,5 (23)	10,1 (8)	3,137 (2)	,101
Nadelbäume	16,2 (50)	23,6 (25)	9,7 (12)	16,5 (13)	<b>8,156 (2)<sup>+</sup></b>	,162

Sträucher	15,5 (48)	27,4 (29)	9,7 (12)	8,9 (7)	<b>17,218 (2)**</b>	,236
Blume	15,2 (47)	16,0 (17)	16,9 (21)	11,4 (9)	1,235 (2)	,063
Reptilien	13,9 (43)	25,5 (27)	6,5 (8)	10,1 (8)	<b>18,530 (2)**</b>	,245
Altholz	13,3 (41)	17,9 (19)	5,6 (7)	19,0 (15)	<b>10,504 (2)*</b>	,184
Ber- ge/Gebirge	12,3 (38)	18,9 (20)	9,7 (12)	7,6 (6)	<b>6,652 (2)+</b>	,147
Reh	11,3 (35)	12,3 (13)	11,3 (14)	10,1 (8)	,206 (2)	,026
Schlange	10,7 (33)	19,8 (21)	5,6 (7)	6,3 (5)	<b>14,128 (2)*</b>	,214
Insekten	10,4 (32)	9,4 (10)	8,1 (10)	15,2 (12)	2,787 (2)	,095

p=+<,05 \*<,01 \*\*<,001

## 5.2 Widerspiegelung von Raumkonzepten in den Wildnisvorstellungen

Wie in Kapitel 3.3 zusammengefasst, wird Wildnis in den themenbezogenen Diskursen auch als Raum(konstruktion) aufgefasst (z.B. Broggi 1999, S. 4; Jessel 1997, S. 14; Kangler 2016, 2018; Mohs 2020, S. 268). Ferner eignen sich die nach Wardenga (2002) formulierten geographischen Raumbegriffe/-konzepte, die auch im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts als bedeutsam gelten (vgl. z.B. Schubert 2016, S. 143ff.; Hemmer & Wrenger 2022; Gryl & Kuckuck 2023; Haltenberger et al. 2023), nach Mohs (2020, S. 268) für eine theoriegeleitete Analyse individueller (Wildnis-)Raumwahrnehmungen bzw. -konstruktionen. Entsprechend werden nachfolgend Ergebnisse der KiVoWi-Studie zur Widerspiegelung von Wardengas Raumkonzepten in den Wildnisvorstellungen der Kinder zusammengefasst.

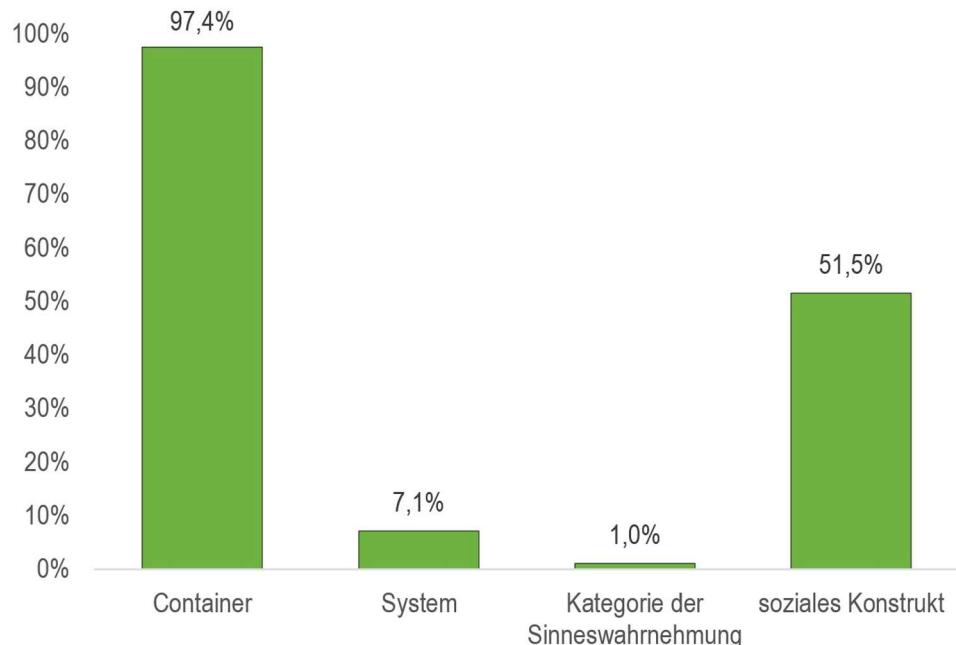
### 5.2.1 Ergebnisse der Weißblattanalysen

In den analysierten Weißblättern spiegeln sich mehrheitlich das Raumkonzept *Container* (97,4 %) sowie das Konzept *soziales Konstrukt* (51,5 %)

wider. Die anderen beiden Raumkonzepte nach Wardenga (2004 bzw. 2024) konnten hingegen deutlich weniger identifiziert werden (siehe Tab. 7 sowie Abb. 15).

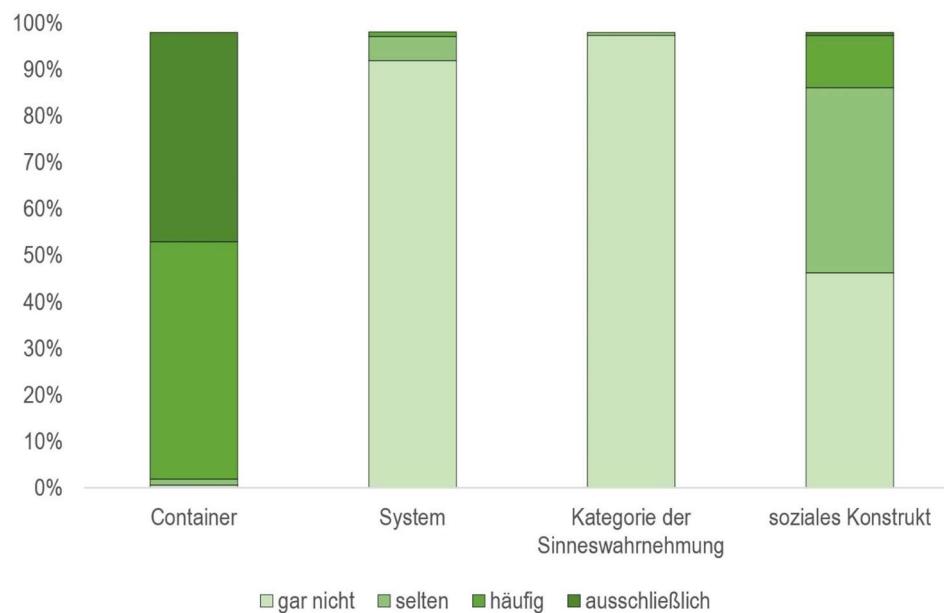
**Tab. 7:** Summe der Codierungen der den Raumkonzepten zugeordneten Hauptkategorien in den Weißblättern (N=309)

Hauptkategorien	zugeordnetes Raumkonzept	Summe der Codierungen
Belebte Natur	Container	1356
Unbelebte Natur		
Lebensräume		
Flächengröße		
Räumliche Verortung von Wildnis		
Biodiversität		
An- bzw. Abwesenheit des Menschen		
Anthropogene Einflüsse		
Lagebeziehung	System	33
Wildnis als Ergebnis zeitlicher Prozesse		
Wildnis als sich selbst regulierendes System mit eigendynamischen Prozessen		
Neobiota		
Mit Wildnis verbundene Gefühle	Kategorie der Sinneswahrnehmung	4
Ästhetische Wahrnehmung von Wildnis		
Gruppenbezogene Wahrnehmung und Bewertung		
Institutionsbezogene Wahrnehmung und Bewertung		
Wildnis als menschliches Konstrukt	Soziales Konstrukt	167
Wildnis als Metapher		
Wildnis ist bedroht		
Bedeutung von Wildnis		
Flächengröße		
An- bzw. Abwesenheit des Menschen		
Anthropogene Einflüsse		



**Abb. 15:** relative Häufigkeit der in den Weißblättern identifizierten Raumkonzepte (N=309)

Die Intensitätsanalyse der Raumkonzepte – d.h. die Einschätzung des Ausmaßes der Widerspiegelung und der Relationierung der identifizierten Raumkonzepte innerhalb der einzelnen Weißblätter und der gegebenenfalls dazugehörigen schriftsprachlichen Äußerungen – zeigt, dass das Konzept *Container* in den Schüler\*innenvorstellungen öfter „ausschließlich“ und „häufig“ und das Konzept *soziales Konstrukt* häufiger „selten“ bis „gar nicht“ identifiziert werden konnte. Mit Blick auf die Konzepte *System* und *Kategorie der Sinneswahrnehmung* zeigt sich, dass diese im Verhältnis zu den anderen Raumkonzepten und entsprechend der Häufigkeiten häufiger „selten“ und „nie“ vorkommen, wobei das Konzept *System* im Vergleich zum Konzept *Kategorie der Sinneswahrnehmung* häufiger „selten“ vorkommt (siehe Abb. 16).



**Abb. 16:** Intensitäten codierter Raumkonzepte in den Weißblättern (N=309)

Die Ergebnisse der Spearman-Rho-Rangkorrelationen zeigen verschiedene signifikante Zusammenhänge auf: einen stärkeren negativen Zusammenhang zwischen den Intensitäten der Raumkonzepte *Container* und *soziales Konstrukt*, einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen den Intensitäten der Konzepte *Container* und *System* sowie einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen den Intensitäten der Konzepte *System* und *soziales Konstrukt*.

Das heißt, je öfter das Raumkonzept *Container* codiert wurde, desto weniger wurden die Konzepte *System* sowie *soziales Konstrukt* codiert (und umgekehrt). Wenn das Konzept *System* öfter codiert wurde, stieg auch die Intensität vom Konzept *soziales Konstrukt* (siehe Tab. 8).

**Tab. 8:** Mittelwerte, Standardabweichungen und Spearman-Rho-Korrelationen der Intensität der Raumkonzepte in den Weißblättern (N=309; Bewertung von 1 = „ausschließlich“ bis 4 = „gar nicht“; rechnerische Skalenmitte: 2,5)

	M (SD)	Container	System	Kategorie der Sinneswahrnehmung	soziales Konstrukt
Container	3,39 (.664)	-	<b>-,213**</b>	-,067	<b>-,793**</b>
System	1,07 (.293)	<b>-,213**</b>	-	-,021	<b>,168*</b>
Kategorie der Sinneswahrnehmung	1,01 (.080)	-,067	-,021	-	-,012
soziales Konstrukt	1,64 (.704)	<b>-,793**</b>	<b>,168*</b>	-,012	-

p=<,.05 \*<,.01 \*\*<,.001

### 5.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche nach Klassenstufe und Lage der Schule nach Siedlungsform

Die auf die Raumkonzepte bezogenen Vergleiche nach Alter bzw. Klassenstufe (Tab. 9) sowie nach der Lage der Schule hinsichtlich der Siedlungsform (Tab. 10) mittels Chi-Quadrat-Tests und Cramers V zeigen signifikante Unterschiede.

Das Konzept *Container* spiegelt sich sowohl in den Weißblättern der Kinder der 3.–4. Klassenstufe und jenen, die eine Schule in der Großstadt besuchen, öfter wider. Das Konzept *System* ließ sich öfter in Weißblättern von Schüler\*innen in der Großstadt und das Konzept *soziales Konstrukt* öfter in jeden von Schüler\*innen der 3.–4. Klasse identifizieren.

**Tab. 9:** relative und absolute Häufigkeit der in den Weißblättern (N=309) identifizierten Raumkonzepte sowie Vergleich nach Klassenstufe mittels Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) und Cramers V (V)

Raumkonzept	Gesamt N=309	Kl. 1/2 $n_{1/2}=124$	Kl. 3/4 $n_{3/4}=185$	$\chi^2$ (df)	V
Container	97,1 (300)	94,4 (117)	98,9 (183)	<b>5,469 (1)*</b>	,133
System	7,1 (22)	4,0 (5)	9,2 (17)	2,986 (1)	,098
Kategorie der Sinneswahrnehmung	1,0 (3)	0 (0)	1,6 (3)	2,031 (1)	,081
soziales Konstrukt	51,5 (159)	39,5 (49)	59,5 (110)	<b>11,821 (1)*</b>	,196

p=+<,.05 \*<,.01 \*\*<,.001

**Tab. 10:** relative und absolute Häufigkeit der in den Weißblättern (N=309) identifizierten Raumkonzepte sowie Vergleich nach Lage der Schule mittels Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) und Cramers V (V)

Raumkonzept	Gesamt N=309	Groß- stadt $n_G=106$	Klein- stadt $n_K=124$	Dorf $n_D=79$	$\chi^2$ (df)	V
Container	97,1 (300)	100,0 (106)	93,5 (116)	98,7 (78)	<b>9,430 (2)*</b>	,175
System	7,1 (22)	12,3 (13)	4,8 (6)	3,8 (3)	<b>6,536 (2)*</b>	,145
Kategorie der Sinneswahrnehmung	1,0 (3)	1,9 (2)	0,8 (1)	0,0 (0)	1,734 (2)	,075
soziales Konstrukt	51,5 (159)	57,5 (61)	48,4 (60)	48,1 (38)	2,398 (2)	,088

p=+<,.05 \*<,.01 \*\*<,.001

Die auf die *Intensitätsanalyse* bezogenen Gruppenvergleiche mittels U-Tests zeigen bezüglich der Klassenstufe: In den Weißblättern von Kindern der 3.–4. Klassenstufe wird das Raumkonzept *soziales Konstrukt* signifikant öfter „ausschließlich“ oder „häufig“ aufgerufen (siehe Tab. 11) als in jenen der Kinder der 1.–2. Klassenstufe (kleiner bis mittlerer Effekt).

---

Die auf die *Intensitätsanalyse* der Raumkonzepte bezogenen Gruppenvergleiche mittels H-Test zeigen bezüglich der Lage der Schule, dass es einen signifikanten Unterschied beim Konzept *System* (siehe Tab. 12) gibt, der jedoch auf sehr kleine absolute Häufigkeiten zurückgeht (siehe Tab. 13), sodass dieses Ergebnis nicht näher betrachtet wird.

**Tab. 11:** Mittelwerte und Standardabweichungen der Intensität der Raumkonzepte (von 1 = „ausschließlich“ bis 4 = „gar nicht“; rechnerische Skalenmitte: 2,5) beim Vergleich nach Klassenstufe sowie Signifikanz (U-Test) und Effektstärke (Cohens d) der Unterschiede

Raumkonzept	M (SD) Gesamt N=309	M (SD) Kl. 1/2 n <sub>1/2</sub> =124	M (SD) Kl. 3/4 n <sub>3/4</sub> =185	Sig. U- Test	d
Container	3,39 (,664)	3,41 (,786)	3,38 (,570)	0,124	0,045
System	1,07 (,293)	1,05 (,250)	1,09 (,318)	0,208	0,137
Kategorie der Sinneswahrnehmung	1,01 (,080)	1,00 (,000)	1,01 (,104)	0,246	0,124
soziales Konstrukt	1,64 (,704)	1,47 (,617)	1,76 (,735)	<b>0,000**</b>	<b>0,420</b>

p=+<,05 \*<,01 \*\*<,001

**Tab. 12:** Mittelwerte und Standardabweichungen der Intensität der Raumkonzepte (von 1 = „ausschließlich“ bis 4 = „gar nicht“; rechnerische Skalenmitte: 2,5) beim Vergleich nach Lage der Schule sowie Signifikanz (H-Test)

Raumkonzept	M (SD) Gesamt N=309	M (SD) Großstadt n <sub>G</sub> =106	M (SD) Kleinstadt n <sub>K</sub> =124	M (SD) Dorf n <sub>D</sub> =79	Sig. H- Test
Container	3,39 (,664)	3,29 (,561)	3,53 (,567)	3,22 (,671)	0,398
System	1,07 (,293)	1,33 (,577)	1,00 (,000)	1,13 (,458)	<b>0,020*</b>
Kategorie der Sinneswahrnehmung	1,01 (,080)	1,05 (,218)	1,00 (,000)	1,00 (,000)	0,703
soziales Konstrukt	1,64 (,704)	2,10 (,944)	1,59 (,756)	2,00 (,905)	0,324

p=+<,05 \*<,01 \*\*<,001

**Tab. 13:** Relative und absolute Häufigkeit der Intensität des Raumkonzepts System (von 1 = „ausschließlich“ bis 4 = „gar nicht“) beim Vergleich nach Lage der Schule

Lage der Schule	Intensität des Raumkonzepts System	Häufigkeit
Großstadt n=106	gar nicht	88,7 (94)
	selten	8,5 (9)
	häufig	2,8 (3)
	ausschließlich	0,0 (0)
Kleinstadt n=124	gar nicht	96,0 (119)
	selten	4,0 (5)
	häufig	0,0 (0)
	ausschließlich	0,0 (0)
Dorf n=79	gar nicht	97,5
	selten	2,5
	häufig	0,0 (0)
	ausschließlich	0,0 (0)

---

## 6. Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der KiVoWi-Studie unter Berücksichtigung des dritten Schritts der Didaktischen Rekonstruktion (siehe Kap. 3.2), der Didaktischen Strukturierung, diskutiert. Im Rahmen der Diskussion werden dabei die Ergebnisse der Analysen der Weißblätter fokussiert, da sich – wie in Kapitel 5.1.2 dargestellt – die Analyse der mündlichen Explikationen der Teilstichprobe nicht als gewinnbringend für weiterführende Erkenntnisse gezeigt hat, sodass das Datenmaterial der mündlichen Explikationen keine weitere Berücksichtigung fand.

Aus der Ergebnisdiskussion werden entsprechend auch erste didaktische Anregungen für (sachunterrichtliche) Lernumgebungen zum Thema Wildnis abgeleitet. Abschließend wird das methodische Vorgehen der KiVoWi-Studie kritisch reflektiert und es werden ausgewählte Perspektiven für weitere Forschungen aufgezeigt.

### 6.1 Gegenüberstellung der Ergebnisse der Fachlichen Klärung sowie der Erfassung der Lernendenperspektive

#### 6.1.1 Kindliche und fachliche Wildnisvorstellungen

Zunächst zeigt sich, dass die kindlichen Vorstellungen von Wildnis mittels Weißblatterhebung erfasst werden konnten. Anhand der Ergebnisse zu den Hauptkategorien wird sichtbar, dass Wildnis häufig über Positionierungen zur An- bzw. Abwesenheit des Menschen und über Merkmale anthropogener Einflüsse, belebter Natur sowie bestimmter Lebensräume konstruiert wird. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits auch in anderen Studien zu Wildnisvorstellungen von Erwachsenen sowie Schüler\*innen der Sekundarstufe (Bauer 2005; Schönfelder 2005; Lupp, Höchl & Wende 2011; BMUB & BfN 2014; Knauf 2021; Mohs 2020) sowie in der (Pilot)Studie von Winter (2024) herausgestellt, in der Grundschüler\*innen zu ihren Wildnisvorstellungen befragt worden sind.

Hinsichtlich der Codierungen der Subkategorien fällt in der Zusammen schau auf, dass Wildnis mehrheitlich aus naturwissenschaftlicher Perspek

---

tive dargestellt wird und von den Kindern dabei vorrangig Tiere und Pflanzen dargestellt werden. Diese sich in der Tendenz abzeichnende Fokussierung auf die naturwissenschaftliche Perspektive entspricht zwar nicht in Gänze dem fachlichen Diskurs um Wildnis, da dieser interdisziplinär geführt wird (Jessel 1997; Scherzinger 1997), allerdings gelten Pflanzen und Tiere, bzw. die belebte Natur, neben der unbelebten, auch aus fachlicher Sicht als wesentliche Merkmale von Wildnis und nehmen in den themenbezogenen Diskursen entsprechend ebenso einen besonderen Stellenwert ein (z.B. BMUB & BfN 2014, S. 23f.; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Kowarik 2017, S. 13; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; Zucchi 2006, S. 15). Die Zuschreibung von Tieren und Pflanzen zu Wildnis finden sich auch in Ergebnissen vorheriger Studien zu anderen Altersgruppen (Bauer 2005; Schönfelder 2005; Lupp, Höchtl & Wende 2011; BMUB & BfN 2014; Mohs 2020).

Von den Kindern der KiVoWi-Studie werden vielfach Säugetiere, hierunter auch Raubtiere, dargestellt (siehe Abb. 11), was sich mit den Ergebnissen der Studie von Mohs (2020) deckt. Zwar sind Säugetiere im fachlichen Diskurs um Wildnis, insbesondere wenn es um ökologische Fragen geht, durchaus bedeutsam, jedoch nur ein Teil funktionierender Ökosysteme, für die insgesamt eine größere Artenvielfalt relevant ist (z.B. Rosenthal et al. 2021). Eben dieser Aspekt, also jener der Artenvielfalt, spiegelt sich in den analysierten Weißblättern weniger wider (siehe Abb. 13). Mit Blick auf die Raubtiere im Speziellen lässt sich sagen, dass die Kinder insgesamt mehr standorttypische als standortuntypische Raubtiere darstellen (siehe Kap. 5.1.1). In den Diskursen um hiesige Wildnisentwicklung spielen Raubtiere insofern eine besondere Rolle, als dass das Vorhandensein bestimmter Raubtiere (insbesondere bestimmter Spitzenträgertiere wie Wolf, Luchs oder Bär) als Indikator für eine intakte bzw. gelungene Wildnis bzw. Wildnisentwicklung gelten (z.B. Rosenthal et al. 2021, S. 72ff). Schönfelder (2005) sowie Mohs (2020) konnten in ihren Studien zu Wildnisvorstellungen von Jugendlichen ebenfalls herausstellen, dass Wildnis mit standorttypischen, aber auch mit standortuntypischen Tieren verbunden wird.

Die Kinder haben in ihren Weißblättern mehrheitlich Bäume dargestellt, was sich auch in vorhergehenden Studien zeigt (BMUB & BfN 2014; Mohs 2020). Die Kinder aus der vorliegenden Studie thematisierten jedoch eher wenig Totholz und Altholzstrukturen, die in fachlichen Diskursen um Wildnisschutz und -entwicklung als typisch für Wildnis gelten und

---

u.a. wichtige Primärlebensräume bestimmter Arten sind (z.B. Jessel 1997, S. 14; Rink 2008, S. 489; Rosenthal et al. 2021, S. 87ff., 107; Scherzinger 2012). Weiterhin haben die Kinder der KiVoWi-Studie mehrheitlich Lebensräume bzw. Raumstrukturen dargestellt – vorrangig Wald, Gewässer und Wiese, was sich mit Ergebnissen von Bauer (2005), BMUB und BfN (2014) sowie Mohs (2020) und Winter (2024) deckt. Wenn in den Darstellungen ein Wald erkennbar war, wurden v.a. Laub- (35,4 % bei n=65) und gleich oft (Nadel-Laub)Mischwälder sowie reine Nadelwälder (je 21,5 %) dargestellt. Auch im fachlichen Diskurs wird Wildnis hinsichtlich spezifischer Lebensräume bzw. Raumstrukturen betrachtet und v.a. Wäldern und Gewässern wird in diesem Zusammenhang ein besonderes Potential zur Wildnisentwicklung zugesprochen (z.B. Jessel 1997, S. 15; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 281, 290ff.; Kangler 2009, S. 263f.; Rosenthal et al. 2021, S. 53f.; Ssymank et al. 2017, S. 28f.). Die sich in den Darstellungen der Kinder potenziell ausdrückenden Vorstellungen sind mit Blick auf Lebensräume bzw. Raumstrukturen also einerseits nah an den fachlichen Diskursen. Andererseits finden sich andere als für Wildnis und deren Entwicklung relevant geltende Lebensräume bzw. Raumstrukturen, wie z.B. Moore, die als eine obligate Wildnisart gelten und für bestimmte Tierarten den Primärlebensraum darstellen (Rosenthal et al. 2021, S. 84f.), weniger. Weiterhin finden sich kaum Angaben zu Pilzen, was sich mit den Ergebnissen von Mohs (2020) deckt. Pilze werden jedoch aus fachlicher Sicht ebenso als bedeutsam für funktionierende Ökosysteme angesehen, u.a. da sie in besonderer Weise an Alters- und Zerfallsphasen von Wäldern bzw. an Moore gebunden sind (z.B. Rosenthal et al. 2021, 59ff.; Scherzinger 2012). Insgesamt waren in den Weißblättern ebenso kaum eigendynamische, sich selbst regulierende Prozesse (z.B. Scherzinger 1997, 2012; Kowarik 2017; Rosenthal et al. 2021) erkennbar, die sicherlich z.T. schwieriger darzustellen sind – wenn ein Bewusstsein über diese besteht –, die hingegen in Studien zu Wildnisvorstellungen Jugendlicher thematisiert wurden (siehe hierzu Schönfelder 2005 sowie Mohs 2020).

In den Weißblättern finden sich mehrheitlich Darstellungen, die auf eher große, weiträumige Flächengrößen von Wildnis verweisen, und in denen sich zwar der Mensch aufhält, in denen jedoch dauerhafte anthropogene Strukturen bzw. Nutzungen in der Tendenz eher ausbleiben. Die Zuschreibungen bestimmter Mindestgrößen von Wildnis lässt sich in vorherigen Studien eher heterogen wiederfinden: Während z.B. in den Ergebnissen von Bauer (2005) die Größe für die befragten Erwachsenen

---

mehrheitlich kein Merkmalskriterium von Wildnis war, zeigte Mohs (2020) eine Verbindung von Wildnisvorstellungen Jugendlicher mit großen Gebieten. Die in fachlichen Diskursen ausdifferenzierten verschiedenen Größendimensionen von Wildnis, die von der endlosen Weite bis zur kleinen „wilden Ecke“ reichen (z.B. Langenhorst 2021, S. 104; Scherzinger 2012, S. 53), spiegeln sich in den Zeichnungen damit insgesamt kaum wider. Auch wird Wildnis nicht als koexistent im urbanen Raum oder als wirkmächtig im urbanen Raum im Sinne einer Wiederentstehung von Wildnis, z.B. auf Brachflächen, bzw. im Sinne *sekundärer Wildnis* dargestellt (Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 319; Kowarik 2017, S. 11ff.; Langenhorst, 2021). In den KiVoWi-Daten deutet sich somit eher eine Vorstellung von Wildnis als „Gegenwelt“ bzw. als *primäre Wildnis* an (z.B. Piechockie 2010).

Den Weißblättern ließen sich nahezu keine Hinweise auf eine konkrete räumliche Verortung entnehmen – also ob Wildnis innerhalb oder außerhalb von Deutschland, innerhalb oder außerhalb von Mitteleuropa, etc. existiert. Andere vorliegende Studien zeigen, dass Erwachsene und Jugendliche Wildnis sowohl außerhalb von Mitteleuropa als auch in Deutschland (Schönfelder 2005; BMUB & BfN 2014; Mohs 2020) verorten. Die Pilotstudie von Winter (2024) zeigte zudem, dass die von Winter interviewten Grundschüler\*innen Wildnis auch in Deutschland verorten.

Auch Hinweise auf eine konkrete Lage zum eigenen Lebensumfeld – also ob Wildnis eher weit entfernt oder doch in unmittelbarer Nähe zu finden sei – ließen sich nicht entnehmen. Inwiefern Wildnis also für die Kinder etwas ist, das weit entfernt und damit wenig gut erreichbar ist, oder etwas, was auch in der Nähe des eigenen Wohngebietes verortet wird, bleibt unklar. Mit Blick beispielsweise auf Fragen einer möglichen Wildnisentwicklung im näheren Lebensumfeld der Kinder und damit gegebenenfalls auch für Kinder einhergehende Interessenskonflikte – z.B. ob auf einer Brachfläche ein Spielplatz gebaut oder ob auf dieser eine verwildernde Fläche entstehen soll – lassen sich aus den KiVoWi-Daten entsprechend keine Ableitungen treffen.

In den vorliegenden Daten lassen sich weiterhin kaum metaphorische Zuschreibungen einer Wildnis sowie von den Kindern mit Wildnis verbundene Gefühle identifizieren, wohingegen in anderen Studien Wildnis bspw. mit Freiheit, Ruhe und Entspannung, aber auch mit Bedrohung und Angst assoziiert wird (Schönfelder 2005; BMUB & BfN 2014; Mohs 2020; von Lindern 2024; Winter 2024). Während sich in anderen Studien zu

---

Wildnisvorstellungen Erwachsener und Jugendlicher differente Bedeutungszuschreibungen einer Wildnis, z.B. für den Naturschutz, für Bildungszwecke und für die Forschung (Schönenfelder 2005; Mohs 2020; Knauf 2021; von Lindern 2024) sowie bei den von Winter (2024) befragten Grundschüler\*innen eine Verbindung mit naturschutzfachlichen Funktionen von Wildnis zeigen, deutet sich in den im Rahmen von KiWoWi analysierten Zeichnungen der Kinder mehrheitlich eine utilitaristische Bedeutung bzw. Nutzung von Wildnis an. Das heißt, Wildnis wird z.B. zur Erholung oder zum Spielen genutzt. Die in der fachlichen Sichtweise relevante Bedeutung von Wildnis für den Naturschutz sowie die ökonomische, forschungsbezogene oder auch bildungsbezogene Relevanz u.a.m. (z.B. Oerter 2002; SRU 2016), ließen sich den Zeichnungen hingegen kaum entnehmen. Auch Hinweise auf ein spezifisches Mensch-Natur-Verhältnis und dessen Relevanz für das alltägliche Leben und Handeln (z.B. Gebauer 2022, S. 7; Seitz-Weinzierl 2003, S. 11f.) sowie auf einen möglichen Eigenwert von Wildnis (z.B. Hartmannshenn et al. 2023, S. 216f.; SRU 2016, S. 306; Mohs 2020) ließen sich nicht zweifelsfrei identifizieren. Die in den Weißblättern vorhandenen Elemente, die zur Codierung der utilitaristischen Bedeutung geführt haben (z.B. Zelte, Schaukeln, Bänke), könnten jedoch daraufhin weisen, dass die Kinder eher eine egozentrische Nutzungsperspektive einnehmen. Ob die Kinder die zahlreichen Tier- und Pflanzendarstellungen aus einer naturschutzfachlichen Perspektive dargestellt haben, lässt sich aus dem Datenmaterial nur bedingt entnehmen.

Der themenbezogene Forschungsstand weist darauf hin, dass Kinder aus einer Schule kleinstädtischer und dörflicher Lage möglicherweise einen leichteren Zugang zu naturräumlichen Flächen und damit einhergehend potenziell mehr Erfahrungen mit standorttypischer lebender und nicht lebender Natur haben, insbesondere mit Tier- und Pflanzenarten (Berglez 2005; Hallmann et al. 2005; Loucaides, Chedzoy & Bennet 2004; Meske 2011; Thomas & Thompson 2004). In den analysierten Weißblättern lassen sich bezogen auf einzelne Kategorien durchaus signifikante Zusammenhänge mit der Lage der Schule nach Siedlungsform, die die Kinder besuchen, identifizieren (siehe Kap. 5.1.3), die sich im Sinne des bestehenden Forschungsstandes interpretieren lassen. So zeigt sich, dass Kinder der KiWoWi-Stichprobe, die eine dörflich gelegene Schule besuchen, öfter u.a. Gräser und Farne sowie standorttypische Tiere und Pflanzen darstellen, was auch den Ergebnissen anderer Studien entspricht.

---

Kinder einer kleinstädtischen Schule hingegen stellten seltener Pflanzen (v.a. Bäume) und Steine (als ein in den Weißblättern insgesamt häufig codiertes Merkmal unbelebter Natur) dar, was den oben skizzierten bestehenden Forschungserkenntnissen eher widerspricht.

Die Kinder der KiVoWi-Stichprobe, die eine Schule in kleinstädtischer und dörflicher Lage besuchen, stellen weniger Raumstrukturen bzw. Lebensräume dar, die in Deutschland vorkommen, was die Frage aufwirft, ob Kinder aus Schulen solcher Lage gegebenenfalls bekannte (in Deutschland vorkommende) Raumstrukturen eher weniger als Wildnis ansehen. Weiter zeigt sich, dass Kinder, die eine Schule in einer Großstadt besuchen, öfter u.a. in Deutschland vorkommende Lebensräume, große Flächengrößen und anthropogene Einflüsse sowie öfter standortuntypische Tiere und Pflanzen im Allgemeinen und standortuntypische Raubtiere sowie Reptilien im Speziellen darstellen. Wildnis wird in ihren Weißblättern also in der Tendenz eher als exotisch und gegebenenfalls als gefährlich dargestellt bzw. konstruiert.

Mit Blick auf etwaige Altersunterschiede zeigte sich in den Daten nicht zuletzt in der Tendenz, dass Kinder der 3.–4. Klassenstufe signifikant öfter in Deutschland vorkommende Lebensräume, große Flächengrößen und konkrete Lebensräume thematisieren. Standorttypische Tiere und Pflanzen hingegen werden öfter von Kindern der ersten beiden Jahrgangsstufen dargestellt (siehe Kap. 5.1.3). Dieses Ergebnis könnte darauf verweisen, dass die Kinder der 3.–4. Klasse mit Wildnis komplexere Zusammenhänge im Sinne von Lebensräumen imaginieren und zeichnen und jüngere Kinder eher auf einzelne Elemente (Tiere und Pflanzen) fokussieren, ohne diese dabei unbedingt in lebensräumliche Strukturen etc. „einzubetten“. Ein Gruppenvergleich der Jahrgangsstufen hinsichtlich der Kategorie *räumliche Verortung von Wildnis* wurde aufgrund der für diese Kategorie zu geringen absoluten Häufigkeiten von unter Zehn nicht durchgeführt. Die Feststellung von Winter (2024), Kinder aus höheren Jahrgangsstufen würden Wildnis im Gegensatz zu Kindern der ersten/zweiten Jahrgangsstufe eher außerhalb von Mitteleuropa verorten, konnte daher weder verifiziert noch falsifiziert werden.

Ein Vergleich der Daten mit denen aus der LeVoWi-Studie (siehe Kap. 4.4) zeigt, dass angehende (Sachunterrichts-)Lehrer\*innen passend einschätzen, Kinder würden Wildnis überwiegend über konkrete, beobachtbare Merkmale der belebten Natur – vor allem Tiere, insbesondere Raubtiere – und bestimmte Lebensräume konstruieren (Simon 2026). Auch die

---

Antizipierung, Kinder würden Wildnis über ausbleibende anthropogene Einflüsse konstruieren, schätzen die Befragten der LeVoWi-Studie weitestgehend passend ein (zu 92,4 % in den antizipierten versus 78 % der mit KiVoWi erhobenen Kindervorstellungen). Allerdings deuten die von den angehenden (Sachunterrichts-)Lehrer\*innen antizipierten Wildnisvorstellungen von Schüler\*innen kaum auf eine Anwesenheit des Menschen (< 10 %) sowie Pflanzen (22,7 %) hin. Dies widerspricht jedoch den im Rahmen von KiVoWi erhobenen Vorstellungen der Kinder für diese Kategorien (Menschen: 31,1 %; Pflanzen: 91,9 %). Die Zuschreibung, Kinder würden Wildnis mit Gefahren sowie großflächigen Lebensräumen, die nicht in Deutschland zu finden sind, wie bspw. Wüsten, Regenwälder, verbinden, kann mit den KiVoWi-Daten nicht bestätigt werden (siehe Kap. 5.1.1). Diese verdeutlichen hingegen, dass Kinder Wildnis eher in Lebensräumen verorten, die auch in Deutschland vorkommen.<sup>12</sup>

### 6.1.2 Raumkonzepte

In den Ergebnissen zeigt sich, dass über die Weißblätter und Explikationen auch Raumkonzepte erfasst werden konnten. Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder weitestgehend unabhängig der Klassenstufe und der Lage der Schule überwiegend Elemente zeichnen sowie gegebenenfalls verschriften, die sich auf konkret beobachtbare Merkmale und Strukturen beziehen. Somit wird Wildnis in den Weißblättern mehrheitlich als beschreibbarer, erklärbarer, objektiv existierender Raum, als *Container*, thematisiert bzw. konstruiert (siehe Kap. 5.2.1). Dieses Ergebnis spiegelt naturwissenschaftlich orientierte fachliche Diskurse um Wildnis (z.B. Trepl 2010) sowie bereits bestehende empirische Erkenntnisse zu Vorstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen wider und bestätigt letztere (z.B. BMUB & BfN 2014; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Hartmanshenn et al. 2023; Knauf 2021; Mohs 2020; Rosenthal et al. 2021; Winter 2024).

Die Raumkonzepte *System* und *Kategorie der Sinneswahrnehmung* ließen sich deutlich seltener codieren (siehe Abb. 15 und 16), was sich auch in den unter den in Kapitel 6.1.1 diskutierten Ergebnissen widerspiegelt. In den Weißblättern wurden darüber hinaus sowohl Objekte bzw. Szenen dargestellt, mit denen Wildnis eine utilitaristische Bedeutung zugeschrieben wird, als auch – wenn auch wenige – Projektionen von Sehnsüchten

---

<sup>12</sup> Weitere vergleichende Analysen der LeVoWi-Daten und der KiVoWi-Daten sind in Planung.

---

oder Assoziationen mit Wildnis thematisiert, womit auch das Raumkonzept *soziales Konstrukt* identifiziert werden konnte. Wildnis wird damit ebenso wie auch im fachlichen Diskurs (z.B. Jessel 1997; Kangler 2009; siehe auch Kap. 3.3 und 3.4) durchaus individuell different und nicht nur als objektiv definierbar (im Sinne des Raumkonzepts Container) beschrieben. Die negative signifikante Korrelation zwischen den Intensitäten der Raumkonzepte *Container* und *soziales Konstrukt* zeigt jedoch, dass die Kinder, die Wildnis eher als einen objektiv beschreibbaren Raum darstellen, diese weniger aus einer Perspektive sozialer bzw. gesellschaftlicher Zuschreibungen darstellen (und umgekehrt). Es lässt sich daher vermuten, dass diese beiden Raumkonzepte tendenziell getrennt voneinander angesprochen werden und sich die mit ihnen eher ausschließenden Sichtweisen auf Wildnis (objektiv beschreib- und definierbar versus individuell, kulturabhängig und wandelbar; z.B. Vicenzotti 2010) entsprechend weniger unmittelbar kombiniert dargestellt werden. Wildnis scheint in der Zusammenschau insgesamt eher mit real existierenden Strukturen und Merkmalen verbunden zu werden, womit die naturwissenschaftliche Sicht auf Wildnis stärker fokussiert wird und die kulturwissenschaftliche Sichtweise auf Wildnis begrenzter zum Ausdruck gebracht wird.

Interessant ist ferner, dass die Raumkonzepte *Container* und *System* einerseits sowie *Kategorie der Sinneswahrnehmung* und *soziales Konstrukt* andererseits nicht miteinander korrelieren, obwohl in aktuellen Diskursen zu Raumkonzepten dafür plädiert wird, sie jeweils zusammenzufassen (z.B. Haltenberger et al. 2023, S. 36; Schubert 2016; siehe Kap. 3.3). Die KiWoWi-Daten verweisen ebenso wie die LeWoWi-Daten (siehe Kap. 4.4 bzw. Simon 2026) darauf, dass zumindest für eine differenzierte empirische Erfassung und Interpretation von (Wildnis)Raumvorstellungen eine Unterscheidung in vier Raumkonzepte naheliegender ist.

## 6.2 Didaktische Anregungen

Aus der Gegenüberstellung der Fach- und Schüler\*innenperspektiven auf das Konstrukt Wildnis werden nachfolgend erste didaktische Anregungen für die Gestaltung von Möglichkeitsräumen (Pettig 2021) im Sachunterricht und oder fächerübergreifenden Unterricht der Primarstufe abgeleitet, mit denen auch Teilkompetenzen der Bereiche Erkennen, Bewerten und Handeln des Kompetenzmodells der KMK und BMZ (2016) gefördert

---

werden können. Bei der Ableitung didaktischer Anregungen werden die Schüler\*innenvorstellungen bei Nichtübereinstimmung mit den Fachperspektiven dabei nicht als Fehlvorstellungen gedeutet bzw. als misconceptions be- und somit abgewertet – dies wäre einerseits „nur aus der Position des Primats des *Lehrens* verständlich und verbaut den Zugang zum Verstehen kindlichen Denkens“ (Giest 2007, S. 13; Hervorherb. d.A.) –, sondern die mittels der Zeichnungen rekonstruierten Schüler\*innenvorstellungen werden mit ihrer „subjektiven Qualität“ (Fischer 2013, S. 27) als Ausdruck kindlicher Perspektivität anerkannt, mit der es didaktisch umzugehen gilt. Alle Erkenntnisse aus der Erfassung der Lernendenperspektive (Schritt 2 der Didaktischen Rekonstruktion; Kap. 4) werden demnach als Ausgangspunkt für Lehr-Lern-Prozesse gesehen, mit denen neuer Wissenserwerb als aktive Konstruktion der Lernenden verstanden wird und mit der sich subjektive Vorstellungen erweitern bzw. verändern können (Gerstenmaier & Mandl 1995; Hartinger 2007; Schomaker & Gläser 2014, S. 78).

Für die Konzipierung passender Lernumgebungen wird sich an den Phasen der mentalen Modellbildung (Reinfried 2006), an der Theorie des *conceptual growth* (Duit & Confrey 1996) sowie an den Phasen des transformativen Lernens – *Irritieren*, *Reflektieren* sowie *Experimentieren* (Mezirow 1997; Pettig 2021) – orientiert. In einem ersten Schritt sind die Schüler\*innenvorstellungen zunächst zu erfassen. Dies ist durch die vorgestellte Studie beispielhaft erfolgt und müsste für die jeweils konkrete Lerngruppe ähnlich erfolgen. In den Phasen *Aktivierung* und *Klärung* (Reinfried 2006, S. 41) würde dann ein gemeinsamer Vergleich der Wildnisvorstellungen *der Kinder aus der Lerngruppe* erfolgen (also noch nicht der Vergleich mit den fachlichen Vorstellungen und Diskussionen aus verschiedenen Diskursen), wobei bereits erfahren werden kann, dass Wildnis kein monoperspektivisch-objektiv definierbares Konstrukt ist, sondern unterschiedlich verstanden werden kann (z.B. Jessel 1997, S. 11ff.). Die unterschiedlichen Sichtweisen können bei manchen Lernenden zu kognitiven Konflikten und *Irritationen* führen, wenn Widersprüche zu ihren eigenen Vorstellungen bestehen (Möller 2018, S. 45f.; Pettig 2021), wie z.B. Vorstellungen zu bestehenden versus fehlenden anthropogenen Einflüssen (siehe Kap. 5.1.1). Die aus dieser Konfliktstrategie (in Anlehnung an Möller 2018, S. 45f.) entstehenden Lernprozesse können zur Entwicklung eines veränderten, ‚gewachsenen‘ bzw. erweiterten Verständnisses von Wildnis führen.

---

In der Phase *Exposition* (Reinfried 2006, S. 41) erfolgt eine Auseinandersetzung mit fachlichen Sichtweisen auf Wildnis und die Herausarbeitung verschiedener Begriffsdefinitionen von Wildnis. Am Beispiel der erhobenen Vorstellungen fehlender anthropogener Einflüsse können – exemplarisch – „Definitionen mit und ohne Stadtbezug, mit und ohne Verweis auf das Merkmal der Ursprünglichkeit“ (Mohs 2020, S. 260) kennengelernt werden. Der Anknüpfungsstrategie (in Anlehnung an Möller 2018, S. 45) folgend, nach der Vorstellungen durch neues Wissen bzw. neue Erfahrungen inhaltlich erweitert werden können, können weitere Themen von Wildnis aus dem fachlichen Diskurs hinzugezogen werden. Beispielsweise kann die fachliche Dimensionierung von Wildnis, wonach große Beutegreifer ausgedehnte Flächen benötigen (z.B. Scherzinger 1997, S. 36ff.), betrachtet werden. Bezogen auf die Vorstellungen zu Tier- und Pflanzenarten könnte das Kennenlernen bedrohter Arten und der fachlichen Vorstellungen zur Relevanz von Wildnis als Lebensraum und Biodiversitätsschutz (z.B. Rosenthal et al. 2021, S. 9ff.; Zucchi 2006, S. 13) erfolgen. Auch eine Auseinandersetzung mit weiteren Funktionen von Wildnis (siehe Kap. 3.3) wäre geeignet, da die Kinder selbst Wildnis Bedeutungen zuweisen. Weitere Themen, wie die Wildnisentwicklung auf kleineren Flächen und insbesondere auch im (sub)urbanen Raum (Lindau et al. 2021; Simon 2021b; Lindau, Simon & Simon 2023), die sich in den Weißblättern einiger Kinder widerspiegeln (siehe Kap. 5.1.1), können ebenso in Lernprozessen aufgegriffen werden. Ein Vergleich der eigenen mit den fachlichen Vorstellungen kann ebenfalls *Irritationen* hervorrufen, da Widersprüche bestehen können (Pettig 2021): zwischen den eigenen und den fachlichen Vorstellungen sowie auch zwischen differenten fachlichen Sichtweisen, da diese ebenfalls heterogen sind.

Methodisch eignen sich für die *Aktivierung* und *Klärung* sowie *Exposition* multisensorische Wahrnehmungsübungen, Recherchen mit Büchern, im Internet oder durch Befragungen von Akteur\*innen in Schutz- und Kulturlandschaften (z.B. Bittner et al. 2021, S. 56), Erkundungen von Wildnisflächen verschiedener Kategorien (Wildnisgebiete, Verwilderungsgebiete, Wilde Ecken; Reinboth, Mohs & Lindau 2021; Lindau, Simon & Simon 2023; Simon & Simon 2024), Beobachtungen (von bspw. differenitem Versickerungsverhalten von naturnahen und versiegelten Flächen; Wilde Nachbarschaft 2025), Bestimmungen von Tier-, Pflanzen bzw. Pilzarten und sowie Probenuntersuchungen (z.B. auf anthropogen wenig(er)

---

und stärker genutzten Flächen; ebd.) sowie das Anfertigen von Mind Maps zur Dokumentation.

In der Phase *Rekonstruktion* (Reinfried 2006, S. 41) werden die (gegebenenfalls durch andere Schüler\*innen- und/oder Fachperspektiven irritierten) Vorstellungen der Lernenden zur Problemlösung in handlungsorientierten Lernumgebungen angewendet. Ein problembehafteter Kontext könnte die Ausweisung neuer Wildnis(entwicklungs)gebiete sein, bei der es zu Konflikten hinsichtlich der Flächennutzung kommen kann (z.B. Bittner et al. 2021, S. 53f.; siehe Kap. 2.1), wie zum Beispiel die in Kapitel 6.1.1 aufgeworfene Frage des Baus eines Spielplatzes versus der Entstehung einer verwildernden Fläche<sup>13</sup>. Unter Bezug auf fachliche Definitionen von Wildnis, nach denen Wildnis auch auf Flächen unterschiedlicher Größen und in unterschiedlichen Ökosystemen bestehen und sich damit auch in Deutschland bei fehlenden anthropogenen Einflüssen – auch im Siedlungsbereich – wieder entwickeln kann (z.B. Kowarik 2017; Langenhorst 2021; Wild Europe 2013), sowie anknüpfend an die KiWoWi-Ergebnisse zum Fehlen anthropogener Einflüsse (Kap. 5.1.1) kann hierbei einerseits auf die politisch postulierte Bedeutung einer Wildnisentwicklung – bezogen auf das Zwei-Prozent-Ziel der Bundesregierung (BMUV 2024; siehe Kap. 2.1) – Bezug genommen werden und andererseits können differente Nutzungsinteressen gegenübergestellt werden (z.B. Existenzängste in der Holz- und Forstwirtschaft durch Vergrößerung von Wildnisflächen; Ärger seitens der Bevölkerung durch herumliegendes Totholz oder unpassierbare Wege; Knauf 2021). Hiervon ausgehend werden *Reflexionen* angeregt (Pettig 2021), ohne die Intention der Vermittlung eines objektiven Verständnisses von Wildnis zu verfolgen (siehe Kap. 3.3; zum Konstruktcharakter von Wildnis z.B. Trepl 2010; Voigt 2010; Kangler 2018), sondern um eigene Haltungen zu bestehenden fachlichen und z.T. ambivalenten Konstruktionen von Wildnis zu fördern. Auch mediale Wildnisdarstellungen können in dieser Phase einbezogen und mit den eigenen Vorstellungen abgeglichen werden, da diese einen Einfluss haben können (siehe z.B. Stremlow & Sidler 2002; Knauf 2021; Winter 2024).

Methodisch bieten sich Perspektivwechsel, Dilemma-Situationen und Exkursionen in der Form von Arbeitsexkursionen oder Spurensuchen (z.B.

---

<sup>13</sup> Problembehaftete Situationen werden auch für die Initiierung transformativer Lernprozesse bedacht, in denen dialogisch Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten aufgestellt und erprobt werden (Mezirow 1997; Pettig 2021).

---

Meurel, Hemmer & Lindau 2023; Lindau, Simon & Simon 2023) an, bei denen Schüler\*innen Erkenntnisse aus dem Vergleich ihrer eigenen, der ihrer Mitschüler\*innen sowie der fachlichen Vorstellungen anwenden können. Sowohl aufgrund einer leichteren Erreichbarkeit und damit Zugänglichkeit für die Lerngruppe bieten sich für letztere (verwildernde) Räume in Siedlungsbereichen an. So können bspw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Merkmalen genutzter und ungenutzter Flächen erkannt und zusammengetragen, anthropogene Einflüsse auf die Fläche beschrieben und hinsichtlich möglicher Auswirkungen auf die Artenvielfalt reflektiert werden. Weiter kann der Entwicklung von Flächen bei fehlender anthropogener Nutzung im unmittelbaren Lebensumfeld nachgegangen werden, indem diese gesucht und untersucht werden (exemplarisch die Entwicklung von Spontanvegetation).

In der letzten Phase, der *Validierung* (Reinfried 2006, S. 41) präsentieren die Lernenden ihre Lösungsvorschläge und die der Problembearbeitung zugrundeliegenden Vorstellungen. Bezogen auf den Kontext der Ausweisung neuer Wildnis(entwicklungs)gebiete können dabei beispielsweise verschiedene Lösungen gegenübergestellt und diskutiert werden, die sich jeweils auf ein spezifisches Nutzungsinteresse zurückführen lassen. Diese Phase steht in enger Verbindung zum *Experimentieren* aus dem Ansatz des transformativen Lernens (Pettig 2021). Insgesamt kann diese Phase dazu führen, dass die Lernenden den Mehrwert differenter Vorstellungen für eine Problemreflexion und die Problembearbeitung (Mohs 2020, S. 261) sowie für das Aushandeln eines möglichen Kompromisses erkennen.<sup>14</sup> Die gegebenenfalls unterschiedlichen Wildnisvorstellungen der Lernenden sowie die multiperspektivischen fachlichen Vorstellungen gilt es dabei nicht nur aus Perspektive des *conceptual growth* (Duit & Confrey 1996), sondern auch aus der Perspektive des konstruktivistischen und inklusiven Lernens in ihrer Diversität anzuerkennen (vgl. Simon & Simon 2019), auch wenn dies in der Problembearbeitung zu Herausforderungen und Spannungsfeldern führen kann. Letztere sind dem Ansatz einer BNE folgend herauszustellen und zu reflektieren, auch wenn es nicht immer eine Kompromisslösung geben kann. Die Sensibilisierung für

---

<sup>14</sup> Dies ist potenziell selbst bei einem konsensual geteilten Nutzungsinteresse pro Verwilderung einer Fläche aufgrund verschiedener Verständnisse der Größenordnung von Wildnis (Ab wann ist die Fläche groß genug, um eine wilde Fläche zu sein/werden?) und des (Nicht)Eingriffes des Menschen innerhalb einer solchen Fläche der Fall (Darf der Mensch hier gar nichts mehr machen, oder kann er bei bestimmten Aspekten regulierend eingreifen?).

---

verschiedene Sichtweisen auf Wildnis und deren Entwicklung kann dadurch gefördert werden. Weitere mögliche inhaltliche Anknüpfungspunkte für Fächer an das Thema Wildnis finden sich bspw. bei Lindau und Simon (2022) sowie im Kontext einer BNE bei Mohs et al. (2021, S. 69ff.).

### 6.3 Forschungsmethodische Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, Wildnisvorstellungen einer größeren Stichprobe von Kindern im Grundschulalter zu erfassen und zentrale Tendenzen dieser näher zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sollten auch die diesen Vorstellungen möglicherweise inhärenten Raumkonzeptionen rekonstruiert werden, über die Wildnis als Raum konstruiert wird. Hierfür wurden nonreaktive Erhebungsverfahren (Weißblatterhebung mit Kinderzeichnung und oder schriftsprachlichen Ergänzungen sowie nachträgliche Explikation mittels eines einzelnen Erzählimpulses) eingesetzt, um Beeinflussungen der Kinder möglichst gering zu halten. 37,9 % der Zeichnungen wurden von den Kindern der KiVoWi-Stichprobe schriftlich ergänzt und damit teilweise präzisiert, sodass Interpretationsspielräume oder Fehldeutungen zumindest z.T. verringert wurden. Andererseits zeigte sich deutlich, dass die nachträglichen Befragungen der Kinder mit Blick auf die Intention Fehlinterpretationen zu verringern sowie zu mehr Erkenntnis zu kommen kaum einen Mehrwert hatten (Scheid & Zizek 2023 problematisierten dies in ähnlicher Weise): Die bei KiVoWi befragten Kinder haben sich verbal wenig auf die gezeichneten Objekte bezogen (in der Folgen konnten in der Analyse der Weißblätter deutlich mehr Codierungen vorgenommen werden; siehe Kap. 5.1.2), sodass die nachträglichen ‚narrativ‘ angelegten Explikationen zum Weißblatt im Nachhinein für den Erkenntnisgewinn nicht zuträglich und damit insgesamt nicht notwendig erschienen.

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Kinder eher Merkmale von Wildnis darstellen, die gegenständliche Subjekte bzw. Objekte (Konkreta) repräsentieren und sich damit vergleichsweise einfacher zeichnen lassen, als Abstrakta. Dies markiert eine grundlegende Einschränkung der Qualität der KiVoWi-Daten, denn Merkmale, die sich auf Prozessuale oder Abstrakta sowie eher auf die Raumkonzepte *Kategorie der Sinneswahrnehmung* und *soziales Konstrukt* beziehen, sind zeichnerisch schwer(er) umsetzbar und/oder schwer(er) aus den Kinderzeichnungen zu interpretieren. Damit deutet sich eine Wahrnehmungsgrenze an, der in der Analyse

---

von Zeichnungen i.d.R. durch ergänzende Befragungen begegnet wird (Kuhn 2003, 2019), die jedoch im speziellen Kontext einer Kindheitsforschung (v.a. bei jüngeren Kindern) ihrerseits an ihre Grenzen stößt (Scheid & Zizek 2023; siehe auch Kap. 4.2). An dieser Problematik verdeutlich sich insgesamt die Herausforderung einer Kindheitsforschung mit jüngeren Kindern, die an unterschiedlichen Stellen spezifischen Limitationen unterliegt (exemplarisch hierzu: Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012).

Um zu überprüfen, ob in den Wildnisvorstellungen von Schüler\*innen im Grundschulalter Prozessuale und Abstrakta, die mit der KiVoWi-Studie wenig oder nicht herausgearbeitet werden konnten, sowie differenziertere Vorstellungen zu Lagebeziehungen und System- sowie Verwilderungsprozessen enthalten sind, wären weitere bzw. andere Studien mit anderen Designs nötig (siehe Kap. 6.4).

Die im Kontext von KiVoWi herausgestellten signifikanten Zusammenhänge zwischen der Schulregion bzw. der Klassenstufe und den Wildnisvorstellungen (bzw. einzelnen Kategorien dieser) sowie der gegebenenfalls inhärenten Raumkonzepte, stehen z.T. aufgrund kleiner absoluter Häufigkeiten unter Vorbehalt. Sie erlauben zudem ohnehin keine kausalen Aussagen/Interpretationen (Raithel 2008, S. 146). Unklar bleibt im Rahmen der Analyse der KiVoWi-Daten außerdem, welche weiteren Variablen womöglich mit den Ergebnissen in Zusammenhang stehen. Hier wären z.B. die Quanti- und Qualität von Naturerfahrungen (Bögeholz 1999, 2005; Brämer, Koll & Schild 2016; Lude 2001) – im Allgemeinen sowie im Speziellen auf (ver)wilde(rnd)en Flächen (Langenhorst 2016) – oder Naturkonzepte (Gebauer 2007; Meske 2011) Konstrukte, die bei weiteren Forschungen mit in Betracht gezogen werden könnten. Bei KiVoWi wurden diese und andere Konstrukte sowie sozio-demographische Angaben o.ä. aus forschungsökonomischen Gründen nicht erfasst, u.a. da dies eine zusätzliche Befragung und damit Belastung aller Kinder sowie eine zusätzliche zeitlich-organisatorische Mehrbelastung für die Schulen bzw. Lehrpersonen bedeutet hätte, was den Feldzugang wiederum wahrscheinlich zusätzlich erschwert hätte.

#### **6.4 Forschungsperspektiven**

Um Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren Vorstellungen auseinanderzusetzen, sind in Schule Lerngelegenheiten zu schaffen, in

---

denen sie aktiv auf ihre bestehenden Vorstellungen für die (Re)Konstruktion von Wissen zurückgreifen können. Eine die Schüler\*innenvorstellungen nicht berücksichtigende, bloße Wissensvermittlung dagegen führt häufig zu trägem Wissen, welches sich im extremsten Fall nicht in/an das bestehende Wissen und Verständnis einpasst/anpasst, und damit nicht nutzbar bzw. anwendungsfähig ist (Möller 2018, 38f.), um sich mit Welt auseinandersetzen zu können.

Die Ergebnisse der vorgestellten, explorativen Studie, mit der für den deutschsprachigen Raum erstmals Wildnisvorstellungen von Kindern im Grundschulalter erhoben wurden, sind aufgrund der forschungsmethodischen und -methodologischen Einschränkungen nicht verallgemeinerbar und stellen damit auch die angeführten beispielhaften didaktischen Reflexionen unter Vorbehalt. Um fundiertere Aussagen zu Kindervorstellungen von Wildnis (sowie diesen inhärenten Raumkonstruktionen) treffen zu können, wären weitere Studien unter Berücksichtigung der Spezifika einer Kindheitsforschung nötig. Denkbar wären bspw. leitfadengestützte oder problemzentrierte Interviews, Gruppendiskussionen (die jedoch bestimmte verbale Kompetenzen erfordern) oder standardisierte schriftliche Befragungen (z.B. mittels Adaption des Fragebogens von Reinboth 2022) sowie das Schreiben freier Texte (z.B. Krüger 2006, S. 97), wobei diese methodischen Zugriffe insbesondere dann eingeschränkt sind oder weiterer unterstützender Maßnahmen bedürfen, wenn Kinder noch nicht entfaltet Lesen und Schreiben können.

Trotz der notwendigen weiteren empirischen themenbezogenen Forschung und der oben genannten forschungsmethodischen Limitationen ermöglicht die vorgestellte Studie erste Einblicke in und damit Hinweise auf für eine fächerübergreifende Wildnisbildung im Kontext einer BNE relevante Lernvoraussetzungen.

Inhaltlich weiterführend könnte bspw. den folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie wird Wildnis in Medien, die Kinder nutzen/konsumieren, konstruiert? Welche wildnisbezogenen Medien konsumieren Kinder und zeigen sich in ihren Vorstellungen medial vermittelte Wildnisdarstellungen? Welchen Einfluss haben Naturerfahrungen auf Wildnisvorstellungen? Sind Konzeptionen von Wildnisbildung wirksam in Bezug auf Wildnisvorstellungen sowie Einstellungen zu Wildnis(entwicklung)?

## 7. Literaturverzeichnis

- Adamina, Marco (2008): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen in der Primarstufe. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2(1), S. 77-90. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-34589370206> [13.03.2025].
- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalcsics, Katharina, Bietenhard, Sophia & Engeli, Eva (Hrsg., 2018a): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalcsics, Katharina, Bietenhard, Sophia & Engeli, Eva (2018b): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 7-20.
- Arndt, Holger & Kopp, Bärbel (2015): Präkonzepte von Grundschulkindern zu ökonomischen Sachverhalten. Erste Ergebnisse der Vorstudie. In: Holger Arndt (Hrsg.): Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 118-130.
- Asal, Katrin & Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Budrich.
- Atkinson, Richard C. & Shiffrin, Richard M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Kenneth W. Spence & Janet T. Spence (Hrsg.): Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory. New York, San Francisco, London, S. 89-195.
- Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim & Basel.
- Bauer, Nicole (2005): Für und wider Wildnis. Soziale Dimensionen einer aktuellen gesellschaftlichen Debatte. Bern.
- Baumgardt, Iris (2012): Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler.
- Baumgardt, Iris (2022): Kinderzeichnungen als Analyseinstrument von Lernvoraussetzungen im Sachunterricht – Chancen und Herausforderungen. In: Mirja Kekeritz & Melanie Kubandt (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden, S. 309-330.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-34885-4>

- 
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg.
- Benedict, Claudia & Bolte, Claus (2009): Wege in die Welt des Kleinen – Teilchenkonzepte von Grundschulkindern. In: Dietmar Höttelecke (Hrsg.): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Schwäbisch Gmünd 2008. Münster, S. 458-460.
- Berglez, Regina (2005): Beobachtungen und qualitative Befragungen in Naturerfahrungsräumen und konventionellen Spielplätzen. In: Konrad Reidl, Hans-Joachim Schemel & Baldo Blinkert (Hrsg.): Naturerfahrungsräume im besiedelten Bereich. Hochschulbund Nürtingen/Geislingen e.V., S. 50-89.
- Bezold, Angela & Weigel, Wolfgang (2012): Vorwissen aufgreifen und zu Begriffen weiterentwickeln. Weißblatterhebung zur individuellen Standortbestimmung. In: Mathematik lehren, 172, S. 10-14.
- Billmann-Mahecha, Elfriede & Drexler, Heike (2020): Auswertung von Zeichnungen als qualitatives Verfahren in der Psychologie. Band 2: Design und Verfahren. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 731-750.
- Bittner, Alexander (2014): Wildnisbildung – eine naturschutzfachliche wie didaktische Herausforderung. In: Berthold Langenhorst, Armin Lude & Alexander Bittner (Hrsg.): Wildnisbildung – Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München, S. 101-118.
- Bittner, Alexander, Rappold, Christopher, Wachendorfer, Volker & von Ruschkowski, Eick (2021): Wildnisgebiete als sozio-ökologische Systeme und ihre Bedeutung für Resilienz – Gegenstand einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 45-58.
- Bögeholz, Susanne (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen.
- Bögeholz, Susanne (2005): Negativ empfundene Naturerfahrungen mit Tieren und Pflanzen – von Angst, Ekel, Wut, Ärger, Schreck und Schmerz. In: Marcus Schrenk & Waltraud Holl-Giese (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Hamburg, S. 47-60.
- Brämer, Rainer (2015): Wo und wie Kinder „Natur erleben“. Kinderbarometer 1998 – 2014 zu alltäglichen Naturkontakten.  
[https://www.natursoziologie.de/files/files/kinderbarometer-naturerlebnis-19982014\\_1502131414.pdf](https://www.natursoziologie.de/files/files/kinderbarometer-naturerlebnis-19982014_1502131414.pdf) [31.12.2025].
- Brämer, Rainer, Koll, Hubert & Schild, Hans-Joachim (2016): 7. Jugendreport Natur (2016): Natur Nebensache? [https://baglob.de/wp-content/uploads/2017/12/mediathek\\_literatur\\_jugendreport2016.pdf](https://baglob.de/wp-content/uploads/2017/12/mediathek_literatur_jugendreport2016.pdf) [17.12.2025]
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: Qualitative Research in Psychology, 3(2), S. 77-101.  
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- 
- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Broggi, Mario F. (1999): Ist Wildnis schön und „nützlich“?. In: Werner Konold, Reinhard Bocker & Ulrich Hampicke (Hrsg.): Handbuch Naturschutz und Landschaftspflege. Kompendium zu Schutz und Entwicklung von Lebensräumen und Landschaften. Weinheim, S. 1-7.
- Bund für Umwelt und Naturschutz e.V. (BUND) (2002): Wildnisbildung. Ein Beitrag zur Bildungsarbeit in Nationalparken. <https://www.gfn-harz.de/sites/wildnisbildung> [20.05.2019].
- Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2024): Wildnis. <https://www.bfn.de/wildnisgebiete> [17.12.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg., 2007): Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt. <https://www.bfn.de/die-nationale-strategie-2007> [17.12.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit & Bundesamt für Naturschutz (BMUB & BfN) (Hrsg., 2014): Naturbewusstsein 2013: Bevölkerungs-umfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. [https://www.bfn.de/sites/default/files/2021-05/Naturbewusstsein\\_2013.pdf](https://www.bfn.de/sites/default/files/2021-05/Naturbewusstsein_2013.pdf) [17.12.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hrsg., 2015): Naturschutz-Offensive 2020. Für biologische Vielfalt. [https://www.bbn-online.de/fileadmin/Service/8\\_2%20Infomaterial/Fachmaterialien/naturschutz-offensive\\_2020\\_broschuere\\_bf.pdf](https://www.bbn-online.de/fileadmin/Service/8_2%20Infomaterial/Fachmaterialien/naturschutz-offensive_2020_broschuere_bf.pdf) [17.12.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (Hrsg., 2024): Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt 2030. Beschluss des Bundeskabinetts vom 18. Dezember 2024. [https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Naturschutz/nbs\\_203\\_0\\_strategie\\_bf.pdf](https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Naturschutz/nbs_203_0_strategie_bf.pdf) [17.12.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) & Bundesamt für Naturschutz (BfN) (Hrsg., 2024): Naturbewusstsein 2023: Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. [https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Naturschutz/naturbewusstsein\\_2023\\_bf.pdf](https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Naturschutz/naturbewusstsein_2023_bf.pdf) [18.12.2025].
- Butschi, Corinne & Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn, S. 101-119.
- Conradi, Ingrid (2015): Kinder erklären Sachverhalte zeichnerisch: „So, dass man es halt versteht“. In: Kathrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden, S. 223-228.
- Cordell, H. Ken, Tarrant, Michael A. & Green, Gary T. (2003): Is the public viewpoint of wilderness shifting? In: International Journal of Wilderness, 9, S. 27-32.

- 
- [https://www.umt.edu/media/wilderness/NWPS/documents/Aug03\\_Cordell.pdf](https://www.umt.edu/media/wilderness/NWPS/documents/Aug03_Cordell.pdf) [17.12.2025].
- Cordell, H. Ken, Tarrant, Michael A., McDonald, Barbara L. & Bergstrom, John C. (1998): How the Public Views Wilderness. More Results from the USA Survey on Recreation and the Environment. In: International Journal of Wilderness, 4(3), S. 28-31.  
[https://www.srs.fs.usda.gov/pubs/ja/ja\\_cordell001.pdf](https://www.srs.fs.usda.gov/pubs/ja/ja_cordell001.pdf) [17.12.2025]
- Dehn, Mechthild (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarb. Aufl. Bochum.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg., 2024): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. Köln.
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR) (o. J.): space s.e.e.d.s 2.0. Weltraumblumen beobachten. <https://space2school.de/2022/02/01/mitmachaktion-space-seeds-2-0/> [17.12.2025].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. [DUK] (Hrsg., 2015): Querbeet. Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Anregungen für die Praxis. Bonn.
- Duit, Reinders & Confrey, Jere (1996): Reorganizing the curriculum and teaching to improve learning in science and mathematics. In: David F. Treagut, Reinders Duit & Barry J. Fraser (Hrsg.): Improving teaching and learning in science and mathematics. New York, S. 79-93.
- Ehrhart, Stefan & Schraml, Ulrich (2014): Wahrnehmung und Bewertung natürlicher Walddynamik. In: Allgemeine Forst-und Jagdzeitung, 185(7), S. 166-183.
- Europarc Deutschland (2017): Analyse von Wildnisbildungsangeboten in Nationalparks, Wildnisgebieten und Biosphärenreservaten im deutschsprachigen Raum.  
[https://naturparke.de/files/2024/03/Analyse\\_Wildnisbildungangebote\\_in\\_GSG\\_2017\\_ED.pdf](https://naturparke.de/files/2024/03/Analyse_Wildnisbildungangebote_in_GSG_2017_ED.pdf) [07.01.2026].
- Ewerhardy, Anne, Kleickmann, Thilo & Möller, Kornelia (2012): Fördert ein konstruktivistisch orientierter naturwissenschaftlicher Sachunterricht mit strukturierenden Anteilen das konzeptuelle Verständnis bei den Lernenden?. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5(1), S. 76-88.
- Finck, Peter, Klein, Manfred & Riecken, Uwe (2013): Wildnisgebiete in Deutschland – von der Vision zur Umsetzung. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Fachtagung des BfN vom 19. bis 21.11.2012 auf der Insel Vilm. In: Natur und Landschaft, 88(8), S. 342-346.
- Fischer, Hans-Joachim (2013): Sinn und Unsinn der Naturbildung im frühen Kindesalter. In: Marcus Rauterberg & Svantje Schumann (Hrsg.): Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. 9. Beiheft von widerstreit sachunterricht, S. 13-31.  
<http://dx.doi.org/10.25673/92557>
- Flügel, Alexandra, Gröger, Martin, Schneider, Daria J. & Wiesemann, Jutta (Hrsg., 2018): Außerschulische Lernorte von Kindern. Reflexionen – Konzeptionen – Perspektiven. Siegen.
- Früh, Werner (1981): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 1. Aufl. München.
- Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 9., überarb. Aufl. Konstanz.
- Gapp, Sara & Schleicher, Yvonne (2010): Alltagsvorstellungen von Grundschulkindern – Erhebungsmethoden und Ergebnisse, dargestellt anhand der Thematik ‚Schalenbau der Erde‘. In: Sibylle Reinfried (Hrsg.): Schülervorstellungen und geographisches Ler-

- 
- nen – Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Berlin, S. 33-54.
- Gebauer, Michael (2007): Kind und Naturerfahrung: naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter. Hamburg.
- Gebauer, Michael (2022): „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. In: widerstreit sachunterricht, 25 (2022), <http://dx.doi.org/10.25673/92411>
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(6), S. 867-888.  
<https://doi.org/10.25656/01:10534>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Giest, Hartmut (2007): Kulturhistorische Theorie/Tätigkeitsansatz und Sachunterricht. In: widerstreit sachunterricht, 8 (2007). <http://dx.doi.org/10.25673/92524>
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2013): „Und die Knochen machen, dass du dich bewegen kannst.“ Schülervorstellungen zum menschlichen Stütz- und Bewegungsapparat und ihre Bedeutung für Lernprozesse im Sachunterricht. In: Steffen Wittkowske & Katharina von Maltzahn (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn, S. 112-125.
- Gläser, Eva (2014): Kinderzeichnungen in Forschung und Unterricht – Möglichkeit und Grenzen ihrer Interpretation. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Markus Peschel (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 107-114.
- Gropengießer, Harald (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Phillip Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz, S. 172-189.
- Grospietsch, Finja (2021): Warum man Schülervorstellungen im Unterricht berücksichtigen sollte – ein neurodidaktisches Plädoyer. In: MNU-Journal, 74(2), S. 106-109.
- Gryl, Inga & Kuckuck, Miriam (2023): Geographische Bildung durch Exkursionen im viel-perspektivischen Sachunterricht. In: Inga Gryl & Miriam Kuckuck (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 9-35.
- Hallmann, Sylke, Klöckner, Christian A., Beisenkamp, Anja & Kuhlmann, Ulrike (2005): Freiheit, Ästhetik oder Bedrohung? Wie Kinder Natur bewerten. In: Umweltpsychologie, 9(2), S. 88-108.
- Haltenberger, Melanie, Gryl, Inga, Huser, Karin, Wiedmann, Julia, Pokraka, Jana & Jekel, Thomas (2023): Die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2023. In: GW-Unterricht Jg. 1 (2023), S. 33-37.  
<https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s33>
- Hartinger, Andreas & Murmann, Lydia (2018): Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vor-

- 
- stellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 51-62.
- Hartinger, Andreas. (2007): Empirische Zugänge. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Dietmar von Reeken & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 53-58.
- Hartmanshenn, Thomas, Arland-Kommraus, Jessica, Butt, Verena, Ditscher, Pia, Kausch, Ellen, Leuthold, Frieder, Lott, Kirsten, Hesse, Solveig, Starke-Ottich, Indra, Reich, Michael, Rethschulte, Carmen, Zizka, Georg & Zoch, Christoffer (2023): Städte wagen Wildnis – Vielfalt erleben. Mehr Mut zu wilder Stadtnatur. Bericht zum Abschluss des Projektes 2016-20. BfN-Schriften 662. Bonn. <https://doi.org/10.19217/skr662>
- Hartwig, Rico (o. J.): 7vs.WILD. <https://7vswild.eu/> [09.09.2025].
- Hass, Anne, Hoheisel, Deborah, Kangler, Gisela, Kirchhoff, Thomas, Putzhammer, Simon, Schwarzer, Markus, Vicenzotti, Vera & Voigt, Annette (2012): Sehnsucht nach Wildnis. Aktuelle Bedeutungen der Wildnistypen Berg, Dschungel, Wildfluss und Stadtbrache vor dem Hintergrund einer Ideengeschichte von Wildnis. In: Thomas Kirchhoff, Vera Vicenzotti & Annette Voigt (Hrsg.): Sehnsucht nach Natur. Über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur. Bielefeld, S. 107-114.
- Haug, Lena (2011): Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Wiesbaden.
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 11(1), S. 9-37. <http://www.theoweb.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf> [03.12.2025].
- Heisterkamp, Samuel, Finck, Peter & Riecken, Uwe (2019): Mehr Wildnis in Deutschland – Warum wir Wildnisgebiete brauchen. In: Natur und Landschaft, 94(12), S. 524-530.
- Hemmer, Michael & Wrenger, Katja (2022): Entwicklung von Raumbewusstsein. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 372-376.
- Hempel, Christopher (2025): Fächerübergreifender Unterricht. Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung. Frankfurt a.M.
- Heran-Dörr, Eva (2011): Von Schülervorstellungen zu anschlussfähigem Wissen im Sachunterricht. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel. [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Heran-Doerr.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Heran-Doerr.pdf) [21.08.2024].
- Hoheisel, Deborah, Kangler, Gisela, Schuster, Ursula & Vicenzotti, Vera (2010): Wildnis ist Kultur. Warum Naturschutzforschung Kulturwissenschaft braucht. In: Natur und Landschaft, 85(2), S. 45-50.
- Hormann, Katrin, Quittkat, Laisa Marie & Schomaker, Claudia (2021): Konzeptdialoge als Instrument zur Erfassung kindlicher Präkonzepte und Vorstellungen zu Naturphänomenen. Am Beispiel der Stabilität von Brücken. In: ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 3(1), S. 32-49. <https://doi.org/10.25364/18.3:2021.1.3>
- Hottenroth, Daniela, van Aken, Theresa, Hausig, Fabian & Lindau, Anne-Kathrin (2017): Wildnisbildung als Strömung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – mehr als ein

- 
- Bildungskonzept für Großschutzgebiete. In: Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, 40 (2017), S. 61-79.
- Hottenroth, Daniela (2021): Wildnisbildung in der universitären Geographielehrer/-innenbildung. Eine längsschnittliche Interviewstudie zu professionellen Handlungskompetenzen für die Gestaltung von Wildnisbildung. Halle (Saale).  
<http://dx.doi.org/10.25673/36031>
- Hottenroth, Daniela, Lindau, Anne-Kathrin & Lindner, Martin (2016): Wildnisbildung als Möglichkeit zur Professionalisierung zukünftiger Geographielehrer/innen – ein neuer Ansatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht, 142/143, S. 138-152.
- Hunziker, Marcel, Hoffmann, Christian W. & Wild-Eck, Stephan (2001): Die Akzeptanz von Wolf, Luchs und «Stadtfuchs». Ergebnisse einer gesamtschweizerisch-repräsentativen Umfrage. In: Forest Snow and Landscape Research, 76(1), S. 301-326.
- Hüttis-Graff, Petra & Baark, Claudia (1996): Die Schulanfangsbeobachtung – Unterrichtsaufgaben für den Schriffterwerb. In: Mechthild Dehn, Petra Hüttis-Graff & Norbert Kruse (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, S. 132-155.
- Janke, Beate (1995): Entwicklung naiven Wissens über den physikalischen Auftrieb: Warum schwimmen Schiffe? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, (27), S. 122-138.
- Jessel, Beate (1997): Wildnis als Kulturaufgabe? – Nur scheinbar ein Widerspruch! Zur Bedeutung des Wildnisgedankens für die Naturschutzarbeit. In: Laufener Seminarbeiträge, 1, S. 9-20.
- Jonen, Angela, Möller, Kornelia & Hardy, Ilonca (2003): Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In: Diethard Cech & Hans-Joachim Schwier (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 93-108.
- Jonen, Angela, Möller, Kornelia & Engelen, Achim (2002): „Wie kommt es, dass ein eisernes Schiff nicht untergeht?“ Eine Untersuchung zum Lernen von Grundschulkindern im Vorfeld der Naturwissenschaften. In: Hanns Petillon (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindersichtweise und pädagogische Konzepte. Opladen, S. 59-70.
- Jung, Walter (1981): Zur Bedeutung von Schülervorstellungen für den Unterricht. In: Reinders Duit, Walter Jung & Helga Pfund (Hrsg.): Alltagsvorstellungen und Naturwissenschaftlicher Unterricht. Köln, S. 1-23.
- Kahler, Maiko (2011): Ökonomische Grundbildung bei Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Themas Geld. Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1545> [02.01.2026].
- Kaiser, Astrid & Lüschen, Iris (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler.
- Kaiser, Astrid (1996): «Arbeiten» – ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82(2), S. 132-147.

- 
- Kaiser, Astrid (2005): Zukunftsdenken von Kindern. Reflexion von Kinderzeichnungen aus der Welt. In: Eine Welt in der Schule. Unterrichtsanregungen für die Grundschule und Sekundarstufe I, 3(1), S. 2-9.
- Kaiser, Tim, Birke, Franziska & Lutter, Andreas (2015): Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen – Eine phänomenographische Untersuchung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 6(1), S. 92-110.
- Kalcsics, Katharina & Moser, Isabelle (2017): Schülervorstellungen zu Regeln und Mitbestimmung von Primarschulkindern: Eine Annäherung durch rekonstruktive Verfahren. In: Philipp Mittnik (Hrsg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck, Wien, Bozen, S. 125-142.
- Kallweit, Nina (2019): Kindliches Erleben von „Krieg“ und „Frieden“. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden.
- Kangler, Gisela & Vicenzotti, Vera (2007): Stadt. Land. Wildnis. Das Wilde in Naturlandschaft, Kulturlandschaft und Zwischenstadt. In: Andreas Bauerochse, Henning Hassmann & Ulf Ickerodt (Hrsg.): Kulturlandschaft. Administrativ – digital – touristisch. Berlin, S. 279-314.
- Kangler, Gisela (2009): Von der schrecklichen Waldwildnis zum bedrohten Waldökosystem. Differenzierung von Wildnisbegriffen in der Geschichte des Bayerischen Waldes. In: Thomas Kirchhoff & Ludwig Trepl (Hrsg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld, S. 263-278.
- Kangler, Gisela (2016): Wildnis, Verwilderung, Prozessschutz. Zu den vielfältigen Bedeutungen von Wildnis. In: Nationalpark Akademie Hohe Tauern (Hrsg.): Wie wild darf Pädagogik sein? Mattrei, S. 4-7.
- Kangler, Gisela (2018): Der Diskurs um „Wildnis“. Von mythischen Wäldern, malerischen Orten und dynamischer Natur. Bielefeld.
- Kathke, Torsten (2010): Die Idee der wilderness in den USA. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen, S. 85-91. [https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010\\_009\\_kathke\\_wilderness\\_in\\_usa.pdf](https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010_009_kathke_wilderness_in_usa.pdf) [23.10.2024].
- Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Dirk Krüger & Helmut Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Wiesbaden, S. 93-104.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengiesser, Harald & Komorek, Michael (1997): Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3(3), S. 3-18. <https://doi.org/10.25656/01:31502>
- Kirchhoff, Thomas & Trepl, Ludwig (2009): Landschaft, Wildnis, Ökosystem: zur kulturell bedingten Vieldeutigkeit ästhetischer, moralischer und theoretischer Naturauffassungen. Einleitender Überblick. In: Thomas Kirchhoff & Ludwig Trepl (Hrsg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld, S. 13-66.
- Kirchhoff, Thomas & Vicenzotti, Vera (2020): Von der Sehnsucht nach Wildnis. In: Thomas Kirchhoff, Nicole C. Karafyllis, Dirk Evers, Brigitte Falkenburg, Myriam Gerhard, Gerald Hartung, Jürgen Hübner, Kristian Köchy, Ulrich Krohs, Thomas Pott-

- 
- hast, Otto Schäfer, Gregor Schiemann, Magnus Schlette, Reinhard Schulz & Frank Vogelsang (Hrsg.): Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch. 2. überarb. und durchges. Aufl. Tübingen, Stuttgart, S. 313-322.
- Kirchner, Vera (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht, 4 (März 2005), [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/105312/1/sachunterricht\\_volume\\_0\\_6412.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/105312/1/sachunterricht_volume_0_6412.pdf) [02.01.2026].
- Knauf, Marcus (2021): Wildnis in Deutschland – gesellschaftliche Erwartungen und Akzeptanz eines kontrovers diskutierten Konzepts (WIND). Abschlussbericht. [https://www.rotweinundradeschen.de/News/docs/2021-03\\_FNR\\_Studie\\_Wildnis-in-Deutschland.pdf](https://www.rotweinundradeschen.de/News/docs/2021-03_FNR_Studie_Wildnis-in-Deutschland.pdf) [17.12.2025].
- Kogler, Raphaela (2022): Raumbilder interpretieren. Visuelle Segmentanalyse von Kinderzeichnungen. In: Mirja Kekeritz & Melanie Kubandt (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden, S. 239-263.
- Koll, Hubert & Brämer, Rainer (2021): 8. Jugendreport Natur 2021. Natur auf Distanz. <https://stadtundland-nrw.de/wp-content/uploads/2021/06/8.-Jugendreport-Natur-2021.pdf> [17.12.2025].
- Kowarik, Ingo (2017): Stadtnatur und Wildnis. In: Geographische Rundschau, (5), S. 10-15.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1(2006), S. 91-115. <https://doi.org/10.25656/01:987>
- Kübler, Markus (2017): Die Perspektive der Kinder – Zeichnungen als Methode, um kindliche Wissensbestände und Konzepte zu erheben. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 160-168.
- Kübler, Markus, Bietenhader, Sabine, Bisang, Urs & Stucky, Claudio (2015): Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Monika Waldis & Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“. Bern, S. 26-40.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim.
- Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Kuhn, Peter (2003): Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild eines qualitativen Verfahrens zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-4.1.750>
- Kuhn, Peter (2019): Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf

- 
- Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: Florian Hartnack (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, S. 237-278.
- Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (KMK & BMZ) (Hrsg., 2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Aufl. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_0\\_O-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_0_O-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) [17.12.2025].
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg., 2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwi cklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwi cklung.pdf) [14.07.2020].
- Lamnek Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lange, Kim (2010): Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern. Münster. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-75459654103> [12.01.2026].
- Langenhorst, Berthold (2010): Waldscout & Waldranger – Wildnisbildung im Nationalpark Kellerwald-Edersee. In: Nordhessische Gesellschaft für Naturkunde und Naturwissenschaften (Hrsg.): Jahrbuch Naturschutz in Hessen, Band 31. Niedenstein, S. 101-106.
- Langenhorst, Berthold (2016): Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Hamburg.
- Langenhorst, Berthold (2021): Wildnis im Anthropozän – Verantwortung für das Wilde. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 93-116.
- Lange-Schubert, Kim & Rothkopf, Anne (2020): Naturwissenschaftliches Lehren und Lernen. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 5. Aufl. Berlin, S. 38-63.
- Laube, Liridona, Kammerer Carina, & Butters, Annika (2023): Frühe Kindheit bewegt. Grundsätze und Bausteine einer qualitativ guten Bewegungsförderung in der frühen Kindheit. [https://rogerfedererfoundation.org/assets/publication/pdf/partner-papers/Fruhe-Kindheit-bewegt\\_DE.pdf](https://rogerfedererfoundation.org/assets/publication/pdf/partner-papers/Fruhe-Kindheit-bewegt_DE.pdf) [31.12.2025].
- Lindau, Anne-Kathrin & Simon, Jacqueline (2022): Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.): Hintergrundwissen zu BNE für den Grundschulbereich. [https://www.politischerbildung.schule.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Demokratie-er-nen/FUEZ/BNE/Grundschule\\_Aufsaetze\\_Gruener\\_Floh/III\\_5\\_01\\_Wildnisbildung\\_in\\_Grundschulen\\_Lindau\\_Simon.pdf](https://www.politischerbildung.schule.bayern.de/fileadmin/user_upload/Demokratie-er-nen/FUEZ/BNE/Grundschule_Aufsaetze_Gruener_Floh/III_5_01_Wildnisbildung_in_Grundschulen_Lindau_Simon.pdf) [25.08.2025].

- 
- Lindau, Anne-Kathrin, Mohs, Fabian & Reinboth, Alma (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Wildnisbildung. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 15-43.
- Lindau, Anne-Kathrin, Mohs, Fabian & van Aken, Theresa (2021): Wirkung von Wildnisbildung im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 261-270.
- Lindau, Anne-Kathrin, Mohs, Fabian, Reinboth, Alma & Lindner, Martin (Hrsg., 2021): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München.
- Lindau, Anne-Kathrin, Simon, Jacqueline & Simon, Toni (2023): Auf in die Wildnis des Stadtwaldes – Wildnisbildung als exkursionsdidaktischer Ansatz. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Primarstufe. In: Inga Gryl & Miriam Kuckuck (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 53-68. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/75211> [12.01.2026].
- Lombard, Matthew, Snyder-Duch, Jennifer & Bracken, Cheryl C. (2002): Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. In: Human Communication Research, 28 (4), S. 587-604.
- Loucaides, Constantinos A., Chedzoy, Sue M. & Bennet, Neville (2004): Differences in physical activity levels between urban and rural school children in Cyprus. In: Health Education Research, 19(2), S. 138-147. <https://doi.org/10.1093/her/cyg014>
- Lude, Armin (2001): Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie. München, Wien, Innsbruck.
- Lupp, Gerd, Höchtl, Franz & Wende, Wolfgang (2011): “Wilderness” – A designation for Central European landscapes? In: Land Use Policy, 28, S. 594-603.  
<https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2010.11.008>
- Lüschen, Iris & Lietzmann, Antje (2013): „So machen wir das zu Hause auch immer“ – Verteilungsgerechtigkeit aus der Sicht von Kindergarten- und Grundschulkindern. In: GDSU-Journal, Juli 2013, Heft 3, S. 37-46.
- Lüschen, Iris & Schomaker, Claudia (2012): Kinder erkunden die Welt. Zur Rolle von Lernaufgaben in altersübergreifenden Sachlernprozessen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: Julia Kosinar & Ursula Carle (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler, S. 185-195.
- Lüschen, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems. Baltmannsweiler.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim, Basel.
- Meske, Mara (2008): Naturbild und Nachhaltigkeit. Welches Bild machen sich Kinder von der Natur, und wo muss Umweltbildung ansetzen, damit es zur mehr Nachhaltigkeitsbewusstsein kommt? In: Karl-Heinz Erdmann, Jörg Löffler & Sabine Rusch (Hrsg.): Naturschutz im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Ansätze, Konzepte, Strategien. Bonn, Bad Godesberg, S. 73-100.

- 
- Meske, Mara (2011): «Natur ist für mich die Welt.» Lebensweltlich geprägte Naturbilder von Kindern. Wiesbaden.
- Meurel, Melissa, Hemmer, Michael & Lindau, Anne-Kathrin (2023): Geographische Schüler\*innenexkursionen planen, durchführen und auswerten – der Gentrifizierung auf der Spur. In: Inga Gryl, Michael Lehner, Tom Fleischhauer & Karl Walther Hoffmann (Hrsg.): Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 2. Wiesbaden, S. 115-129.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Mohs, Fabian (2020): Wildnis und Verwilderation didaktisch rekonstruiert – Fachliche Klärung, Schülervorstellungen und Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse. Halle (Saale). <http://dx.doi.org/10.25673/34858>
- Mohs, Fabian, Reinboth, Alma, Fiebig, Lisa, Giese, Katrin & Lindau, Anne-Kathrin (2021): Wildnis als Thema einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Analyse der Curricula verschiedener Bildungsbereiche des Landes Sachsen-Anhalt. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 59-91.
- Möller, Kornelia & Wyssen, Hans Peter (2018): Technische Entwicklungen und Umsetzungen erschließen – und dabei Schülervorstellungen berücksichtigen. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 157-174.
- Möller, Kornelia (1991): Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in der Grundschule. Essen.
- Möller, Kornelia (2015): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Joachim Kahler, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 243-248.
- Möller, Kornelia (2018): Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 35-50.
- Mrazek, Julia (2020): Conceptual Change bei Grundschulkindern – eine Studie zur Didaktischen Rekonstruktion am Beispiel Wasserkraft. Heidelberg. [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/361/file/Mrazek\\_Dissertation.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/361/file/Mrazek_Dissertation.pdf) [17.12.2025].
- Murmann, Lydia (2002): Physiklernen zu Licht, Schatten und Sehen. Eine phänomenographische Untersuchung in der Primarstufe. Berlin.
- Murmann, Lydia (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: widerstreit sachunterricht, 19 (Oktober 2013). <http://dx.doi.org/10.25673/92467>

- 
- Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Ingrid Paus-Haase & Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Ein Arbeitsbuch. München, S. 131-154.
- Neuß, Norbert (2019): Kinderzeichnungen - selbsterarbeitete Symbolik von Kindern verstehen. In: Norbert Neuß & Lena Sophie Kaiser (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter. Stuttgart, S. 171-183.
- Oerter, Kerstin (2002): BUND schafft Wildnis. Erfahrungen aus der Kampagne zu siedlungsnahen Wildnisgebieten. In: Evangelische Akademie Tutzing, Nationalpark Bayrischer Wald (Hrsg.): Wildnis vor der Haustür. Ergebnisse des Workshops 4.-6.10.2001 in Zwieselwaldhaus. Tutzingen, Grafenau, S. 53-63.
- Opitz, Stefanie, Reppin, Nicole, Schoof, Nicolas, Drobnik, Juliane, Finck, Peter, Riecken, Uwe, Mengel, Andreas, Reif, Albert & Rosenthal, Gert (2015): Wildnis in Deutschland. Nationale Ziele, Status Quo und Potenziale. In: Natur und Landschaft, 90 (09/10), S. 406-412.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 62 (3), S. 307-332.
- Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln.
- Pettig, Fabian & Gryl, Inga (2023): Hybridität, Code, Netzwerk. Konturen eines neuen Raumkonzepts für die Geographiedidaktik? In: Fabian Pettig & Inga Gryl (Hrsg.): Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Wiesbaden, S. 253-266.
- Pettig, Fabian (2021): Transformative Bildung: Eine Einführung in die Theorie und Praxis. In: GW-Unterricht, 162 (2/2021), S. 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Peuke, Julia (2024): Was bleibt - die DDR aus der Perspektive von Kindern. Springer.
- Piechocki, Reinhard (2010): Landschaft – Heimat – Wildnis. Schutz der Natur – aber welcher und warum? München.
- Plackner, Eva-Maria (2008): Vorwissen zu geometrischen Begriffen aufspüren – eine explorative Studie in der Grundschule. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-11612>
- Pohl, Dietmar & Schrenk, Markus (2005): Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. In: Marcus Schrenk & Waltraud Holl-Giese (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Hamburg, S. 33-64.
- Potthast, Thomas (2016): Wildnis, Evolution, Prozessschutz. In: Konrad Ott, Jan Dierks & Lieske Voget-Kleschin (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. Stuttgart, S. 31-36.
- Raihel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden.
- Reinboth, Alma (2020): Die Vorstellung von Wildnis als möglicher Einflussfaktor auf die Einstellung zu Wildnis von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Umweltpsychologie, 24 (1), S. 6-30.
- Reinboth, Alma (2021): Der Migrationshintergrund als möglicher Prädiktor der Wildneinstellungen und Wildnisvorstellungen von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie – Biologie Lehren und Lernen, 25 Jg. 2021. <https://doi.org/10.11576/zdb-3297>

- 
- Reinboth, Alma (2022): Prädiktoren der Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu Wildnis in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Vorstellungen und Migrationshintergrund: kumulative Dissertation. Halle (Saale).  
<http://dx.doi.org/10.25673/81161>
- Reinboth, Alma, Mohs, Fabian & Lindau, Anne-Kathrin (2021): Potenziale und Grenzen von Wildnis- und Verwilderungsflächen für die Wildnisbildung. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 139-166.
- Reinfried, Sibylle (2006): Alltagsvorstellungen – und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. In: Geographie heute, 243, S. 38-43.
- Reinfried, Sibylle, Aeschbacher, Urs & Rotermann, Benno (2012): Improving students' conceptual understanding of the greenhouse effect using theory-based learning materials that promote deep learning. In: International Research in Geographical and Environmental Education, 21(2), 155–178.  
<https://doi.org/10.1080/10382046.2012.672685>
- Reiß, Wolfgang (2012): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, S. 173-188.
- Richter, Dagmar & Gottfried, Lara (2012): Politisches Lernen mit und ohne concept maps bei Viertklässlern. Zusammenhänge mit verbalen Fähigkeiten und Migrationshintergrund? In: Ingo Juchler (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 153-165.
- Richter, Dagmar (2009): Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2(1), S. 91-103.
- Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin.
- Rink, Dieter (2008): Wildnis oder Ersatznatur? Soziale Wahrnehmungen und Vorstellungen von Stadtnatur. In: Karl-Siegbert Rehberg & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 und 2. Frankfurt a.M., S. 489-505.
- Rosenthal, Gert, Meschede, Angelika, Langer, Ewald, Sachteleben, Jens, Aljes, Vincent, Schenkenberger, Julia, Stanik, Nils, van Elsen, Thomas & Wanke, Caroline (2021): „WildnisArten“. Bedeutung von Prozessschutz- bzw. Wildnisgebieten für gefährdete Lebensgemeinschaften und Arten sowie für „Verantwortungsarten“. Abschlussbericht zum gleichnamigen F+E-Vorhabens. BfN-Skripten 599. Bonn, Bad Godesberg.  
[https://bfn.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/26/file/Skript\\_599.pdf](https://bfn.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/26/file/Skript_599.pdf) [03.02.2025].
- Rössler, Patrick (2017): Inhaltsanalyse. 3. Aufl. Konstanz, München.
- Russel, Terry, Harlen, Wynne & Watt, Dorothy (1989): Children's Ideas about Evaporation. In: International Journal of Science Education, 11 (1989), S. 566-576.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) (2016): Umweltgutachten 2016. Impulse für eine integrative Umweltpolitik.

- 
- [https://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01\\_Umweltgutachten/2016\\_2020/2016\\_Umweltgutachten\\_HD.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/2016_2020/2016_Umweltgutachten_HD.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [25.08.2025].
- Scheid, Claudia & Zizek, Boris (2023): Analysen von Kinderzeichnungen als Ausgangspunkt für eine rekonstruktive Kindheitsforschung. In: Claudia Scheid, Mirja Silkenbeumer, Boris Zizek & Lalenia Zizek (Hrsg.): Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung. Wiesbaden, S. 99-116.
- Scherzinger, Wolfgang (1997): Tun oder Unterlassen? Aspekte des Prozeßschutzes und Bedeutung des "Nichts-Tuns" im Naturschutz. In: Laufener Seminarbeiträge, (1), S. 31-44.
- Scherzinger, Wolfgang (2012): Schutz der Wildnis – ein gewichtiger Beitrag zur Landeskultur. In: Silva fera, 1, S. 38-63.
- Schniotalle, Meike (2003): Räumliche Schülervorstellungen von Europa – ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule. Berlin.
- Schomaker, Claudia & Gläser, Eva (2014): Forschung im Kontext der Fachdidaktik Sachunterricht – publiziert, gewürdigt und initiiert durch die GDSU. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn, S. 77-89.
- Schomaker, Claudia (2013): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln - gestalten - reflektieren. Frankfurt a.M., S. 48-57.
- Schomaker, Claudia, Simon, Toni & Skorsetz-Gumprecht (2026): Fokus Phänomenografie – Zur Reflexion im inklusiven naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht. Er-scheint in: Melanie Basten, Laura Ferreira González, Silvia Fränkel, Elisabeth Hofer & Hannah Weck (Hrsg.): Naturwissenschaften für alle vermitteln – Handbuch für eine inklusiv(er)e Naturwissenschaftsdidaktik. Wiesbaden.
- Schönenfelder, Silvia (2005): Vorstellungen zu Wildnis. Eine Gegenüberstellung fachwissenschaftlicher Sichtweisen und Lerner(innen)perspektiven. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik, 4, S. 21-34.
- [https://www.vbio.de/fileadmin/user\\_upload/fachgesellschaften/pdf/FDdB/Publikationen/Erkenntnisweg\\_2005/2005\\_02\\_Sch\\_nfelder.pdf](https://www.vbio.de/fileadmin/user_upload/fachgesellschaften/pdf/FDdB/Publikationen/Erkenntnisweg_2005/2005_02_Sch_nfelder.pdf) [17.12.2025].
- Schönknecht, Gudrun (2012): Wissen und Vorstellungen von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift, 26(252/253), S. 34-37.
- Schoppe, Andreas (1991): Kinderzeichnung und Lebenswelt. Herne.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative Content Analysis in Practice. Los Angeles, London, Neu Delhi, Singapur, Washington DC.
- Schubert, Jan C. (2016): Raumkonzepte im Kontext geographischen Lernens im Sachunterricht. In: Marco Adamina, Michael Hemmer & Jan C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 143-146.
- Schwelle, Veronika, Hartinger, Andreas, Lohrmann, Katrin & Groß Ophoff, Jana (2013): «Ein Nussknacker ist aus Metall und deshalb stärker als die Hand.» Präkonzepte von Drittklässlern zum Hebelgesetz. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Detlef

- 
- Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 129-136.
- Seekamp, Erin, Hall, Troy & Cole, David (2012): Visitors' conceptualizations of wilderness experiences. In: David N. Cole (Hrsg.): Wilderness visitor experiences: Progress in research and management. Missoula, S. 50-61.  
<https://research.fs.usda.gov/treesearch/40908> [18.12.2025].
- Seemüller, Selina, Reimers, Anne Kerstin & Marzi, Isabel (2022): Eine Perspektive von Grundschulkindern auf Bedingungsfaktoren der aktiven und eigenständigen Mobilität – eine qualitative Studie. In: Forum Kind Jugend Sport 2022 (3), S. 137-149.  
<https://doi.org/10.1007/s43594-022-00080-x>
- Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Lienz.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion (1) 2006. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [18.12.2025].
- Seitz-Weinzierl, Beate (2003): Sehnsucht Wildnis. Von der Naturphilosophie zum lebendigen Lernen. In: Umwelt & Bildung, 1, S. 11-13.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden, S. 191-202.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2024): Auf in die (Stadt)Wildnis! Wildnisbildung als Beitrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – auch in der Primarstufe. In: Grundscole aktuell 166 (2024), S. 28-29.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2026): Wildnis als außerschulischer Lernort – Potenziale von Wildnisbildung für naturwissenschaftliche Bildung in der Primarstufe. Er-scheint in: Annkathrin Wenzel & Till Schmäing (Hrsg.): Außerschulisches Lernen in der naturwissenschaftlichen Bildung – Eine multiperspektive Betrachtung. Wiesbaden.
- Simon, Jaqueline (2021a): Vorstellungen und Einstellungen von Grundschülerinnen und -schülern zu Wildnis. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 195-202.
- Simon, Jaqueline (2021b): «Wilde Schule» – Wildnisbildung in der Primarstufe. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 289-296.
- Simon, Jaqueline (2022): Wildnisbildung – ein Desiderat grundschulpädagogischer und sachunterrichtsdidaktischer Forschung. In: widerstreit sachunterricht, 26 (2022).  
<http://dx.doi.org/10.25673/92545.2>
- Simon, Jaqueline (2026): Vorstellungen angehender (Sachunterrichts)Lehrer\*innen von Wildnis sowie von Schüler\*innenvorstellungen von Wildnis – Relevanz und empirische Befunde. In: widerstreit sachunterricht, 31 (2026).
- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusion-orientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Kathrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne

- 
- Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden, S. 229-234.
- Skutan, Andrea & Scheuch, Martin (2022): „Ameisen sind die kleinen Müllmänner der Wiese!“ – Schülervorstellungen zum Thema Wiese. In: Leopold Kirner, Bernhard Stürmer & Elisabeth Hainfellner (Hrsg.): Von grünen Lernorten bis zur Direktvermarktung: aktuelle Beiträge zur Agrar- und Umweltpädagogik. Wien, Innsbruck, S. 33-48.
- Sobich, Frank Oliver (2006): »Schwarze Bestien, rote Gefahr«. Rassismus und Antisozialismus im deutschen Kaiserreich. Frankfurt.
- Sommer, Cornelia (2007): Untersuchung der Systemkompetenz von Grundschülern. In: Roland Lauterbach, Andreas Hartinger, Bernd Feige & Diethard Cech (Hrsg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Ssymank, Axel, Ellwanger, Götz, Ersfeld, Marion, Frederking, Wenke, Lehrke, Stefan & Raths, Ulrike (2017): Möglichkeiten und Grenzen für Prozessschutz und Wildnisgebiete im Schutzgebietsnetz Natura 2000 in Deutschland. In: Heiko Schumacher, Peter Finck, Manfred Klein, Axel Ssymank & Cornelia Paulsch (Hrsg.): Wildnis im Dialog. Wildnis und Natura 2000. BfN Skripten 452, S. 15-54.  
<https://www.bfn.de/sites/default/files/BfN/service/Dokumente/skripten/skript452.pdf> [25.08.2025].
- Streller, Sabine, Bolte, Claus, Dietz, Dennis & La Diega, Ruggero Noto (2019): Chemiedidaktik an Fallbeispielen. Anregungen für die Unterrichtspraxis. Wiesbaden.
- Stremlow, Matthias & Sidler, Christian (2002): Schreibzüge durch die Wildnis: Wildnisvorstellungen in Literatur und Printmedien der Schweiz. Zürich.
- Stroh, Hanna & Megerle, Heidi Elisabeth (2017): Wahrnehmung von Wald und Wildnis am Beispiel des Lotharpfads im Nationalpark Nordschwarzwald. In: Olaf Kühne, Heidi Megerle & Florian Weber (Hrsg.): Landschaftsästhetik und Landschaftswandel. Wiesbaden, S. 139-157.
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeption: historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Thomas, Gillian & Thompson, Guy (2004): A child's place: why environment matters to children. London.
- Trepl, Ludwig (2010): Das Verhältnis von Wildnis und Ökologie. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 7-13.  
[https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010\\_gesamt.pdf](https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010_gesamt.pdf) [15.04.2025].
- Trommer, Gerhard (1997): Wilderness, Wildnis oder Verwilderung. Was können und was sollen wir wollen? In: Laufener Seminarbeiträge, 97 (1), S. 21-30.
- Trommer, Gerhard (2014): Durch Wildnis – Freigefühl mit Rucksack. In: Berthold Langenhorst, Armin Lude & Alexander Bittner (Hrsg.): Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München, S. 13-58.
- Tschanz, Manuela & Krause, Christina (1992): Wie Grundschüler die Reaktion ihrer Eltern auf Zensuren reflektieren – eine Längsschnittanalyse thematischer Kinderzeichnungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39(4), S. 264-276.
- Uhendorff, Harald & Prengel, Annedore (2013): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Barbara Frieberthhäuser &

- 
- Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, S. 137-148.
- Vicenzotti, Vera (2010): Internationalisierung des Wildnisschutzes – Probleme und Chancen. In: Bayrische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur: Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 99-106.
- Voigt, Anette (2010): Was soll der Naturschutz schützen? – Wildnis oder dynamische Ökosysteme? Die Vermischung kultureller und naturwissenschaftlicher Perspektiven im Naturschutz. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 14-21.
- von Lindern, Eike (2024): Wildnis erleben – Eine umweltpsychologische Perspektive. Bern.
- Wardenga, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute 200/202, S. 8-11.
- Wardenga, Ute (2024): „Raum“ als Basiskonzept der Geographie. Eine neue Reise durch die Geschichte der Geographie. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD), 52, S. 34-46. <https://doi.org/10.60511/52196>
- Wendt, Peter-Ulrich (2015): Wildnis macht stark. Abschließend: Ein Forschungsbericht. In: Peter-Ulrich Wendt (Hrsg.): Wildnis macht stark. Marbug, S. 118-165.
- Wiesemann, Jutta & Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: widerstreit sachunterricht, 20 (2014). <http://dx.doi.org/10.25673/92478>
- Wild Europe (2013): A Working Definition of European Wilderness and Wild Areas. <https://www.europarc.org/wp-content/uploads/2015/05/a-working-definition-of-european-wilderness-and-wild-areas.pdf> [12.01.2026].
- Wilde Nachbarschaft (2025): Lerneinheiten. <https://blogs.urz.uni-halle.de/wildenachbarschaftgeo/lerneinheiten/zielgruppen/> [30.09.2025].
- Winter, Michelle M. (2024): Wildnisvorstellungen von Primarstufenschülerinnen und -schülern im Kontext von Raumkonzepten. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle (Saale).
- Zucchi, Herbert (2006): Warum brauchen wir Wildnis? In: Herbert Zucchi & Paul Stegmann (Hrsg.): Wagnis Wildnis. Wildnisentwicklung und Wildnisbildung in Mitteleuropa. München, S. 11-24.

---

## **8. Anhang: KiVoWi-Kategoriensystem zur Auswertung der Vorstellungen von Primarstufenschüler\*innen von Wildnis**

Das folgende Kategoriensystem dient der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006; Döring & Bortz, 2016, S. 605; Mayring 2022, S. 104) sowie der integrativen Inhaltsanalyse (Früh 1981, 2017) von Wildnisvorstellungen. Die zentralen Anforderungen an die Entwicklung von Kategoriensystemen (siehe Holsti 1969, S. 95; Kuckartz et al. 2007, S. 37ff.; Früh 2017, S. 80f.; Rössler 2017, S. 134) wurden berücksichtigt. Das Kategoriensystem ist hierarchisch strukturiert, d.h. Kategorien werden i.d.R. in Unterkategorien auf bis zu vier Ebenen differenziert. Dunkelgrau gefärbte Zeilen markieren zur besseren Übersicht Oberkategorien, hellgraue Unterkategorien erster Ordnung. Mit Asterisk (\*) gekennzeichnete Zeilen enthalten induktive Kategorien. Für die Herleitung der deduktiven Kategorien wurden theoretische und empirische Erkenntnisse zur Operationalisierung von Wildnis aus wildnis(bildungs)bezogenen Diskursen herangezogen. Die Quellen des zugrundeliegenden Literaturkorpus werden zum Zwecke der Transparenz bzw. besseren Nachvollziehbarkeit jeweils für die einzelnen Kategorien ausgewiesen. Bei Kategorien, bei denen angenommen werden kann, dass der mit ihnen verbundene Begriff/die mit ihnen verbundene Bedeutung auf einem kollektiv-geteilten Verständnis beruht (vgl. Früh 2017, S. 112), wurde hierauf verzichtet.

Da Wildnis oftmals als (Natur-)Raum konstruiert wird (vgl. z.B. Kangler 2018, S. 225ff.), soll mit dem KiVoWi-Kategoriensystem auch eine raumtheoretische Beschreibung differenter Wildniskonstruktionen entlang der Theorie der Raumkonzepte nach Wardenga (2002, 2024) sowie Mohs (2020, S. 266ff.) ermöglicht werden. Die sich in den Kategorien möglicherweise widerspiegelnden Raumkonzepte sind daher mittels hochgestellter Ziffern 1–4 gekennzeichnet (1 = Container-Raum; 2 = Raum als System; 3 = Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung; 4 = Raum als soziales Konstrukt).

---

### Allgemeine Codierhinweise

- 1) Jede Zeichnung bzw. schriftsprachliche Äußerung ist zu dahingehend zu überprüfen, ob ein Bildelement bzw. eine Äußerung in eine Kategorie passt (Mehrachcodierung möglich).
- 2) Eine schriftsprachliche Äußerung ist eine schriftliche Aussage, die einen eigenständigen Bedeutungsinhalt enthält. Ein Bildelement ist eine gezeichnete Darstellung eines eigenständigen Bedeutungsinhalts.
- 3) Ist ein Bildelement oder eine schriftsprachliche Äußerung nicht eindeutig, darf diese(s) nicht bzw. muss ggf. in eine übergeordnete Kategorie kodiert werden. Zum Beispiel: Die Zeichnung einer ebenerdigen, blauen Fläche könnte der Kategorie 3.1.3 Gewässer zugeordnet werden, nicht jedoch der dazugehörigen weiteren Unterkategorie „See“, da die Dimension unklar bleibt und es sich auch um einen Weiher handeln könnte.
- 4) Es wird empfohlen, jede Nennung konkreter Tier- bzw. Pflanzenarten, lebensweltbezogener Beispiele für Lebensräume sowie räumlicher Verortungen zu notieren.

Kategorie	Definition (Quellen) und/oder Vorkommen im Wildnis(bildungs)diskurs	Kodierregel: Zeichnungen bzw. schriftsprachliche Äußerungen, die/in denen...	Ankerbeispie- le
1. belebte Natur <sup>1</sup>	- Subjekte lebender Natur; alle Lebewesen (Tiere, Pflanzen, Pilze, Menschen) (sdW 1999)	...Lebewesen im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Vögel, Löwe, Kaktus, Menschen
1.1 Tiere <sup>1</sup>	- Tiere als wesentliches Merkmal von Wildnis (z.B. Schönfelder 2004, S. 115.; Zucchi 2006, S. 15; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; BMUB & BfN 2014, S. 23f.; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 144ff.; Rosenthal et al. 2021, S. 72ff.; Hartmanshenn et al. 2023, S. 215f.; Winter 2024, S. 29)	...Tiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Tiere, Vögel, Löwen

1.1.1 Säugetiere <sup>1</sup>	- Säugetiere werden mit Wildnis verbunden (Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Piechocki 2010, S. 69; Voigt 2010, S. 20; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 33f. sowie 145; Rosenthal et al. 2021, S. 107); insbesondere Rehe/Rotwild (Stroh & Megerle 2017, S. 146)	...Säugetiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Säugetiere, Reh, Giraffe, Affe
1.1.1.1 Megaherbivoren <sup>1</sup>	- in Anlehnung an die „Megaherbivoren-Theorie“ (Scherzinger 2012, S. 48; SRU 2016, S. 328f.) wurde mitteleuropäische Urlandschaft durch weit umherziehende Huftiere geprägt (Huftritte, Fraßstellen, Kotablagerungen) - aktueller Einsatz von Großherbivoren zur Selbstregulation von Wildnisgebieten (Rosenthal et al. 2021, S. 103f.)	...Beispiele von Megaherbivoren thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Bison, Wasserbüffel, Wisent, Elch
1.1.1.2 Raubtiere (Beutegreifer) <sup>1</sup>	- Säugetiere, die meist jagen und töten, sich überwiegend von Wirbeltieren ernähren (Koops 2013) - Wildnis als Lebensraum großer Beutegreifer (Scherzinger 1997, S. 36; BMU 2007, S. 39; Piechockie 2010, S. 69 sowie S. 163ff.; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 595; Mohs 2020, S. 144f.)	...Raubtiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Löwe, Tiger, Wolf, Bär, Fuchs
1.1.2 Vögel <sup>1</sup>	- werden mit Wildnis verbunden (Mohs 2020, S. 145; Winter 2024, S. 18ff.)	...Vögel im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	V-förmige Strichzeichnung am Horizont, Eule,
1.1.3 Amphibien <sup>1</sup>	- an Land und im Wasser lebende Wirbeltiere mit warzig, rauher und trockener oder glatter und feuchter Haut, meist in/an Süßwasser lebend (Weygoldt 1999) - werden mit Stadtwildnis verbunden (Hartmannshenn et al. 2023, S. 13)	...Amphibien im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Frosch, Feuersalamander

1.1.4 Reptilien <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meist wechselwarme landlebende, eierlegende Wirbeltiere mit Schuppen oder Knochenplatten (Dunner 2000).</li> <li>- Krokodile werden mit Wildnis assoziiert (Simon 2021, S. 12)</li> </ul>	...Reptilien im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Reptilien, Krokodile, Schlangen
1.1.5 Insekten <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- werden mit Stadtwildnis verbunden (Hartmannshenn et al. 2023, S. 216)</li> <li>- Totholzkäfer gelten als „Urwald-Zeiger“ (Scherzinger 2012, S. 51)</li> </ul>	...Insekten im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Bienen, Schmetterlinge, Ameisen
1.1.6 Fische <sup>1</sup>		...Fische im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Fische, Hai
1.1.7 Spinnentiere <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehrheitlich landlebende, räuberische Gliederfüßer; vier Laufbeinpaare, Mundwerkzeuge, zahlreiche Sinneshaare (Gack 1999)</li> <li>- werden mit Stadtwildnis verbunden (Hartmannshenn et al. 2023, S. 195)</li> </ul>	...Spinnentiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Spinnen, Skorpione
1.1.8 wilde bzw. freilebende Tiere <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildformen von Tieren, d.h. nicht domestizierte Tierarten bzw. unabhängig vom Menschen freilebende Tiere</li> <li>- wilde Tiere werden einer Wildnis zugesprochen (Trommer 1997, S. 26; Schönfelder 2005, S. 29; Hass et al. 2012; S. 109; BMUB 2015, S. 21; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 144)</li> <li>- Wildnis als große Naturlandschaft mit bedeutendem Wildtierbestand („Wildtiernis“ als wild-deerness; Trommer 2014, S. 16)</li> </ul>	...wilde bzw. unabhängig vom Menschen freilebende Tiere thematisiert werden.	nicht domestizierte Tierarten, ggf. schriftliche Aussagen: wilde Tiere, freilebende Tiere
1.1.9 ausgestorbene Tiere <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiere, die ausgestorben sind oder als ausgestorben gelten</li> </ul>	...ausgestorbene Tiere thematisiert werden.	Dinosaurier, Mammut

1.1.10 standorttypische Tiere <sup>1</sup>	- standorttypische, in Deutschland freilebende Tiere werden mit Wildnis verbunden (Schönfelder 2005, S. 29.; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; BMUB & BfN 2014, S. 23; SRU 2016, S. 329; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 144; Reinboth 2021, S. 10f.; Rosenthal et al. 2021, S. 72ff.; Hartmannshenn et al. 2023, S. 216; Winter 2024, S. 18ff.)	...für Deutschland standorttypische Tiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Hase, Fuchs, Wolf, Igel
1.1.11 standortuntypische „exotische“ Tiere <sup>1</sup>	- standortuntypische, in Deutschland nicht freilebende, „exotische“ Tiere werden mit Wildnis verbunden (Oerter 2002, S. 53; Schönfelder 2005, S. 29.; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; BMUB & BfN 2014, S. 23; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 144; Winter 2024, S. 18ff.)	...für Deutschland standortuntypische Tiere im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Bär, Löwe, Tiger, Zebra
<b>1.2 Pflanzen<sup>1</sup></b>	- Pflanzen, Vegetation als Merkmal von Wildnis (Schönfelder 2005, S. 29; Zucchi 2006, S. 15; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Rink 2008, S. 489; Scherzinger 2012, S. 59; BMUB & BfN 2014, S. 23f.; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Kowarik 2017, S. 13; Mohs 2020, S. 145f.; Rosenthal et al. 2021, S. 62ff.; Hartmannshenn et al. 2023, S. 215f.; Winter 2024, S. 29)	...Pflanzen im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Pflanzen, Bäume, Sträucher, Palme
1.2.1. Bäume <sup>1</sup>	- werden häufig als für Wildnis typisch aufgeführt (vgl. Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Rink 2008, S. 489; BMUB & BfN 2014, S. 24; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 145)	...Bäume im Allgemeinen oder konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Bäume, Laubbäume, Palmen
1.2.1.1 Laubbäume <sup>1</sup>	- werden mit Stadtwildnis verbunden (Hartmannshenn et al. 2023, S. 195)	...Laubbäume im Allgemein bzw. konkrete Arten im Speziell-	gezeichneter Kronenaufbau mit Laubblät-

		len thematisiert werden. ...die Krone konventionell als aneinander gereihte Halbkreise oder als Kreis dargestellt sind.	tern bzw. aneinander gereihte Halbkreise
1.2.1.2 Nadelbäume <sup>1</sup>	- Tannen werden mit Wildnis verbunden (BMUB & BfN 2014, S. 24)	...Nadelbäume im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden. ...das Nadelblattwerk konventionell strichförmig bzw. mit spitzem Winkel entlang des Stammes nach unten dargestellt werden.	diagonal bzw. schräg nach unten gezeichnete Striche, Nadelbäume
1.2.1.3 Palmen/ Palmfarne <sup>1</sup>	- Bäume mit säulenförmigen, meist unverzweigten Stämmen und Wedelblättern (Mosbrugger 1999)	...Palmfarne im Allgemein bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	gezeichneter Kronenaufbau mit Palmenwedel, Palme, Kokospalme
1.2.2* Gräser/Farne			
1.2.3* Sträucher			
1.2.4* Blumen			
1.2.5 Altholz <sup>1</sup>	- Bäume hohen Alters (umfangreiche Stämme, große Wuchshöhe, Baumhöhlen) und (Ur)Altbäume als Merkmal von Wildnis (Trommer 1997, S. 29; Scherzinger 1997, S. 34 sowie 2012, S. 51 und 59; Zucchi 2006, S. 15; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; Opitz et al. 2015, S. 407; Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) 2016, S. 304; Rosenthal et al. 2021, S. 90 und S. 107)	...Bäume mit umfangreichen Stämmen, Bäume mit Baumhöhlen, Rissen thematisiert werden.	sehr breite Baumstämme, Baumhöhlen
1.2.6 Totholz <sup>1</sup>	- tote, noch stehende oder umgestürzte Bäume	...Totholz thematisiert wird.	auf dem Boden liegende Äste,

	me/Baumteile (Stämme, Äste) als Merkmal von Wildnis (Jessel 1997, S. 14; Trommer 1997, S. 29; Zucchi 2006, S. 15; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; Scherzinger 1997, S. 34 sowie 2012, 51; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 145; Rosenthal et al. 2021, S. 87ff.; Hartmanshenn et al. 2023, S. 202)		Baumstämme
1.2.7 standorttypische Pflanzen <sup>1</sup>	- Pflanzen, die in Deutschland typisch bzw. heimisch sind, d.h. sich auf natürliche Weise in Deutschland entwickelt haben; werden mit Wildnis verbunden (Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 146; Winter 2024, S. 18ff.)	...in für Deutschland typische bzw. heimische Pflanzen im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden. ...die Mehrheit der thematisierten Pflanzen einheimisch sind. Hier wird davon ausgegangen, dass sich das Kind dann auf einheimische, ihm bekannte Lebewesen (auch Pflanzen) bezieht.	ggf. schriftliche Aussagen: Eiche, Buche, Löwenzahn
1.2.8 standort-untypische, „exotische“ Pflanzen <sup>1</sup>	- Pflanzen, die nicht typisch für bzw. heimisch in Deutschland sind, also „exotische“ Pflanzen, werden mit Wildnis verbunden (Oerter 2002, S. 53; BMUB & BfN 2014, S. 24; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 146; Winter 2024, S. 18ff.)	...nicht typische bzw. heimische, sondern „exotische“ Pflanzen im Allgemeinen bzw. konkrete Arten im Speziellen thematisiert werden.	Lianen, Kakteen, Palmen, ggf. schriftliche Aussagen: exotische Pflanzen
1.2.9 hohe Vegetationsdichte <sup>1</sup>	- kennzeichnet sich durch Vielzahl an Pflanzen, spezifische (Nicht)Durchdringbarkeit und u.a. ggf. weniger Lichtdurchlässigkeit; wird mit Wildnis assoziiert (Zucchi 2006, S. 15; Rink 2008, S. 489; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; Hass et al. 2012, S. 123f.; Stroh & Megerle 2017, S. 146;	...Angaben zur Bewuchsdichte in Wildnis gemacht werden. ...dichter Bewuchs dargestellt wird.	viele dicht nebeneinander gezeichnete Bäume, ggf. schriftliche Aussagen: buschig, Gestrüpp

	Mohs 2020, S. 145)		
<b>1.3 Pilze<sup>1</sup></b>	- werden mit Wildnis assoziiert (Scherzinger 1997, S. 34 sowie 2012, S. 51; BMUB & BfN 2014, S. 24; Mohs 2020, S. 150; Rosenthal et al. 2021, S. 108ff.; Hartmannshenn et al. 2023, S. 180)	...Pilze (oder deren Bestandteile Mycel bzw. Fruchtkörper) im Allgemeinen oder einzelne Arten thematisiert werden.	Pilze, Fliegenpilze
<b>2. unbelebte Natur<sup>1</sup></b>	- nicht lebendige Prozesse, Substanzen (z.B. Minerale, Wind, Wasser, Luft), Objekte (z.B. Steine, Felsen) (SdW 1999); werden mit Wildnis assoziiert (Mohs 2020, S. 147; Winter 2024, S. 18ff.)	...unbelebte Natur im Allgemeinen oder konkrete Prozesse, Substanzen, Objekte thematisiert werden.	Gesteine, Sonne, Wolken, ggf. schriftliche Aussagen: Wind, Stürme
<b>*2.1 Steine</b>			
<b>*2.2 Sonne</b>			
<b>*2.3 Wolken</b>			
<b>3. Lebensräume<sup>1</sup></b>	- Lebensraum: Raumschnitt, räumlich umschriebener, unbelebter Umwelt (SdW 1999); Wildnis kann als Lebensraum wahrgenommen werden (Jessel 1997, S. 15; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 281 sowie 290ff.; Kangler 2009, S. 263f.; Rosenthal et al. 2021, S. 53f.)	...Wildnis bestimmten Lebensräumen zugeordnet wird. ... ein erkennbarer Lebensraum dargestellt wird.	Wald, Dschungel, Wiese, Berge, Fluss
<b>3.1 in Deutschland vorkommender Lebensraum<sup>1</sup></b>	- in Deutschland vorkommende Lebensräume werden mit Wildnis verbunden (Mohs 2020, S. 164; Reinboth 2021, S. 10f.; Winter 2024, S. 18ff.)	...in Deutschland vorkommende Lebensräume bzw. zentrale Merkmale dieser genannt werden.	Wald, Fluss, Wiese
<b>3.1.1 Wald<sup>1</sup></b>	- wird als Wildnis aufgefasst (Jessel 1997, S. 15; Scherzinger 1997, S. 32 sowie 2012, S. 38f.; Trommer 1997, S. 26; Oerter 2002, S. 61; Schönfelder 2005, S. 29; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 297f.; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; Hass et al. 2012, S. 111; Finck, Klein &	...Wälder im Allgemeinen oder Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden. ...mehrere Bäume, die in Relation zum Bildausschnitt dicht beieinander gezeichnet sind.	mehrere dicht beieinander gezeichnete Bäume, ggf. schriftliche Aussagen: Wald

	<p>Riecken 2013, S. 342; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020, S. 315; Mohs 2020, S. 162; Rosenthal et al. 2021, S. 87f.; Reinboth 2022, S. 208; Winter 2024, S. 29)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)</li> </ul>		
3.1.2 Moor <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- werden mit Wildnis verbunden (Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 344; BMUB &amp; BfN 2014, S. 28; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Reinboth 2022, S. 208; Rosenthal et al. 2021, S. 106f.)</li> <li>- hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)</li> </ul>	...Moore im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden	ggf. schriftliche Aussagen: Moor
3.1.3* Gewässer <sup>1</sup>			Zeichnung einer kreisähnlichen blauen Fläche und/or geschlängelten blauen Linie
3.1.3.1 Fluss <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird mit Wildnis verbunden (z.B. Oerter 2002, S. 61; Hass et al. 2012, S. 126ff.; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 343; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Mohs 2020, S. 146; Reinboth 2022, S. 209; Rosenthal et al. 2021, S. 128 sowie 133)</li> <li>- Wildnis wird mit Wildfluss verbunden (Hass et al. 2012, S. 126ff.)</li> <li>- hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)</li> </ul>	...Flüsse im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	Zeichnung einer geraden und oder geschwungenen blauen Linie, Wasserfall, ggf. schriftliche Aussagen: Fluss
3.1.3.2 See <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird mit Wildnis verbunden (Schönenfelder 2005, S. 29; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 343; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24;</li> </ul>	...Seen im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thema-	Zeichnung einer kreisähnlichen blauen Fläche,

	Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Mohs 2020, S. 162; Rosenthal et al. 2021, S. 77) - hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28)	tisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen: See
3.1.3.3 Meer/Küste und Ozean <sup>1</sup>	- wird mit Wildnis verbunden (Oerter 2002, S. 61; Finck, Klein & Riecken 2013, S. 344; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 315; Reinboth 2022, S. 209; Rosenthal et al. 2021, S. 106f.) - hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)	...Meere/Küsten bzw. Ozeane im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Meer, Küste, Ozean
3.1.4 Berge/Gebirge <sup>1</sup>	- werden mit Wildnis verbunden (z.B. Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 39; Oerter 2002, S. 61; BMU 2007, S. 39; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 118ff.; Finck, Klein & Riecken 2013, S. 344; BMUB 2015, S. 21; SRU 2016, S. 325; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 315; Mohs 2020, S. 153; Reinboth 2022, S. 209; Rosenthal et al. 2021, S. 9) - haben besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)	...Berge/Gebirge im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	spitze oder abgerundete, großflächige Formen meist im Hintergrund, ggf. schriftliche Aussagen: Berg
3.1.5 ehemaliger Truppenübungsplatz <sup>1,4</sup>	- wird mit Wildnis verbunden (Finck, Klein & Riecken 2013, S. 344; BMUB & BfN 2014, S. 28; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325; Reinboth 2022, S. 210; Rosenthal et al. 2021, S. 10) - hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)	...ehemalige Truppenübungsplätze im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen
3.1.6 Bergbaufolgelandschaft <sup>1,4</sup>	- wird mit Wildnis verbunden (Finck, Klein & Riecken 2013, S. 344; BMUB & BfN 2014, S. 28; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 325;	...Bergbaufolgelandschaften im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen	ggf. schriftliche Aussagen

	<p>Reinboth 2022, S. 210; Rosenthal et al. 2021, S. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hat besonderes Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28f.)</li> </ul>	thematisiert werden.	
3.1.7 Wiese <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird mit Wildnis verbunden (Mohs 2020, S. 162)</li> <li>- hat kein Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28)</li> </ul>	<p>...Wiesen im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.</p>	Zeichnung einer grünen Fläche (mit Blumen), ggf. schraffiert als Darstellung von Grashalmen
3.1.8 Höhle <sup>1</sup>		<p>...Höhlen im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.</p>	Höhle
<b>3.2 in Deutschland nicht vor kommender Lebensraum<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis wird mit nicht in Deutschland vorkommenden Lebensräumen assoziiert (BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 164; Winter 2024, S. 18ff.)</li> </ul>	<p>...in Deutschland nicht vorkommende Lebensräume bzw. zentrale Merkmale dieser thematisiert werden.</p>	Dschungel, Wüste
3.2.1 Regenwald/ Dschungel/ Urwald <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird als Wildnis aufgefasst (Scherzinger 1997, S. 39; Kangler &amp; Vicenzotti 2007, S. 294f.; Hass et al. 2012, S. 122ff.; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; SRU 2016, S. 302; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 162; Winter 2024, S. 31)</li> <li>- wird mit Wildnis verbunden (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 34 sowie 2012, S. 38f.; Trommer 1997, S. 22; Oerter 2002, S. 53; Kangler &amp; Vicenzotti 2007, S. 297ff.; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 125; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 342; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; SRU 2016, S. 305)</li> <li>- Urwald als Form der Primären Wildnis (Scherzinger 1997, S. 33)</li> </ul>	<p>...Regenwald/Dschungel im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert wird.</p> <p>...Urwälder im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.</p>	<p>Dschungel, Regenwald;</p> <p>ggf. schriftliche Aussagen zum Synonym Urwald,</p> <p>urwaldähnlich, uriger Wald, Urwald</p>

3.2.2 Graslandschaft <sup>1</sup>	- z.B.: Steppen (baumlose Gras- oder Buschlandschaft der trockenen gemäßigt Breite), Savanne (ausgedehnte Graslandschaft mit Kleingehölzen und Baumgruppen der (sub)tropischen Klimazone) - wird mit Wildnis verbunden (Schönfelder 2005, S. 29; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 163; Winter 2024, S. 31)	...Graslandschaft(en) im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert wird/werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Prärie, Steppe, Grasland, Savanne
3.2.3 Wüste <sup>1</sup>	- werden mit Wildnis verbunden (Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Kathke 2010, S. 87; Voigt 2010, S. 17; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; SRU 2016, S. 302; Mohs 2020, S. 162; Winter 2024, S. 31)	...Wüsten im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	Zeichnung einer gelben (sandigen), nicht bewachsenen Fläche; ggf. schriftliche Aussagen
3.2.4 Eislandschaft <sup>1</sup>	- Eislandschaften werden mit Wildnis verbunden (Mohs 2020, S. 163)	...Gletscher im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen
3.2.5* Vulkan <sup>1</sup>			lavaströmender Berg
3.2.6* Insel <sup>1</sup>			von Wasser umringte Landmasse
3.2.7* Felder <sup>1</sup>			ggf. schriftliche Aussagen
3.3 Kulturlandschaft <sup>1</sup>	- Räume, die durch menschliche Nutzung unterschiedlich geprägt werden (BMVBS 2006, S. 4; Wardenga 2024, S. 41) - Wildnis ist in Kulturlandschaften möglich (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 40f.; Opitz et al. 2015, S. 406)	...vom Menschen zu wirtschaftlichen oder siedlungsbezogenen Zwecken genutzte Landschaften thematisiert werden.	Felder, Weinberge, Forstwald, Garten, Park, Siedlung
3.3.1 Wirtschaftslandschaft <sup>1</sup>	- Räume, die durch menschliche wirtschaftliche Nutzung stark geprägt wer-	...Agrar- und oder Wirtschaftslandschaften im Allge-	Landwirtschaftsmaschinen

	<p>den; werden mit Wildnis verbunden (Mohs 2020, S. 163; Winter 2024, S. 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis besteht z.T. auf noch genutzten Flächen (z.B. Agrarflächen) (Scherzinger 1997, S. 41; Kowarik 2017, S. 12 sowie 14; Mohs 2020, S. 162)</li> <li>- haben in Deutschland kein Potenzial zur Wildnis(entwicklung) (Ssymank et al. 2017, S. 28)</li> </ul>	<p>meinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.</p>	ggf. schriftliche Aussagen: Felder, Acker
3.3.2 Siedlungslandschaft <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Räume, die durch menschliche Siedlungsnutzung stark geprägt werden; werden mit Wildnis verbunden (Winter 2024, S. 30; Hartmannshenn et al. 2023)</li> </ul>	<p>...Landschaften mit Siedlungen im Allgemeinen oder konkrete Arten bzw. Beispiele im Speziellen thematisiert werden.</p>	Häuser
<b>3.4 unspezifischer Lebensraum</b>		<p>... unspezifische oder uneindeutige Lebensräume bzw. Raumstrukturen dargestellt werden.</p>	eine grün, braun oder gelb gezeichnete Fläche
<b>4. Flächengröße<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschiedene Größendimensionen (von endloser Weite bis „wilde Ecken“; Scherzinger 2012, S. 53; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021); Dimensionierung in Anlehnung an die Kategorisierung von Langenhorst (2021, S. 103f.)</li> </ul>	<p>...sich Darstellungen, schriftsprachliche Äußerungen mindestens einer der Kategorien große, kleinere bzw. kleine Dimension zuordnen lassen.</p>	weiträumig; Stadtwald; wilde Ecke im Garten
<b>4.1 große Dimension<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis als großflächiges, unzerschnittenes, nutzungsfreies Gebiet (Langenhorst 2021, S. 103f.; IUCN 1994, S. 18; Europarc Deutschland 2010, S. 19) bzw. großes Gebiet (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 39; Schönfelder 2005, S. 29; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Opitz et al. 2015, S. 407f.; Mohs 2020, S. 147)</li> <li>- Mindestgröße 1 bis 10000 km<sup>2</sup> (IUCN &amp; EUROPARC 2000, S. 16; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 343; SRU 2016, S. 319)</li> <li>- Wildnis als natürlicher</li> </ul>	<p>...Wildnis im Allgemeinen als große, ausgedehnte Fläche thematisiert wird bzw. konkrete Beispiele thematisiert werden.</p> <p>Eine Kodierung beim Wort „Wald“ erfolgt nicht; dieser müsste spezifiziert werden (z.B. großer Wald)</p>	<p>Zeichnung weiträumiger Lebensräume wie Gebirgsketten</p> <p>ggf. schriftliche Aussagen: groß, riesig, Dschungel, Urwald</p>

	Prozess benötigt Mindestgröße zwischen 100-1000000 ha (SRU 2016, S. 319)		
<b>4.2 mittelgroße bzw. kleinere Dimension<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis als kleineres, nutzungsfreies Gebiet (Langenhorst 2021, S. 104)</li> <li>- Wildnis-Leitbild der Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt (BMU 2007, S. 40; BMUV 2024, S. 32) ermöglicht Ausweisung kleinerer Gebiete als Wildnis (Finck et al. 2013, S. 343)</li> <li>- auch als Wildnisentwicklungsgebiete bezeichnet (Opitz et al. 2015, S. 407; BMUB 2015, S. 21; BfN 2024, o.S.)</li> </ul>	<p>...Wildnis im Allgemeinen als mittelgroße bzw. kleinere Fläche thematisiert wird bzw. konkrete Beispiele thematisiert werden.</p> <p>Eine Kodierung beim Wort „Wald“ erfolgt <u>nicht</u>; dieser müsste spezifiziert werden (z.B. Stadtwald).</p>	ggf. schriftliche Aussagen: Stadtwald, Feld, Wiese
<b>4.3 sehr kleine Dimension<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis als das Zulassen von Natur kann auf sehr kleinen Flächen bestehen (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 39; Kowarik 2017, S. 14; Knauf 2021, S. 29; Langenhorst 2021, S. 104; Hartmannshenn et al. 2023); auch als Verwilderungsflächen bezeichnet (ebd.; Oerter 2002, S. 57)</li> </ul>	<p>...Wildnis im Allgemeinen als (sehr) kleine Fläche thematisiert wird bzw. konkrete Beispiele thematisiert werden.</p>	ggf. schriftliche Aussagen: wilde Ecke im Garten, im Park
<b>5. räumliche Verortung von Wildnis<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis wird räumlich verortet (Jessel 1997; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021)</li> </ul>	<p>...die Lage von Wildnis thematisiert wird.</p>	Schilder, auf denen Länder stehen, die außerhalb von Mitteleuropa liegen
<b>5.1 Wildnis außerhalb Mitteleuropas<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- räumliche Verortung von Wildnis außerhalb von Mitteleuropa, da dort häufiger unberührte Landschaften gefunden werden können (Trommer 1997, S. 22; Jessel 1997, S. 14; Oerter 2002, S. 54f.; Zucchi 2006, S. 12; Rink 2008, S. 503; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 342; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; SRU 2016, S. 301f.; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Knauf 2021, S. 28)</li> <li>- in Mitteleuropa fehlen Urnatur ähnelnde Gebiete</li> </ul>	<p>...Wildnis explizit anderen Ländern/Regionen, die außerhalb von Mitteleuropa liegen, und oder anderen Kontinenten zugeordnet wird.</p> <p>Kodiert wird <u>nicht</u>, wenn nur die bloße Angabe von Landschaften erfolgt, die nicht in Deutschland vorkommen (z.B.</p>	Schilder, auf denen Länder stehen, die außerhalb von Mitteleuropa liegen; ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis gibt es in anderen Ländern, auf anderen Kontinenten, Wildnis gibt es nicht in Europa

	(Scherzinger 1997, S. 39)	Dschungel, Wüste).	
<b>5.2 Wildnis innerhalb Mitteleuropas<sup>1</sup></b>	- räumliche Verortung von Wildnis innerhalb von Mitteleuropa (Jessel 1997, S. 9; Scherzinger 2012, S. 39)	...Wildnis explizit in Regionen oder Ländern, die innerhalb von Mitteleuropa liegen, verortet wird.	ggf. schriftliche Aussagen: in Mitteleuropa
<b>5.3 Wildnis in Deutschland<sup>1</sup></b>	- räumliche Verortung von Wildnis in Deutschland (Jessel 1997, S. 9; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 164; BMU 2007, S. 40; BMUB & BfN 2014, S. 26; SRU 2016, S. 302f.; Mohs 2020, S. 164; BMUV & BfN 2024, S. 70f.; Winter 2024, S. 18ff.)	...Wildnis in Deutschland verortet wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis gibt es in Deutschland
<b>5.4 Wildnis nicht in Deutschland<sup>1</sup></b>	- Ausschluss der räumlichen Verortung von Wildnis in Deutschland (BMUB & BfN 2014, S. 26; Opitz et al. 2015, S. 406; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 164)	...das Vorkommen von Wildnis in Deutschland ausgeschlossen wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis gibt es nicht in Deutschland
<b>5.5 Wildnis in Schutzgebieten<sup>1</sup></b>	- räumliche Verortung von Wildnis hinsichtlich der Schutzgebietskategorien (Jessel 1997, S. 9; Scherzinger 1997, S. 31; Trommer 1997, S. 21; IUCN & EUROPARC 2000, S. 22; Oerter 2002, S. 54f. sowie S. 56; Seitz-Weinzierl 2003, S. 13; Zucchi 2006, S. 19; BMU 2007, S. 40; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 301; Finck, Klein & Riecken 2013, S. 343; BMUB & BfN 2014, S. 24; Opitz et al. 2015, S. 406; SRU 2016, S. 344; Ssymank et al. 2017, S. 24; Stroh & Megerle 2017, S. 146; Langenhorst 2021, S. 99; Mohs 2020, S. 161; Reinboth, Mohs & Lindau 2021, S. 141f.; Rosenthal et al. 2021, S. 10; von Lindern 2024, S. 42ff.)	...wenn Wildnis in bestimmten Zonen von Schutzgebieten (z. B. Kernzone) verortet wird – unabhängig der Schutzgebietskategorie.	Schilder mit Nationalparkkennzeichen, Naturschutzgebietschilder, ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis gibt es in Nationalparks, Wildnis sind Naturschutzgebiete,
<b>5.6 Wildnis in ehemalig genutzten Gebieten<sup>1,4</sup></b>	- Sukzessionsflächen: ehemals anthropogen genutzte, jetzt sich selbst überlassene Flächen (keine Bewirtschaftung, Pflege, Nutz-	...Wildnis in ehemals anthropogen genutzten Flächen verortet wird.	Brachen, Spontanvegetation an Häuserruinen, ggf. schriftliche

	<p>ung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis kann auf ehemalig genutzten Gebieten gefunden werden (Scherzinger 1997, S. 39; IUCN &amp; EUROPARC 2000, S. 23; Oerter 2002, S. 56f.; Brouns 2006, S. 27; BMU 2007, S. 41; Rink 2008, S. 490f.; Vicenzotti 2010, S. 102; Voigt 2010, S. 17; Scherzinger 2012, S. 47; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 344; Opitz et al. 2015, S. 407; BMUB 2015, S. 21; SRU 2016, S. 340f.; Ssymank et al. 2017, S. 29; Kowarik 2017; Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020, S. 320; Langenhorst 2021, S. 103f.; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 141f.; Rosenthal et al. 2021, S. 10; Hartmannshenn et al. 2023)</li> </ul>		Aussagen
<b>5.7 Wildnis im ur- banen Raum<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis kann auch in der Stadt gefunden werden (Trommer 1997, S. 26; Oerter 2002, S. 57; Brouns 2006, S. 30; Vicenzotti 2010, S. 99; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 130ff.; Scherzinger 2012, S. 47; SRU 2016, S. 303; Kowarik 2017; Mohs 2020, S. 165; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 141f.; Hartmannshenn et al. 2023; Winter 2024, S. 18ff.)</li> <li>- ist gekennzeichnet durch natürliche ökologische Prozesse bei gleichzeitigen fehlenden anthropogenen Einflüssen (Scherzinger 2012, S. 47f.; Kowarik 2015; Langenhorst 2021, S. 104; Hartmannshenn et al. 2023)</li> </ul>	...Wildnis im städtischen Raum verortet wird.	Brachen in der Stadt, Garten- und Parkanlagen, Privatgärten, Schulgärten
<b>5.8 Wildnis außerhalb des urba- nen Raums<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis wird nicht in Siedlungsbereichen verortet (Mohs 2020, S. 164; Winter 2024, S. 18ff.)</li> </ul>	...Wildnis außerhalb von Siedlungsbereichen verortet wird.	ggf. schriftliche Aussagen: nicht in der Stadt
<b>6. Biodiversität<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biodiversität bezieht sich auf Artenvielfalt (verschiedene Lebensformen), die Vielfalt von Ökosystemen (unterschiedliche Lebensräume) und genetische Vielfalt innerhalb der Arten</li> </ul>	...die Vielfalt von Lebensräumen, Lebewesen oder genetische Vielfalt als Aspekt von Wildnis thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: spezialisierte Arten, viele verschiedene Arten

	(BMUV 2024, S. 11) - biologische Vielfalt als wichtiges Merkmal von Wildnis (Oerter 2002, S. 54; Zucchi 2006, S. 15; BMU 2007, S. 28; Scherzinger 2012, S. 38; SRU 2016, S. 343; Hartmannshenn et al. 2023, S. 233)		
<b>6.1 Artenvielfalt<sup>1</sup></b>	- Vielfalt von Arten, genetische Vielfalt im Tier- und oder Pflanzenreich - Wildnis kennzeichnet große biologische Vielfalt, besonders anspruchsvolle und hochspezialisierte sowie viele Arten (Scherzinger 1997, S. 31 sowie S. 39; Zucchi 2006; S. 15; Rink 2008, S. 490; BMUB & BfN 2014, S. 24; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 343; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 96)	...die (genetische) Vielfalt von Tierarten als Aspekt von Wildnis thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: viele unterschiedliche Tiere/Pflanzen
<b>6.2 lebensraumbe-zogene Vielfalt<sup>1</sup></b>	- Vielfalt von Lebensräumen (Scherzinger 1997, S. 39; BMU 2007, S. 28; Opitz et al. 2015, S. 407; Rosenthal et al. 2021, S. 53ff.) - Wildnis kennzeichnet Vielfalt an Sukzessionshabitaten und -stadien, Habitate, Mikrohabitaten (z.B. Baumscheiben, Pflasterritzen, im Siedlungsbereich durch Ackerränder) (Scherzinger 2012, S. 45; Kowarik 2017, S. 13)	...in denen die Vielfalt von Lebensräumen als Aspekt von Wildnis thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: verschiedene Lebensräume
<b>7. An- bzw. Abwe-senheit des Menschen<sup>1,4</sup></b>	- Anwesenheit des Menschen bzw. bestimmter Gruppen werden einer Wildnis zugesprochen (Kathke 2010, S. 88; Mohs 2020, S. 146; Winter 2024, S. 31) - Wildnis ist durch Abwesenheit des Menschen charakterisiert (Trommer 1997, S. 24; Oerter 2002, S. 53)	...die Anwesenheit oder Abwesenheit des Menschen thematisiert wird.	Zeichnung vom Menschen nur rar besiedelte Gebiete

<b>7.1</b> <b>Anwesenheit des Menschen allgemein<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- menschliche Eingriffe sollen sich auf Übergangsphase nach der Einrichtung von Wildnisgebieten beschränken (SRU 2016, S. 344)</li> <li>- Besucher*innen oder Förster*innen können in Wildnis anwesend sein (Mohs 2020, S. 151)</li> <li>- Mensch kann im Einklang mit der Wildnis leben und in ihr wirken (Smolnik 2006 zit. In Mohs 2020, S. 34f.; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 151)</li> <li>- Leben als Mensch in der Wildnis ist möglich (Winter 2024, S. 31)</li> </ul>	<p>...der Mensch als zugehörig zur bzw. als Wirkender in der Wildnis thematisiert wird.</p>	Zeichnung vom Menschen nur rar besiedelte Gebiete
<b>7.1.1</b> <b>Indigene Völker, „Wilde“, „Fremde“<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indigene Völker, „Wilde“ oder „Fremde“ werden zur Wildnis zugerechnet oder Wildnis wird als ‚deren‘ Lebensraum bezeichnet (IUCN &amp; EUROPARC 2000, S. 22; Schönfelder 2005, S. 30; Smolnik 2006, S. 115; Kathke 2010, S. 88; Mohs 2020, S. 146; Langenhorst 2021, S. 97), wobei insbesondere die Kategorien „Wilde“ und „Fremde“ eine diskriminierende bzw. rassistische Assoziation von Wildnis zum Ausdruck bringen (können) (ein Beispiel hierfür wäre auch Indianer)</li> <li>- Anwesenheit indigener Völker kann die Zuschreibung „Wildnis“ zum betrachteten Naturraum verstärken (Kathke 2010, S. 88)</li> </ul>	<p>...die Anwesenheit (vermeintlich) indigener Völker als Aspekt von Wildnis thematisiert wird. <i>und/oder</i> ...wenn Wildnis als Lebensraum (vermeintlich) indigener Völker thematisiert wird.</p>	ggf. schriftliche Aussagen: Indianer
<b>7.2</b> <b>Abwesenheit des Menschen<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis ist durch Abwesenheit des Menschen charakterisiert (Scherzinger 1997, S. 31 sowie 2012, S. 39; Trommer 1997, S. 24; Oerter 2002, S. 53; Schönfelder 2005, S. 30f.;</li> </ul>	<p>...der Mensch explizit nicht als zugehörig thematisiert wird.</p>	fehlende Menschen

	<p>BMU 2007, S. 39; Kathke 2010, S. 87; Lupp, Höchtl &amp; Wende 2011, S. 600; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; Opitz et al. 2015, S. 407; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Kowarik 2017, S. 12; Mohs 2020, S. 146; Knauf 2021, S. 28; Reinboth 2021, S. 10f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indigene Völker gehören nicht zur Wildnis (Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 151)</li> </ul>		
<b>8. anthropogene Einflüsse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anthropogene Einflüsse werden einer Wildnis zu- bzw. abgesprochen</li> </ul>	<p>...die Abwesenheit oder Anwesenheit menschlicher Spuren thematisiert wird.</p>	Häuser, Siedlung, Gärten,
<b>8.1 Abwesenheit menschlicher Einflüsse<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- in Wildnis bleiben anthropogene Strukturen und Nutzung aus (Scherzinger 1997, S. 32 sowie 2012, S. 39; Broggi 1999, S. 4; BMU 2007, S. 41; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 342; Opitz et al. 2015, S. 407; Kowarik 2017, S. 12f.; Mohs 2020, S. 151f.; Winter 2024, S. 31)</li> <li>- Wildnis gilt aus kultursenschaflicher Sicht als naturbelassen, ursprünglich, unberührt, frei von ständigen Siedlungen, anthropogener Nutzung, Infrastruktur, Stoffeinträge, Steuerung und Gestaltung (Trommer 1997, S. 21; Scherzinger 1997, S. 33, 42 sowie 2012, S. 47ff.; Kangler 2009, S. 269; Vicenzotti 2010, S. 99; Piechocki 2010, S. 17, 167; Hass et al. 2012, S. 118; BMUB &amp; BfN 2014, S. 24; Kowarik 2017; Knauf 2021, S. 29; BfN 2024, o.S.)</li> <li>- Wildnis wird oft als „unverfälscht“, „naturbelassen“ bezeichnet (BMUB &amp; BfN 2014, S. 24f. – auch in Anlehnung an Kirchhoff &amp; Trepl 2009, S. 49ff.; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Mohs 2020, S. 139 sowie S. 167)</li> </ul>	<p>...anthropogen geschaffenen Strukturen bzw. Prozesse und/oder der Mensch als nicht zugehörig zur Wildnis thematisiert werden. <i>Und/oder</i> ...Wildnis als weitestgehend ursprüngliches Gebiet thematisiert wird, das noch nie bzw. kaum vom Menschen beeinflusst wurde. <i>Oder</i> ...nur die Natur/Wildnis (und dazugehörige Merkmale bzw. Strukturen) beschrieben werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Nicht-Explikation anthropogener Strukturen gleichbedeutend mit deren Nichtvorkommen ist.</p>	keine Zeichnung von anthropogenen Einflüssen; ggf. schriftliche Aussagen: keine Menschen; nur die Natur

<b>8.2 Anwesenheit menschlicher Einflüsse<sup>1,4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einflüsse des Menschen sind nicht verhinderbar (z.B. durch Stoffeinträge) (Jessel 1997, S. 12; Scherzinger 1997, S. 35; Trommer 1997, S. 26; Vicenzotti 2010, S. 101; Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020, S. 320; Bittner et al. 2021, S. 52; Langenhorst 2021, S. 94f.)</li> <li>- Spuren ehemaliger menschlicher Nutzung können vorhanden sein (z.B. in Stadtbrachen) (Hass et al. 2012, S. 130ff.; Scherzinger 2012, S. 47f.)</li> </ul>	<p>...Spuren des Menschen bzw. vom Menschen erschaffene Strukturen bzw. Prozesse, Veränderungen thematisiert werden.</p>	Häuser, Siedlung, Gärten, Parks, Hochsitz, Müll, Trampelpfade oder befestigte Wege, Baumhaus, Schaukel
<b>9. Lagebeziehung<sup>2</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Räume stehen mit anderen Räumen in Verbindung (vgl. Schubert 2016, S. 144)</li> <li>- Vorhandensein von infrastruktureller Anbindung (z.B. durch Straßen, Wegen, Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz) (Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 143)</li> </ul>	<p>...Lagebeziehungen von Wildnis thematisiert werden.</p>	Wege zwischen Naturraum und Siedlungsbereich
<b>9.1 Entlegenheit, Abgeschiedenheit<sup>2</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- weite Entfernung von Siedlungen, schwere Erreichbarkeit, geringe Erreichbarkeit des Gebietes; häufig wenig gut erreichbar bzw. nur durch lange Wanderungen (Kangler 2009, S. 268; Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 153f.)</li> <li>- Wildnis wird mit Abgeschiedenheit assoziiert (BMUB &amp; BfN 2014, S. 24f.; Mohs 2020, S. 146; Winter 2024, S. 30)</li> </ul>	<p>...Wildnis als abgeschieden <i>und/oder</i> ...fehlende Infrastrukturen, Anschlüsse an Energie- und Wasserzuläufe thematisiert wird/werden.</p>	ggf. schriftliche Aussagen: weit weg von der Stadt
<b>9.2 hohe Anbindung an Siedlungsbereiche<sup>2</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis kann siedlungsnah liegen (Brouns 2006, S. 27)</li> <li>- nahe bzw. angrenzende Wege zum Radfahren, Wandern, für Wirtschaftsfahrzeuge; Anbindung an öffentlichen Nahverkehr (Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 159f.)</li> <li>- auch teilweise fußläufig</li> </ul>	<p>...die Lagebeziehung von Wildnis zu Siedlungsbereichen thematisiert wird.</p>	Wege zwischen Naturraum und Siedlungsbereich; menschliche Siedlungen (oder andere infrastrukturelle Merkmale) sind in der Nähe

	erreichbar (ebd.; Winter 2024, S. 30)		he des gezeichneten wilden Raumes vorhanden (z.B. klein gezeichnete Häuser am Bildrand)
<b>9.3 Lage zum eigenen Wohnort<sup>2</sup></b>	- Wildnis wird an und um den eigenen Wohnort vorortet (Winter 2024, S. 30), sogar vor eigener Haustür (Seitz-Weinzierl 2003, S. 13); kann in Wohngebietennähe (Zucchi 2006, S. 20) und im eigenen Garten zugelassen werden (Jessel 1997, S. 14)	...die Lagebeziehung von Wildnis zum eigenen Wohnort thematisiert wird.	Wildnis neben einem Wohnhaus; ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis drüber am Teich
<b>9.4 entfernte Lage<sup>2,3</sup></b>	- subjektiv empfundene Ferne von Wildnis bezogen auf eigenen Lebensmittelpunkt - Wildnis wird mit entfernten Orten verbunden (Rink 2008, S. 503; SRU 2016, S. 302)	...Wildnis als (weit) entfernt thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: in fernen Ländern; ferne Orte
<b>10. Wildnis als Ergebnis zeitlicher Prozesse<sup>2</sup></b>	- Wildnis als Ergebnis natürlicher Vorgänge, die für bestimmte Zeit ablaufen (Scherzinger 1997, S. 38; Jessel 1997, S. 12 sowie S. 14; Zucchi 2006, S. 13; BMU 2007, S. 28; SRU 2016, S. 318; Kirchhoff & Vicenzotti 2017, S. 319; Kowarik 2017, S. 11; Mohs 2020, S. 176; Hartmanshenn et al. 2023, Kap. 4.2; von Lindern 2024, S. 54)	...Wildnis mit zeitlichen Prozessen in Verbindung gebracht wird.	sichtbare (ggf. schriftliche) Darstellung von „früher“ und „heute“; Darstellung eines Zeitstrahls
<b>10.1 Existenz von Wildnis in unterschiedlichen Zeitdimensionen<sup>2</sup></b>	- Landschaftswandel: Lage von Wildnisflächen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (z.B. Scherzinger 2021) - Wildnis in „wilden Ecken“ entsteht oft spontan und existiert zeitlich begrenzt (Langenhorst 2021, S. 104)	...zeitliche Dimensionen mit der Entwicklung von Wildnis verbunden werden.	ggf. schriftliche Aussagen (Zeitangaben) und den Zeiten zugeordnete Wildnisdarstellungen
<b>10.2 Wiederentstehung von Wildnis<sup>2,4</sup></b>	- zeitliche Nichtbeeinflussung eines Gebietes - Entwicklungsfähigkeit von Wildnis in Kulturlandschaft durch anthropogene Nicht-	...Wildnis als sich wieder entwickelbar thematisiert wird. <i>und/oder</i> ...wenn ein Gebiet	verlassene Gebäude mit Spontanvegetation; ggf. schriftliche

	beeinflussung (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 32f. sowie 2012, S. 47ff.; Trommer 1997, S. 26; BMU 2007, S. 41; IUCN & EUROPARC 2000, S. 23; Oerter 2002, S. 54; Schönfelder 2005, S. 31; Brouns 2006, S. 27f.; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f; Zucchi 2006, S. 13; Rink 2008, S. 489ff.; Piechockie 2010, S. 167; Vicenzotti 2010, S. 102; Hass et al. 2012, S. 130f.; Finck, Klein & Riecken 2013, S. 344; Trommer 2014, S. 48; BMUB 2015, S. 21; SRU 2016, S. 302; Kowarik 2017, S. 11ff.; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 319; Mohs 2020, S. 197f., 225; Knauf 2021, S. 28f.; Langenhorst 2021, S. 98; Rosenthal et al. 2021, S. 10f.; Hartmanshenn et al. 2023, Kap. 4.2; BfN 2024, o.S.)	als nicht mehr genutzt thematisiert wird.	Aussagen: überwuchertes Haus
<b>10.3 Wildnis in ständiger Veränderung<sup>2</sup></b>	- Wildnis als permanenter Prozess der Veränderung von Natur (Jessel 1997, S. 10; Trommer 1997, S. 26; Zucchi 2006, S. 14; Kangler 2009, S. 272f.; Hass et al. 2012, S. 130; SRU ; Scherzinger 2012, S. 38; SRU 2016, S. 317; BfN 2024, o.S.)	...die ständige Entwicklung von Wildnis thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen
<b>11. Wildnis als sich selbst regulie- rendes System mit eigendyna- mischen Prozes- sen<sup>2</sup></b>	- Wildnis besitzt Eigendynamik, gilt als ein sich selbsterhaltendes, sich wieder erholendes, selbst-regulierendes System mit natürlich ablaufenden Prozessen (Jessel 1997, S. 14; Scherzinger 1997, S. 31; Trommer 1997, S. 21; Broggi 1999, S. 4; Schönfelder 2005, S. 30f.; Brouns 2006, S. 27f.; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; BMU 2007, S. 28; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 307; Finck, Klein & Riecken 2013, S. 343; BMUB 2015, S. 21; Opitz et al. 2015, S. 407; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 318; Mohs 2020, S. 174f.; Rosenthal et al. 2021, S. 10; von Lindern 2024, S. 42ff.) - zwischenartliche Wechselbeziehungen (Scherzinger	...natürliche Dynamiken, Regulationsprozesse, (Wechsel-)Beziehungen, Sukzessionsprozesse thematisiert werden.	Beziehungen zwischen Tieren (Kämpfe, Jagen); beschriftete Tiere mit Mama, Papa, Kind (symbol. Familie als Wechselbeziehung); ggf. schriftliche Aussagen: Die Natur nimmt ihren freien Lauf; Kreislauf des Lebens

	2012, S. 40; Mohs 2020, S. 173ff.) - durch zyklische Prozesse entstehen Sukzessionshabitante (Scherzinger 2012, S. 43)		
<b>12. Neobiota<sup>2</sup></b>	- Einwanderung/Eintrag von Neobiota aus anderen Räumen als natürlicher Prozess (Scherzinger 1997, S. 35; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Opitz et al. 2015, S. 407; SRU 2016, S. 326f.; Hartmannshenn et al. 2023, S. 181ff.)	...Neobiota im Allgemeinen oder konkrete Arten thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen: eingewanderte Tiere
<b>13. mit Wildnis verbundene Gefühle<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit diversen Emotionen verbunden (Brouns 2006, S. 28; Trepl 2010, S. 9) - Wildnis ist emotional erschließbar (Scherzinger 1997, S. 34; Voigt 2010, S. 17) - kategorisierte Gefühle in Anlehnung an das dimensionale Emotionsmodell „Circumplexmodell“ (Russell 1980)	...Wildnis mit Emotionen verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: ängstlich, entspannend
<b>13.1 Angst<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Angst verbunden (Jessel 1997, S. 9; Scherzinger 1997, S. 32; Schönfelder 2005, S. 32; Brouns 2006, S. 28; Kowarik 2017, S. 10; Mohs 2020, S. 201; von Lindern 2024, S. 36f.)	...Wildnis mit Angst verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: angsteinflößend, ängstlich, gruselig
<b>13.2 Angespanntheit, Vorsicht<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Angespanntheit, Vorsicht verbunden („Thrill“-Erlebnis, SRU 2016, S. 308; Stroh & Megerle 2017, S. 147)	...Wildnis mit Angespanntheit bzw. Vorsicht verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: in Wildnis muss man vorsichtig sein
<b>13.3 Ärger<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Frust, Ärger verbunden (z.B. Rink 2008, S. 489) - herumliegendes Totholz oder Äste oder nicht passierbare Wege im Wald führen zu Beschwerden (Knauf 2021, S. 35 sowie S. 39f.)	...Wildnis mit Frust bzw. Ärger verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: herumliegende Bäume sind ärgerlich
<b>13.4 Ekel<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Ekel verbunden (Hass et al. 2012, S. 125;	...Wildnis mit Ekel verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: ekelig

	Simon 2021, S. 200)		
<b>13.5 Traurigkeit &amp; Ohnmacht<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Traurigkeit, Ohnmacht verbunden (Mohs 2020, S. 201)	...Wildnis mit Traurigkeit bzw. Trauer verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: traurig
<b>13.6 Entspannung<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Entspannung verbunden (Zucchi 2006, S. 18; SRU 2016, S. 307f.; Stroh & Megerle 2017, S. 147; Mohs 2020, S. 201; Lindau, Mohs & van Aken 2021, S. 269; Hartmannshenn et al. 2023, S. 216; von Lindern 2024, S. 25ff.)	...Wildnis mit Entspannung verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: entspannend
<b>13.7 Freude<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird mit Freude verbunden (Mohs 2020, S. 255)	...Wildnis mit Freude verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Freude, Fröhlichkeit; Sprechblasen „Yay!“
<b>14. ästhetische Wahrnehmung von Wildnis<sup>3</sup></b>	- ästhetisches Empfinden beeinflusst Wahrnehmung einer Landschaft als Wildnis (Schönenfelder 2005, S. 32; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 302; Rink 2008, S. 502; Kangler 2009, S. 264; Trommer 2014, S. 14f.; Engelmüller 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; SRU 2016, S. 307; Kirchhoff & Vicenzotti 2017; Mohs 2020, S. 201; Simon 2021, S. 199f.) - Gebiet wird ästhetisch als Wildnis im Sinne einer „besondere[n] landschaftliche[n] Schönheit“ (IUCN & EUROPARC 2000, S. 22) empfunden	...Wildnis für schöne, ästhetische Landschaften angeführt bzw. wenn Wildnis als schön thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis ist schön; ein schönes Gebiet; schöne Landschaft; Wildnis ist ästhetisch
<b>15. gruppenbezogene Wahrnehmung und Bewertung<sup>3</sup></b>	- Wildnis wird von verschiedenen Akteuren:innengruppen different wahrgenommen und bewertet (Kangler 2009, S. 274ff.; SRU 2016, S. 329ff.; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 313; Knauf 2021, S. 31ff.) - Expert*innen aus Holz- und Forstwirtschaft betrachten Wildnis als Thema des Natur-, Arten- und	...auf gruppenbezogene Differenzen in der Wahrnehmung und Bewertung von Wildnis verwiesen wird.	ggf. schriftliche Aussagen: für Förster ist Wildnis was anderes als für Menschen aus der Stadt

	<p>Klimaschutzes (z.B. Knauf 2021, S. 31ff.); führen Existenzängste an, die auf der Diskussion um Vergrößerung von Wildnisflächen beruhen (Oerter 2002, S. 58; Knauf 2021, S. 31ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expert*innen aus Bildungsbereich sehen Wildnis als Möglichkeit zum Naturerleben und Lernen (Knauf 2021, S. 31ff.)</li> <li>- Bevölkerung sorgt sich um Naturentwicklung, wenn Natur sich selbst überlassen wird (Kangler 2009, S. 274; Knauf 2021, S. 31ff.); beschwert sich über herumliegendes Totholz (Kangler 2009, S. 274; Knauf 2021, S. 31ff.)</li> </ul>		
<b>16. institutionsbezogene Wahrnehmung und Bewertung<sup>3</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusstheit darüber, dass Wildnis von verschiedenen Institutionen different wahrgenommen, bewertet wird (Knauf 2021, S. 31ff.)</li> <li>- private Forstbetriebe stellen Wildnis und Nachhaltigkeit gegenüber, da Wildnisentwicklung das Nutzen einer Fläche und damit nachhaltige Nutzungskonzepte für Waldbewirtschaftung ausschließt (ebd.)</li> <li>- Holzwirtschaft bangt um ihren Rohstoff, wenn Wildnisflächen errichtet würden, plädiert für Einrichtung von Wildnisflächen, wo Holzwirtschaft nicht betroffen ist (ebd.)</li> <li>- Naturschutzorganisationen stellen Ansprüche an (Nicht)Bewirtschaftung von Flächen (ebd.)</li> <li>- Wildnis ist im Vergleich zur ökonomischen Funktion des Waldes wenig Thema im kommunalpolitischen Diskurs (ebd., S. 43)</li> <li>- Kommunalpolitik argu-</li> </ul>	...auf institutionsbezogene Wahrnehmungen und Bewertungen von Wildnis verwiesen wird.	(bisher nicht aufgetreten)

	<p>mentiert gegen Wildnisflächen aufgrund Einschränkung der Begehbarkeit und Erholungsfunktion (ebd., S. 42)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunalpolitik argumentiert für Wildnisflächen aufgrund Natur-, Arten- und Klimaschutz, politischer Verpflichtungen (ebd.)</li> </ul>		
<b>17. Wildnis als menschliches Konstrukt<sup>4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis als vieldeutiger, individuell konstruierter Begriff (Trommer 1997, S. 21; Jessel, 1997, S. 11ff.; Oerter 2002, S. 53; Kangler &amp; Vicenzotti 2007, S. 281ff.; Kangler 2009, S. 266; Vicenzotti 2010, S. 104; Scherzinger 2012, S. 46ff.; SRU 2016, S. 302; Kowarik 2017, S. 10; Mohs 2020, S. 202)</li> <li>- kein allgemeingültiger Anspruch an Definition (Langenhorst 2021, S. 93)</li> </ul>	...Wildnis als Konstrukt thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: was Wildnis ist, ist für jeden verschieden
<b>18. Wildnis als Metapher<sup>4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis wird als Metapher konstruiert (Jessel 1997, S. 10 sowie S. 16; Scherzinger 1997, S. 32; Brouns 2006, S. 28; Kirchhoff &amp; Trepl 2009, S. 22; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 118ff.; Kowarik 2017, S. 10; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 146; Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020, S. 314)</li> </ul>	...Symboliken, Erwartungen mit Wildnis in Verbindung gebracht werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Freiheit; Gefahr
<b>18.1 etwas Fremdes<sup>4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis wird als das Fremde, Unbekannte angesehen (Brouns 2006, S. 28; Piechockie 2010, S. 166; Hass et al. 2012, S. 108)</li> <li>- Wildnis wird mit unentdeckter und unbekannter Landschaft assoziiert (z.B. Kangler 2009, S. 268f.; Hass et al. 2012, S. 108)</li> <li>- Wildnis als unerforschtes Gebiet (Kirchhoff &amp; Vicenzotti 2020, S. 316)</li> </ul>	<p>...Fremdheit mit Wildnis in Verbindung gebracht wird <i>und/oder</i></p> <p>Wildnis als Raum thematisiert wird, der noch nicht entdeckt wurde bzw. unbekannt ist.</p>	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis als etwas Fremdes
<b>18.2 positiv konnotierte Symboli-</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- positive Bewertung von Wildnis (Brouns 2006, S. 28; Kirchhoff &amp; Trepl 2009, S. 22; Hass</li> </ul>	...positive Symboliken, Erwartungen auf Wildnis bezogen	ggf. schriftliche Aussagen: faszinierend, ru-

<b>ken von und Zuschreibungen zu Wildnis<sup>4</sup></b>	et al. 2012, S. 111; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 314)	werden.	hig, märchenhaft, frei sein
18.2.1 Spannung, Neugierde <sup>4</sup>	- Wildnis wird mit Spannung verbunden bzw. ruft Neugierde hervor (Schönfelder 2004, S. 114f.; Stroh & Megerle 2017, S. 147; Hartmannshenn et al. 2023, S. 219)	...Wildnis mit Neugierde verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis ist spannend.
18.2.2 Faszination <sup>4</sup>	- Wildnis weckt Faszinationen, Erstaunen (Scherzinger 1997, S. 32; Zucchi 2006, S. 15; SRU 2016, S. 307; von Lindern 2024, S. 32)	...Wildnis als faszinierend thematisiert wird bzw. mit Faszination, Erstaunen bzw. Begeisterung in Verbindung gebracht wird.	ggf. schriftliche Aussagen: Man kann in Wildnis staunen, sich wundern
18.2.3 Mystik, Geheimnisse, Phantasie, Märchen <sup>4</sup>	- Zuspruch einer geheimnisvollen Atmosphäre; Assoziationen mit Gespenstern, Sagen, Mythen (vgl. Scherzinger 1997, S. 33; Zucchi 2006, S. 18; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 285; Kangler 2009, S. 268f.; Hass et al. 2012, S. 108ff.; Knauf 2021, S. 28)	...Wildnis mit Märchen, Mystik, Phantasie verbunden wird.	Märchen und/oder Phantasiefiguren; ggf. schriftliche Aussagen: wie im Märchen, geheimnisvoll
18.2.4 Freiheit <sup>4</sup>	- Wildnis steht für Freiheit, Unabhängigkeit (Jessel 1997, S. 10; Seitz-Weinzierl 2003, S. 11; Schönfelder 2005, S. 32; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 287; Kangler 2009, S. 269; Piechockie 2010, S. 110; Trepl 2010, S. 11; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 129; BMUB & BfN 2014, S. 25; SRU 2016, S. 307; Kowarik 2017, S. 10; Stroh & Megerle 2017, S. 147; Mohs 2020, S. 148; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 316; Knauf 2021, S. 29)	...Wildnis mit Freiheit verbunden wird.	ggf. schriftliche Aussagen: man kann unkontrolliert und frei sein; Freiheit
18.2.5 Ruhe <sup>4</sup>	- Wildnis zeichnet sich durch Ruhe aus, die durch fehlende anthropogene Einflüsse zustande kommt (Trommer 1997, S. 29; Zucchi 2006, S. 18; BMUB & BfN 2014, S. 25; Kirchhoff & Vicenzotti 2017, S. 289, 299; Stroh & Megerle 2017, S.	...Ruhe, keine anthropogen verursachten Geräusche thematisiert werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Ruhe

	147; Mohs 2020, S. 201; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 319; von Lindern 2024, S. 44)		
<b>18.3 negativ konnotierte Symboliken von und Zuschreibungen zu Wildnis<sup>4</sup></b>	- Negative Bewertung von Wildnis (Jessel 1997, S. 10; Kirchhoff & Trepl 2009, S. 22; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 314)	...negative Symboliken, Erwartungen auf Wildnis bezogen werden.	ggf. schriftliche Aussagen: gefährlich, schmutzig, schrecklich
18.3.1 Schrecklichkeit <sup>4</sup>	- Zuspruch von Merkmalen wie Schrecklichkeit, Bosheit, Furchtsames (Brouns 2006, S. 28; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 285; Kangler 2009, S. 268; Kirchhoff & Trepl 2009, S. 43f; Katz 2010, S. 54; Piechockie 2010, S. 69; Trepl 2010, S. 10; Voigt 2010, S. 17; Hass et al. 2012, S. 109; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 315)	...schreckliche, fürchterliche Ereignisse mit Wildnis verbunden werden.	ggf. schriftliche Aussagen: böser Wald, böse Tiere, schrecklich, fürchterlich
18.3.2 Chaos und Unordnung <sup>4</sup>	- Zuspruch von Merkmalen wie Chaos, Unordnung, Verwahrlosung zur Wildnis (z.B. Scherzinger 1997, S. 32; Oerter 2002, S. 53; Zucchi 2006, S. 12 sowie S. 17; Rink 2008, S. 500; Kirchhoff & Trepl 2009, S. 23; Lupp, Höchtl & Wende 2011, S. 600; BMUB & BfN 2014, S. 24; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 316; von Lindern 2024, S. 107ff.)	...Wildnis als chaotischer, unordentlicher bzw. ungepflegter Raum thematisiert wird.	ggf. schriftliche Aussagen: unordentlich, chaotisch, durcheinander, schmutzig; ein Ort, an dem es unordentlich ist
18.3.3 Bedrohung <sup>4</sup>	- Wildnis als ein für den Menschen Ort mit Gefahren und (Lebens-)Bedrohungen (vgl. Trommer 1997, S. 26; Oerter 2002, S. 53; Schönfelder 2005, S. 32; Brouns 2006, S. 28; Rink 2008, S. 500; Kangler 2009, S. 266; Piechocki 2010, S. 19; Trepl 2010, S. 10; Hass et al. 2012, S. 115; BMUB & BfN 2014, S. 24; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 232; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 314; von Lindern 2024, S. 36f.; Winter 2024, S. 31)	...gefährliche, lebensbedrohliche, tödliche Ereignisse mit Wildnis in Verbindung gebracht werden.	Mensch kämpft gegen Tiere (z.B. mit Schwert, Dolch, Degen); Mensch klettert auf einen hohen Baum, unter ihm sind ihm gefährlich werdende Tiere (z.B. Löwe, Bär); ggf. schriftliche

			Aussagen: Wildnis ist gefährlich; Gefahr, gefährliche Tiere, lebensbedrohlich, giftige Tiere; überleben
<b>19. Wildnis ist bedroht<sup>4</sup></b>	- Wildnis als bedrohter Raum ist zu schützen (Schönfelder 2005, S. 31; Smolnik 2006 zit. in Mohs 2020, S. 34f.; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Rink 2008, S. 490; Piechockie 2010, S. 40; BMUB & BfN 2014, S. 24; Mohs 2020, S. 182; Winter 2024, S. 30)	...thematisiert wird, dass Wildnis bedroht bzw. schützenswert ist.	ggf. schriftliche Aussagen: Wildnis muss geschützt werden. Wildnis ist bedroht
<b>20. Bedeutung von Wildnis<sup>4</sup></b>	- Aspekte der Nutzung von Wildnis, funktionale bzw. ethische Perspektiven auf Wildnis (z.B. Schönfelder 2005, S. 31f.; SRU 2016) - Wildnis ist wichtig, hat verschiedene Bedeutungen (Mohs 2020, S. 190ff.)	...Aspekte der Nutzung bzw. funktionale Perspektiven auf Wildnis thematisiert werden.	Wildnis als Lebensraum, für Bildungsprozesse, als Naturschutz
<b>20.1 naturschutzfachliche Funktion<sup>4</sup></b>	- Bedeutung von Wildnis als Lebensraumfunktion und Rückzugsräume für spezialisierte Arten (Trommer 1997, S. 24; Oerter 2002, S. 54; Scherzinger 2012, S. 44ff.; BMUB 2015, S. 20; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Kowarik 2017, S. 12f.; Mohs 2020, S. 193; Rosenthal et al. 2021; Hartmanshenn et al. 2023, S. 215f.; BfN 2024, o.S.; Winter 2024, S. 29f.) und für indigene Völker (Kathke 2010, S. 86ff.) - Bedeutung von Wildnis für Naturschutz (Jessel 1997, S. 16; Zucchi 2006, S. 14f.; Vicenzotti 2010, S. 103; BMUB & BfN 2014, S. 24; Trommer 2014, S. 14) durch Ökosystemleistungen, Klimaschutz (BMU 2007, S. 41; SRU 2016, S. 304 sowie S. 309f.; Bittner et al. 2021, S. 52ff.; Knauf 2021, S. 30; Rosenthal et al. 2021,	...Wildnis als Lebensraum bzw. deren Bedeutung für den Naturschutz thematisiert werden.	Verbotsschilder; deutliche Abgrenzung vom Menschen; Bedeutung der Schutzfunktion; ggf. schriftliche Aussagen: Klimaschutz, Artenschutz; Wildnis schützt Natur, Naturschutz; Tiere leben geschützt vor dem Menschen; damit Tiere und Pflanzen ungestört leben können

	<p>S. 135f.; BMUV &amp; BfN 2024, S. 72; Winter 2024, S. 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnisschutz wird häufig mit der Naturschutzstrategie des Prozessschutzes verbunden (Jessel 1997, S. 15; Scherzinger 1997, S. 31 sowie 2012, S. 54ff.; Zucchi 2006, S. 14; Kangler &amp; Vicenzotti 2007, S. 302f.; Finck, Klein &amp; Riecken 2013, S. 342; Opitz et al. 2015, S. 407; Stroh &amp; Megerle 2017, S. 144; von Lindern 2024, S. 53)</li> <li>- Prozessschutzmotto: „Natur Natur sein lassen“ (Bibelriether 1998, S. 5)</li> <li>- Wildnis als Sicherung der Biodiversität (Jessel 1997, S. 13; Scherzinger 1997, S. 31; Zucchi 2006, S. 13; BMU 2007, S. 28; Opitz et al. 2015, S. 406; SRU 2016, S. 307; Rosenthal et al. 2021, 9ff.; BfN 2024, o.S.; von Lindern 2024, S. 42ff.)</li> <li>- Wildnis als Schutz von Ressourcen (Oerter 2002, S. 55)</li> </ul>		
<b>20.2 utilitaristische Funktion<sup>4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedeutung von Wildnis für den Menschen (z.B. Jesse 1997; Scherzinger 2012; SRU 2016)</li> </ul>	<p>...Wildnis als bedeutsam für die Nutzung des Menschen thematisiert wird.</p>	<p>Polter, Erntemaschinen, Fischer, Bienen/Pilze werden gesammelt; ggf. schriftliche Aussagen: zum Erholen, für Holz</p>
<b>20.2.1 ökonomische Bedeutung<sup>4</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedeutung von Wildnis als (regional)ökonomischer Faktor wegen Besucher:innenströmen in Wildnisgebiete (Oerter 2002, S. 59; SRU 2016, S. 310f.; Mohs 2020, S. 193; BfN 2024, o.S.; von Lindern 2024, S. 43)</li> <li>- Kostenersparnisse durch Hochwasserschutzleistungen naturnaher Auenbereiche (SRU 2016, S. 310) oder Ausbleiben von Pflegemaß-</li> </ul>	<p>...die ökonomische Bedeutung von Wildnis <i>und/oder</i> ...die Bewirtschaftung von Wildnisflächen thematisiert wird.</p>	<p>Touristenstation; Erntemaschinen, Polter; ggf. schriftliche Aussagen: Felder, zum Pilze sammeln</p>

	<p>nahmen (Scherzinger 1997, S. 31; Rink 2008, S. 491; Hartmanshenn et al. 2023, S. 83)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirtschaftliche Nutzung von Wildnis (z.B. als Rohstofflieferant für Holz, Anlegen von Plantagen, Bergbau) (Mohs 2020, S. 192)</li> <li>- Sammeln von Pilzen, Beeren, zur Jagd, Fischerei (Reinboth, Mohs &amp; Lindau 2021, S. 143; Winter 2024, S. 31)</li> <li>- nachhaltige Nutzbarkeit biologischer Ressourcen (Scherzinger 1997, S. 31)</li> </ul>		
20.2.2 forschungsbe- zogene Funktion <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnisgebiete als Referenzflächen zur Erforschung natürlicher Dynamiken und Entwicklungsprozesse (Jessel 1997, S. 11; Scherzinger 1997, S. 34; Oerter 2002, S. 54; Kangler 2009, S. 271; Scherzinger 2012, S. 39 sowie S. 50f.; BMUB 2015, S. 20; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; SRU 2016, S. 303f.; Mohs 2020, S. 192; Langenhorst 2021, S. 102f.; BfN 2024, o.S.; BMUV &amp; BfN 2024, S. 72)</li> </ul>	...Wildnis hinsichtlich ihrer forschungsbezogenen Funktion thematisiert wird.	Personen mit Forschungsequipment (Messgeräte, Aufbewahrungskoffer); ggf. schriftliche Aussagen: Natürliche Prozesse in Wildnis können Aufschlüsse über Entwicklung von Natur geben.
20.2.3 Lernort <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wildnis als wichtiger Lernort für (Umwelt)Bildung (Oerter 2002, S. 56; Seitz-Weinzirl 2003, S. 12; Schönfelder 2005, S. 32; Zucchi 2006, S. 20; BMU 2007, S. 40; Vicenzotti 2010, S. 104; Scherzinger 2012, S. 60; SRU 2016, S. 308; Knauf 2021, S. 30; Langenhorst 2021, S. 105ff.; Gebauer 2022, S. 8; Hartmanshenn et al. 2023, S. 110ff.; von Lindern 2024, S. 42ff.)</li> <li>- v.a. Wildnis im Kleinen hierfür bedeutsam (Langenhorst 2021, S. 106ff.)</li> </ul>	...Wildnis hinsichtlich ihrer bildungsbezogenen Funktion thematisiert wird.	Kindergruppen mit 1-2 Erwachsenen (Pädagog*innen), Becherlupe, Fernglas; ggf. schriftliche Aussagen: Man kann in Wildnis lernen
20.2.4 Naturerleben <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedeutung von Wildnis für Naturerleben (Jessel 1997, S. 11; Trommer 1997, S. 25; Oerter 2002, S. 56f.; Zucchi 2006, S. 20;</li> </ul>	...thematisiert wird, dass Wildnis einen Beitrag zum Erleben und Verstehen von	wandernde, spielende Personen, Blumen

	Rink 2008, S. 490; Kangler 2009, S. 270; Piechockie 2010, S. 2 sowie S. 172; Vicenzotti 2010, S. 104; Hass et al. 2012, S. 118ff.; Scherzinger 2012, S. 39; SRU 2016, S. 307; Kowark 2017, S. 13; Knauf 2021, S. 30; Hartmansenn et al. 2023, S. 220; BfN 2024, o.S.; Winter 2024, S. 31; von Lindern 2024, S. 35ff.); als Frei-, Spielräume für Kinder (Hofmeister & Meyer 2002, S. 85; Zucchi 2006, S. 20; Rink 2008, S. 500; Langenhorst 2021, S. 99ff.; Winter 2024, S. 31)	Natur leisten kann.	pflückende Person, ggf. schriftliche Aussagen: erkunden, auf Bäume klettern, sich austoben, spielen
20.2.5 Erholung <sup>4</sup>	- Bedeutung von Wildnis für Erholung (Scherzinger 1997, S. 31; Schönfelder 2005, S. 32; BMUB & BfN 2014, S. 25; Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 191; Hartmannsenn et al. 2023, S. 220; von Lindern 2024, S. 25ff.). - Wildnis als Rückzugsort vor der Zivilisation (Trommer 1997, S. 27; Seitz-Weinzierl 2003, S. 12; Zucchi 2006, S. 17; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Vicenzotti 2010, S. 100; Scherzinger 2012, S. 60; SRU 2016, S. 307; BfN 2024, o.S.)	...ruhende Tätigkeiten bzw. direkte Erholung angesprochen werden.	ruhende Personen (liegend, sitzend), Bänke, Tisch und Stuhl, Schaukel, Hängematte; ggf. schriftliche Aussagen: sich entspannen, sich ausruhen, zur Erholung, zur Entspannung
20.2.6 Freizeit-gestaltung <sup>4</sup>	- Bedeutung von Wildnis für Freizeit(aktivitäten); touristische Nutzung von Wildnisgebieten (Schönfelder 2005, S. 31; Kangler & Vicenzotti 2007, S. 303; Hass et al. 2012, 107; BMUB & BfN 2014, S. 25; SRU 2016, 308; Mohs 2020, S. 191; BfN 2024, o.S.; von Lindern 2024, S. 43)	...das Durchführen von Freizeitaktivitäten in Wildnis genannt werden.	wandernde, paddelnde, kletternde Personen, am Lagerfeuer sitzend, angelnd; ggf. schriftliche Aussagen: wandern, klettern, bouldern, zelten, paddeln, Lagerfeuer machen
20.2.7 Erfahrungsraum <sup>4</sup>	- Wildnis als Raum für Körper-, Sinnes-, Grenzerfahrungen; als sozialer Erfahrungs-, Handlungs-, Kommunikationsraum (Gebauer 2022, S. 6)	...Wildnis als Erfahrungsraum für Kinder thematisiert werden.	(bisher nicht aufgetreten)

20.2.8 Ort und Anlass zur (Selbst-) Reflexion <sup>4</sup>	- Verbindung von Wildnis mit Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses und der Sicht auf Natur sowie zum Transfer in das alltägliche Leben und Handeln (Seitz-Weinzierl 2003, S. 11f.; Piechockie 2010, S. 163; Vicenzotti 2010, S. 100; SRU 2016, S. 307; Knauf 2021, S. 28; Gebauer 2022, S. 7)	...Wildnis als Anlass für Reflexionsprozesse beschrieben wird.	(bisher nicht aufgetreten)
20.2.9 Abenteuer <sup>4</sup>	- in Wildnisgebieten können herausfordernde Situationen erlebt werden, die der Mensch bewältigen will (Trommer 1997, S. 27; Schönfelder 2005, S. 31; Kangler 2009, S. 274; Trepl 2010, S. 11; BMUB & BfN 2014, S. 25; Stroh & Megerle 2017, S. 147; Kirchhoff & Vicenzotti 2020, S. 319; Gebauer 2022, S. 6). - Abenteuerurlaub in der Wildnis (ebd.) - Survival-Gedanke (Mohs 2020, S. 201)	...Wildnis mit dem Erleben von Abenteuern verbunden wird. ...Abenteuer dargestellt werden.	ggf. schriftliche Aussagen: Abenteuer erleben
20.3 Wildnis als Eigenwert <sup>4</sup>	- Anerkennung eines Eigenwerts von Wildnis; das Zulassen natürlicher Entwicklungen legitimiert sich durch den Eigenwert von Wildnis (Jessel 1997, S. 10; Zucchi 2006, S. 14; SRU 2016, S. 306; Mohs 2020, S. 193; Hartmannshenn et al. 2023, S. 216f.).	...Wildnis als wertvoll an und für sich beschrieben oder in denen Wildnis bzw. deren Schutz aufgrund ihres Eigenwertes eingegangen wird.	(bisher nicht aufgetreten)
21. Wildnis-Natur- Verhältnis <sup>4</sup>	- Wildnis als bestimmte Art von Natur mit bestimmten Eigenschaften (z.B. wenig bis keine Menschen und Eingriffe) (Engelmann 2016 zit. in Mohs 2020, S. 35f.; Mohs 2020, S. 140), die sich ungestört entwickeln kann (Scherzinger 1997, S. 39ff. sowie 2012, S. 53 sowie 58ff.; Kowarik 2017, S. 10; von Lindern 2024, S. 45) - Wildnis als das Zulassen von Natur (Oerter 2002, S. 54 sowie 57f.; Brouns 2006, S. 27f.)	...Wildnis mit wilder, unkontrollierter, sich ungestört entwickelter Natur gleichgesetzt wird	ggf. schriftliche Aussagen: Natur, in der alles frei wachsen kann

---

## Literaturverzeichnis zum KiWoWi-Kategoriensystem

- Biebelriether, Hans (1988): Faszination Wildnis – wissenschaftlich nicht erfassbare Realität. In: Nationalpark, 100 (3), S. 4-9.
- Bittner, Alexander, Rappold, Christopher, Wachendorfer, Volker & von Ruschkowski, Eick (2021): Wildnisgebiete als sozio-ökologische Systeme und ihre Bedeutung für Resilienz – Gegenstand einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft: Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. München, S. 46-58.
- Broggi, Mario F. (1999): Ist Wildnis schön und »nützlich«. In: Werner Konold, Reinhard Bocker & Ulrich Hampicke (Hrsg.): Handbuch Naturschutz und Landschaftspflege. Kompendium zu Schutz und Entwicklung von Lebensräumen und Landschaften. Landsberg am Lech, S. 1-7.
- Brouns, Ellen (2006): Zulassen von Wildnis – ein Akzeptanzproblem. In: Herbert Zucchi & Paul Stegmann (Hrsg.): Wagnis Wildnis. Wildnisentwicklung und Wildnisbildung in Mitteleuropa. München, S. 25-35.
- Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2024): Wildnis. <https://www.bfn.de/wildnisgebiete> [03.02.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (2007): Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt. <https://www.bfn.de/die-nationale-strategie-2007> [03.02.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) & Bundesamt für Naturschutz (BfN) (Hrsg., 2014): Naturbewusstsein 2013: Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. [https://www.bfn.de/sites/default/files/2021-05/Naturbewusstsein\\_2013.pdf](https://www.bfn.de/sites/default/files/2021-05/Naturbewusstsein_2013.pdf) [11.10.2024].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hrsg., 2015): Naturschutz-Offensive 2020. Für biologische Vielfalt. [https://www.bbn-online.de/fileadmin/Service/8\\_2%20Infomaterial/Fachmaterialien/naturschutz-offensive\\_2020\\_broschuere\\_bf.pdf](https://www.bbn-online.de/fileadmin/Service/8_2%20Infomaterial/Fachmaterialien/naturschutz-offensive_2020_broschuere_bf.pdf) [03.02.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (2024): Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt 2030. Beschluss des Bundeskabinetts vom 18. Dezember 2024. [https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Naturschutz/nbs\\_2030\\_strategie\\_bf.pdf](https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Naturschutz/nbs_2030_strategie_bf.pdf) [25.01.2025].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) & Bundesamt für Naturschutz (BfN) (Hrsg., 2024): Naturbewusstsein 2023: Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. [https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Naturschutz/naturbewusstsein\\_2023\\_bf.pdf](https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Naturschutz/naturbewusstsein_2023_bf.pdf) [03.02.2025].
- Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Stadtentwicklung (BMVBS) & Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (2006): future landscape – Perspektiven der Kulturlandschaft, Broschüre. Berlin. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/ministerien/bmvbs/sonderve>

- 
- roeffentlichungen/2005undaelter/DL\_FutureLandscapesLangf.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=1 [27.01.2025].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hrsg., 2015): Querbeet: Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Anregungen für die Praxis. Bonn. [https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/querbeet-biologische-vielfalt-und-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-anregungen-fuer-die-praxis.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/querbeet-biologische-vielfalt-und-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-anregungen-fuer-die-praxis.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [03.02.2025].
- Duffner, Klaus (2000): Reptilien. Lexikon der Geowissenschaften. <https://www.spektrum.de/lexikon/geowissenschaften/reptilien/13513> [03.02.2025].
- Europarc Deutschland. (2010): Richtlinien für die Anwendung der IUCN-Managementkategorien für Schutzgebiete, IUCN. [https://www.europarc-deutschland.de/wp-content/uploads/2012/10/10-06-18\\_IUCN\\_final.pdf](https://www.europarc-deutschland.de/wp-content/uploads/2012/10/10-06-18_IUCN_final.pdf) [28.01.2025].
- Finck, Peter, Klein, Manfred & Riecken, Uwe (2013): Wildnisgebiete in Deutschland – von der Vision zur Umsetzung. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Fachtagung des BfN vom 19. bis 21.11.2012 auf der Insel Vilm. In: Natur und Landschaft, 88 (8), S. 342-346.
- Früh, Werner (1981): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 1. Auflage. München.
- Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 9., überarb. Auflage. Konstanz, München.
- Gack, Claudia (1999): Lexikon der Biologie. Spinnentiere. <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/spinnentiere/62769> [03.02.2025].
- Gebauer, Michael (2022): „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungs-ort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. In widerstreit sachunterricht, Nr. 25 (2022), <http://dx.doi.org/10.25673/92411>
- Hartmanshenn, Thomas, Arland-Kommraus, Jessica, Butt, Verena, Ditscher, Pia, Kausch, Ellen, Leuthold, Frieder, Lott, Kirsten, Hesse, Solveig, Starke-Ottich, Indra, Reich, Michael, Rethschulte, Carmen, Zizka, Georg & Zoch, Christoffer (2023): Städte wagen Wildnis – Vielfalt erleben. Mehr Mut zu wilder Stadtnatur. Bericht zum Abschluss des Projektes 2016-20. BfN-Schriften 662. Bonn. <https://bfn.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1660/file/Schrift662.pdf> [03.02.2025].
- Hass, Anne, Hoheisel, Deborah, Kangler, Gisela, Kirchhoff, Thomas, Putzhammer, Simon, Schwarzer, Markus, Vicenzotti, Vera & Voigt, Annette (2012): Sehnsucht nach Wildnis. Aktuelle Bedeutungen der Wildnistypen Berg, Dschungel, Wildfluss und Stadtbrache vor dem Hintergrund einer Ideengeschichte von Wildnis. In Thomas Kirchhoff, Vera Vicenzotti & Annette Voigt (Hrsg.): Sehnsucht nach Natur. Über den Drang nach draußen in der heutigen Freizeitkultur. Bielefeld, S. 107-141.
- Hofmeister, Sabine & Meyer, Constanze (2002): Wildnis in der Stadt: Subversiv – inszeniert – geplant? In: Evangelische Akademie Tutzing und Nationalpark Bayrischer Wald (Hrsg.): Wildnis vor der Haustür, Tagungsbericht Heft 7. Tutzing, Grafenau, S. 81-94.
- Holsti, Ole R. (1969): Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading.
- International Union for Conservation of Nature (IUCN) (1994): Guidelines for Protected Area Management Categories. Gland, Sitzerland, Cambridge. <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/1994-007-En.pdf> [21.05.2025].
- International Union for Conservation of Nature (IUCN) & EUROPARC (2000): Richtlinien für Management-Kategorien von Schutzgebieten. 2. korrig. Aufl. Grafenau.

- 
- Jessel, Beate (1997): Wildnis als Kulturaufgabe? – Nur scheinbar ein Widerspruch! Zur Bedeutung des Wildnisgedankens für die Naturschutzarbeit. In: Laufener Seminarbeiträge, 1, S. 9-20.
- Kangler, Gisela & Vicenzotti, Vera (2007): Stadt. Land. Wildnis. Das Wilde in Naturlandschaft, Kulturlandschaft und Zwischenstadt. In: Andreas Bauerochse; Henning Hassmann & Ulf Ickerdt (Hrsg.): Kulturlandschaft. Administrativ – digital – touristisch. Berlin, S. 279-314.
- Kangler, Gisela (2009): Von der schrecklichen Waldwildnis zum bedrohten Waldökosystem. Differenzierung von Wildnisbegriffen in der Geschichte des Bayerischen Waldes. In: Thomas Kirchhoff & Ludwig Trepl (Hrsg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld, S. 263-278.
- Kangler, Gisela (2018): Der Diskurs um „Wildnis“. Von mythischen Wäldern, malerischen Orten und dynamischer Natur. Bielefeld.
- Kathke, Torsten (2010): Die Idee der wilderness in den USA. In Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 85-91.  
[https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010\\_009\\_kathke\\_wilderness\\_in\\_usa.pdf](https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010_009_kathke_wilderness_in_usa.pdf) [23.10.2024].
- Katz, Christine (2010): Was aber ist Wildnis? – Wildnis und kulturelle Vielfalt. Wildnis-Naturverständnisse in anderen Kulturen und von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 53-61.  
[https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010\\_gesamt.pdf](https://www.anl.bayern.de/publikationen/spezialbeitraege/doc/lsb2010_gesamt.pdf) [12.03.2025].
- Kirchhoff, Thomas & Trepl, Ludwig (2009): Landschaft, Wildnis, Ökosystem: zur kulturell bedingten Vieldeutigkeit ästhetischer, moralischer und theoretischer Naturauffassungen. Einleitender Überblick. In: Thomas Kirchhoff & Ludwig Trepl (Hrsg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld, S. 13-66.
- Kirchhoff, Thomas & Vicenzotti, Vera (2020): Von der Sehnsucht nach Wildnis. In: Thomas Kirchhoff, Nicole C. Karafyllis, Dirk Evers, Brigitte Falkenburg, Myriam Gerhard, Gerald Hartung, Jürgen Hübner, Kristian Köchy, Ulrich Krohs, Thomas Potthast, Otto Schäfer, Gregor Schiemann, Magnus Schlette, Reinhard Schulz & Frank Vogelsang (Hrsg.): Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch, 2. überarb. und durchges. Aufl. Tübingen, Stuttgart, S. 313-322.
- Knauf, Marcus (2021): Wildnis in Deutschland – gesellschaftliche Erwartungen und Akzeptanz eines kontrovers diskutierten Konzepts (WIND). Abschlussbericht. Bielefeld.  
<https://www.fnr-server.de/ftp/pdf/berichte/22020717.pdf> [31.01.2025].
- Koops, Michael (2013): Prädator, Räuber. In: Lexikon der Biologie. <http://www.biologie-lexikon.de/lexikon/raeuber.php> [27.01.2025].
- Kowarik, Ingo (2015): Wildnis in urbanen Räumen. Erscheinungsformen, Chancen und Herausforderungen. In: Natur und Landschaft, 90 (09/10), S. 470-474.
- Kowarik, Ingo (2017): Stadtnatur und Wildnis. In: Geographische Rundschau, 5, S 10-15.

- 
- Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Langenhorst, Berthold (2021): Wildnis im Anthropozän – Verantwortung für das Wilde. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 93-116.
- Lindau, Anne-Kathrin, Mohs, Fabian & van Aken, Theresa (2021): Wirkung von Wildnisbildung im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 261-270.
- Lupp, Gerd, Höchtl, Franz & Wende, Wolfgang (2011): "Wilderness" – A designation for Central European landscapes? In: Land Use Policy, 28 (3), S. 594-603.
- Mohs, Fabian (2020): Wildnis und Verwilderung didaktisch rekonstruiert: fachliche Klärung, Schülervorstellungen und Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://dx.doi.org/10.25673/34858>
- Mosbrugger, Volker (1999): Cycadales. In: Lexikon der Biologie. <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/cycadales/16176> [08.01.2025].
- Oerter, Kerstin (2002): BUND schafft Wildnis. Erfahrungen aus der Kampagne zu siedlungsnahen Wildnisgebieten. In: Evangelische Akademie Tutzing, Nationalpark Bayrischer Wald (Hrsg.): Wildnis vor der Haustür. Ergebnisse des Workshops 4.-6.10.2001 in Zwieselerwaldhaus. Tutzingen, Grafenau, S. 53-63.
- Opitz, Stefanie, Reppin, Nicole, Schoof, Nicolas, Drobnik, Juliane, Finck, Peter, Riecken, Uwe, Mengel, Andreas, Reif, Albert & Rosenthal, Gert (2015): Wildnis in Deutschland. Nationale Ziele, Status Quo und Potenziale. In: Natur und Landschaft, 90 (09/10), S. 406-412.
- Piechocki, Reinhard (2010): Landschaft – Heimat – Wildnis. Schutz der Natur – aber welcher und warum? München.
- Reinboth, Alma (2021): Der Migrationshintergrund als möglicher Prädiktor der Wildnis-einstellungen und Wildnisvorstellungen von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie, 25, S. 1-26. <https://zdb.uni-bielefeld.de/index.php/zdb/article/view/3297> [21.06.2025].
- Reinboth, Alma (2022): Prädiktoren der Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu Wildnis in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Vorstellungen und Migrationshintergrund: kumulative Dissertation. Dissertation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://dx.doi.org/10.25673/81161>
- Reinboth, Alma, Mohs, Fabian & Lindau, Anne-Kathrin (2021): Potenziale und Grenzen von Wildnis- und Verwilderungsflächen für die Wildnisbildung. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & Martin Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 139-166.
- Rink, Dieter (2008): Wildnis oder Ersatznatur? Soziale Wahrnehmungen und Vorstellungen von Stadtnatur. In: Karl-Siegbert Rehberg & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main, S. 489-505.

- 
- Rosenthal, Gert, Meschede, Angelika, Langer, Ewald, Sachteleben, Jens, Aljes, Vincent, Schenkenberger, Julia, Stanik, Nils, van Elsen, Thomas & Wanke, Caroline (2021): „WildnisArten“. Bedeutung von Prozessschutz- bzw. Wildnisgebieten für gefährdete Lebensgemeinschaften und Arten sowie für „Verantwortungsarten“. Abschlussbericht zum gleichnamigen F+E-Vorhabens. BfN-Skripten 599. Bonn, Bad Godesberg. [https://bfn.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/26/file/Skript\\_599.pdf](https://bfn.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/26/file/Skript_599.pdf) [03.02.2025].
- Rössler, Patrick (2017): Inhaltsanalyse. Konstanz, München.
- Russell, James A. (1980): A circumplex model of affect. In: Journal of Personality and Social Psychology, 39 (6), S. 1161-1178.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) (2016): Umweltgutachten 2016. Impulse für eine integrative Umweltpolitik. [https://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01\\_Umweltgutachten/2016\\_2020/2016\\_Umweltgutachten\\_HD.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/2016_2020/2016_Umweltgutachten_HD.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [25.08.2025].
- Scherzinger, Wolfgang (1997): Tun oder Unterlassen? Aspekte des Prozeßschutzes und Bedeutung des "Nichts-Tuns" im Naturschutz. In: Laufener Seminarbeiträge, 1, S. 31-44.
- Scherzinger, Wolfgang (2012): Schutz der Wildnis – ein gewichtiger Beitrag zur Landeskultur. In: Silva fera, 1, S. 38-63.
- Schönfelder, Silvia (2005): Vorstellungen von Wildnis. Eine Gegenüberstellung fachwissenschaftlicher Sichtweisen und Lerner(innen)perspektiven. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik (2005), S. 21-34. [https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/forschung/Erkenntnisweg/2005/2005\\_02\\_Schönfelder.pdf](https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/forschung/Erkenntnisweg/2005/2005_02_Schönfelder.pdf) [08.12.2025].
- Schubert, Jan C. (2016): Raumkonzepte im Kontext geographischen Lernens im Sachunterricht. In: Marco Adamina, Michael Hemmer & Jan C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 143-146.
- Seitz-Weinzierl, Beate (2003): Sehnsucht Wildnis. Von der Naturphilosophie zum lebendigen Lernen. In: Umwelt & Bildung, 1, S. 11-13.
- Simon, Jaqueline (2021): Vorstellungen und Einstellungen von Grundschülerinnen und -schülern zu Wildnis. In: Anne-Kathrin Lindau, Fabian Mohs, Alma Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 195-202.
- Spektrum der Wissenschaft (SdW) (1999): Lexikon der Biologie. Natur. <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/natur/45439> [08.01.2025].
- Ssymank, Axel, Ellwanger, Götz, Ersfeld, Marion, Frederking, Wenke, Lehrke, Stefan & Raths, Ulrike (2017): Möglichkeiten und Grenzen für Prozessschutz und Wildnisgebiete im Schutzgebietsnetz Natura 2000 in Deutschland. In: Heiko Schumacher, Peter Finck, Manfred Klein, Axel Ssymank & Cornelia Paulsch (Hrsg.): Wildnis im Dialog. Wildnis und Natura 2000. BfN Skripten 452, S. 15-54. <https://www.bfn.de/sites/default/files/BfN/service/Dokumente/skripten/skript452.pdf> [25.08.2025].

- 
- Stroh, Hanna & Megerle, Heide E. (2017): Wahrnehmung von Wald und Wildnis am Beispiel des Lotharpfads im Nationalpark Nordschwarzwald. In: Olaf Kühne (Hrsg.): Landschaftsästhetik und Landschaftswandel. RaumFragen: Stadt – Region – Landschaft. Wiesbaden, S. 139-157.
- Trepl, Ludwig (2010): Das Verhältnis von Wildnis und Ökologie. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 7-13.
- Trommer, Gerhart (1997): Wilderness, Wildnis oder Verwilderung. Was können und was sollen wir wollen? In: Laufener Seminarbeiträge, 1, S. 21-30.
- Trommer, Gerhart (2014): Durch Wildnis – Freigefühl mit Rucksack. In Berthold Langenhorst, Armin Lude & Alexander Bittner (Hrsg.): Wildnisbildung. Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. München, S. 13-58.
- Trommer, Gerhart (2019): Niemandland, Leibhaftig, einsam, fern und wild – Naturerfahrungen zwischen Metropole und Wildnis. Rangsdorf.
- Vicenzotti, Vera (2010): Internationalisierung des Wildnisschutzes – Probleme und Chancen. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur: Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 99-106.
- Voigt, Anette (2010): Was soll der Naturschutz schützen? – Wildnis oder dynamische Ökosysteme? Die Vermischung kultureller und naturwissenschaftlicher Perspektiven im Naturschutz. In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hrsg.): Wildnis zwischen Natur und Kultur. Perspektiven und Handlungsfelder für den Naturschutz. Laufen (Salzach), S. 14-21.
- von Lindern, Eike (2024): Wildnis erleben – Eine umweltpsychologische Perspektive. Bern.
- Wardenga, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute, 200/202, S. 8-11.
- Wardenga, Ute (2024): „Raum“ als Basiskonzept der Geographie. Eine neue Reise durch die Geschichte der Geographie. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD), 52, S. 34-46.
- Weygoldt, Peter (1999): Lexikon der Biologie. Amphibien.  
<https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/amphibien/3016> [08.01.2025].
- Winter, Michelle M. (2024): Wildnisvorstellungen von Primarstufenschülerinnen und -schülern im Kontext von Raumkonzepten. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) (unveröffentlicht).
- Zucchi, Herbert (2006): Warum brauchen wir Wildnis? In: Herbert Zucchi & Paul Stegmann (Hrsg.): Wagnis Wildnis. Wildnisentwicklung und Wildnisbildung in Mitteleuropa. München, S. 11-24.