

„Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht¹

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie „Wildnis“, verstanden als von menschlichem Zugriff über längere Zeiträume unberührte Natur, als Lernort und -anlass für den Sachunterricht der Grundschule inklusionsdidaktisch und partizipativ erschlossen, d. h. möglichst allen Kindern, ungeachtet ihrer Heterogenität und Diversität, zugänglich gemacht werden kann.

Dieser Anspruch erscheint aus mindestens zwei Perspektiven gerechtfertigt. Zum einen aus einer ethisch-moralischen, im Sinne von Bildungsgerechtigkeit und der Achtung universeller Menschen- bzw. Kinderrechte bzw. der Rechte von Menschen mit Behinderungen; zum anderen auch aus Sicht der Umweltbildung, die den Wert von Naturerleben und -erfahrung für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung betont und darüber hinaus deren therapeutisch-rehabilitative Dimension anerkennt. Für die praktische Umweltbildung lässt sich daraus ableiten: ALLE Kinder brauchen Natur, sie brauchen die Begegnung mit Tieren und Pflanzen, mit naturbelassenen, vielfältigen und artenreichen Lebensräumen und eben auch mit dem, was wir Wildnis nennen. Auch aus der Sicht der Bildung für nachhaltige Entwicklung erscheint ein inklusionsdidaktischer Zugang plausibel, da diese unter anderem auf Gestaltungskompetenz abzielt, die es allen Lernenden ermöglicht, zukünftig kompetent, reflektiert und partizipatorisch beim Schutz der Biodiversität und der natürlichen Ressourcen durch reflektiertes umweltbewusstes Verhalten mitzuwirken. Empirische Belege für diese Annahme finden sich u.a. in der Meta-Analyse von Chawla (2014) hinsichtlich biografisch bedeutsamer Naturerfahrung in der Kindheit („Signifikant Life Experience“).

Dieser Beitrag stellt in mehreren Schritten die notwendigen Überlegungen dar, die zu berücksichtigen sind, wenn das Thema „Wildnis“ mit diesem Anspruch zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden soll. Ausgangspunkt sind grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Wildnis bzw. als Lernort für Kinder. Er postuliert ferner, dass Kinder bereits mit unterschiedlichen, wissenschaftlich darstellbaren Naturkonzepten in die Schule bzw. den Unterricht kommen, die kulturell situiert und erfahrungsbasiert sind. Dabei handelt es sich um eine relativ übersichtliche Anzahl an universellen Konzepten, an die Umweltbildung durch vielfältige und korrespondierende Bildungsangebote anschließen sollte, um wiederum allen Kindern Gelegenheit zur Anknüpfung und Identifikation zu bieten und ihren diesbezüglich individuellen Lernvoraussetzungen und persönlichen Dispositionen Wertschätzung entgegen zu bringen. In diesem Zusammenhang wird das Modell der Gestaltungskompetenz im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung angewandt, um das Bildungspotenzial der unterschiedlichen Zugangsweisen der Wildnisbildung deutlich zu machen (OECD 2005, de Haan 2017). In einem weiteren Schritt soll es darum gehen, ein inklusionsdidaktisches Modell des Sachunterrichts auf das Thema „Wildnis“ anzuwenden und darzustellen, wie das Thema heterogenitätssensibel aufbereitet und im Unterricht praktisch umgesetzt werden kann.

Kulturtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Kind und Natur

Diesem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass sich bereits in der frühen Kindheit weitgehend erfahrungsbhängig Konzepte der Natur entfalten, die bis ins Erwachsenenalter hinein stabil bleiben (vgl. ua. Chawla 1998, Lude 2017). Bei dieser Konzeptualisierung spielt die unmittelbare Begegnung mit Phänomenen der belebten Natur eine zentrale Rolle. Insbesondere im Hinblick auf die kindliche Entwicklung wird deren bedeutsamer Einfluss auf naturbezogene Gefühle und Einstellungen hervorgehoben.

(Natur-)Erfahrungen sind jedoch in hohem Maße kulturabhängig, je nachdem, welche materiellen (Natur-)Erfahrungsräume und natürlichen Phänomene für Kinder zugänglich sind und in welcher Weise diese von den Angehörigen der jeweiligen Kultur mit Sinndeutungen, Emotionen, Symbolen und Metaphern aufgeladen werden. Aus dieser Sicht ist Kultur mithin als ideenbildendes oder gedankliches System zu verstehen, d. h. als ein System von gemeinsamen Wissensinhalten und Glaubensvorstellungen, mithilfe derer Menschen quasi intuitiv ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnen und Entscheidungen treffen und in deren Sinne sie handeln.

¹ Der vorliegende Beitrag ist entstanden im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“ – Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Konzeptes zur Wildnisbildung für Vorschule, Schule und Hochschule“ der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Lindner. Die Tabelle im Anhang wurde von Franziska Andreas, Stefan Hofbauer und Jacqueline Simon entwickelt (Hofbauer et al. 2020).

Zitationsvorschlag: Michael Gebauer: „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 25, Oktober 2020 (14 Seiten)

Kulturen lassen sich als relativ beständige Lebensformen beschreiben, die Gemeinschaften von Menschen schaffen und die durch sie erschaffen werden. Kulturen finden ihren Ausdruck in Sprache und Werten, in miteinander geteilten Geschichten, in Geschichtsschreibung, im kollektiven Gedächtnis und Erinnerungsorten, in Wissen, Fertigkeiten, Ansichten, Texten, Kunstgegenständen, Kunst, formalen und informellen Regeln, in Ritualen, Systemen und Institutionen. Alle diese Aspekte etablieren ein kollektives (Unter-)Bewusstsein darüber, wie das Leben gelebt werden soll. Sie tragen zur Identitätsbildung bei, so dass Menschen in Handlungen des Kollektivs sich selbst reflektiert sehen und von ihm bestärkt werden. Die Identifikation mit den Alltagspraktiken des Kollektivs motivieren dazu, an neue Mitglieder weiterzugeben, wie etwas innerhalb einer Gruppe getan und wie gedacht wird. Die meisten dieser Prozesse kultureller Identifikation und Normierung laufen jedoch unbewusst bzw. unreflektiert ab. Kultur wird (siehe Abbildung 1) mit einem Eisberg verglichen, dessen sichtbarer Teil – die Percepta-Ebene - die gewissermaßen oberflächlichen Phänomene einer Kultur darstellt. Der weitaus größere und bedeutendere Teil - Wertvorstellungen, Normen, Denk- und Wahrnehmungsweisen usw. – die Concepta-Ebene, ist jedoch unter der Oberfläche verborgen. Die Dimensionen der Concepta-Ebene einer Kultur stellen das kollektive Unterbewusstsein der Angehörigen und Institutionen einer Kultur dar; sie leiten deren Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln. Auf diese Weise gestalten sie das implizite, für selbstverständlich erachtete Weltbild im weitesten Sinne.

The Iceberg Model

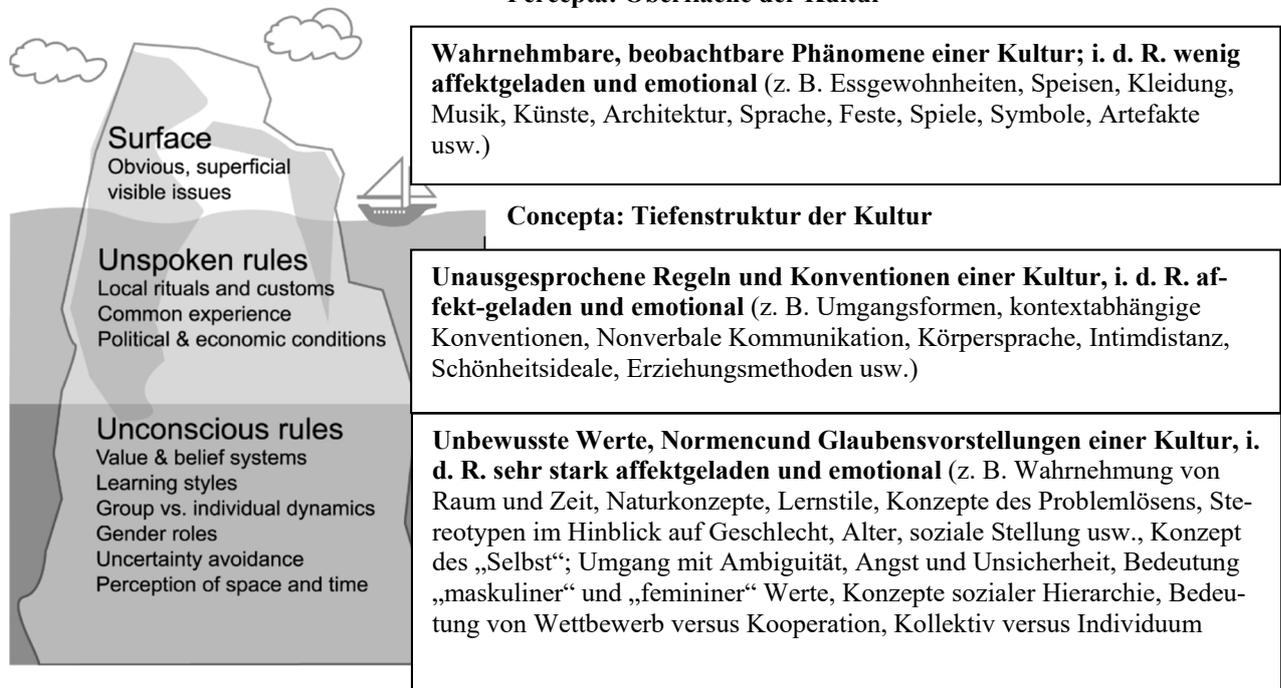


Abb. 1: Das Eisberg-Modell der Kultur (In: Gebauer 2017, S. 10)

Nach diesem Modell sind Naturkonzepte auf der Concepta-Ebene, also in der Tiefenstruktur der jeweiligen Kultur bzw. des Kulturraums angesiedelt, zumeist unbewusst, affektgeladen und emotional. Im nächsten Abschnitt wird zunächst theoretisch der Frage nachgegangen, welche Naturkonzepte in der einschlägigen Literatur diskutiert werden. Der Biologe Wilson und der Soziologe Kellert (1993) haben im Zusammenhang mit der Ausformulierung der sogenannten „Biophilie-Hypothese“ universell sowie synchron und diachron darstellbare Dimensionen der menschlichen Naturbezogenheit beschrieben. Hintergrund dieser Annahmen ist das komplexe, emotionale und affektgeladene Verhältnis von Mensch und Natur. E. O. Wilson beschreibt dies folgendermaßen:

„Diese Bindung (des Menschen an die Natur) fand zu allen Zeiten und in allen Kulturen ihren Ausdruck in den vielfältigen und oftmals widersprüchlichen naturbezogenen Bedürfnissen, Interessen und kulturellen Objektivationen des Menschen: Natur als Gegenstand der Ausbeutung und Zerstörung, der Bewahrung und Verehrung, der Liebe und des Hasses, der Forschung und Erkenntnis, der Moralisierung und Mystifizierung, der Ästhetisierung und Symbolisierung. Diese verschiedenen Stränge des Naturbezugs finden ihre Entsprechungen in Emotionen, die von Zuneigung bis Aversion, von Ehrfurcht bis Gleichgültigkeit und von Faszination und Begeisterung bis zu beklemmender Angst reichen und mit Symbolen und Metaphern verflochten sind, aus denen sich ein Großteil der Kultur zusammensetzt“ (Wilson 2000, S. 42).

Die folgende Tabelle stellt die von Autoren beschriebenen Dimensionen der Beziehung von Mensch und Natur in einer deutschen Übersetzung (Gebauer 2007) dar.

	Natur als verfügbare Ressource und Grundlage zur Befriedigung existenzieller menschlicher Bedürfnisse.
Erkenntnis (ecologicistic-scientific)	Natur als Studien- und Forschungsobjekt bzw. Quelle der Erkenntnis; die ökologische Ausrichtung ist eher systemisch und holistisch-integrativ, die szientistische eher reduktionistisch.
Ästhetisierung (aesthetic)	Natur als Quelle und Objektivation des Ästhetischen, Wohlproportionierten und Harmonischen.
Humanismus (humanistic)	Natur als „antlitzhaftes Gegenüber“; vermittelt über die gefühlsmäßige Bindung an bzw. Fürsorge für Pflanzen und Tiere.
Naturalismus (naturalistic)	Organisches Verständnis von Natur in ihrer Vielfalt und Komplexität als Quelle und Objektivation von Faszination, Staunen, Neugier und Ehrfurcht; Mensch als Teil der Natur.
Symbolisierung (symbolic)	Magisch-mystische Vorstellung von Harmonie und animistischer All-Beseeltheit der Natur, Gegenstand religiöser bzw. spiritueller Sinndeutung und Verehrung.
Moralismus (moralistic)	Natur als Objekt ethisch-moralischer Verantwortung.
Dominierung (dominionistic)	Anorganisches Verständnis der Natur als verfügbares Objekt der Unterwerfung, Beherrschung, Kontrolle, Ausbeutung und Modellierung.
Negativismus (negativistic)	Natur bzw. Naturaspekte als Störung oder Bedrohung und Ursache von Ängsten, Aversionen und Phobien.

Tab. 1: Dimensionen menschlicher Naturbezogenheit nach Kellert und Wilson 1993 (In: Gebauer 2007, S. 186)

Die Anthropologen Klukhohn und Strodbeck (1961) beschreiben je nach Abhängigkeit und Verfügbarkeit von den natürlichen Ressourcen, der technologischen Entwicklung bzw. Organisation von Arbeit sowie den vorherrschenden soziokulturellen Traditionen drei divergierende Orientierungen, in denen sich universell die Grundannahmen einer Kultur im Hinblick auf das Verhältnis zur Natur manifestieren. Dies sind 1. Herrschaft über die Natur (mastery, total control over nature), 2. Harmonie mit der Natur (harmonious balance with natural forces) und 3. Anerkennung der Allmacht der Natur (submissive, subjugation, subject to the higher power of nature) (vgl. Hill 2002, S. 5f.). Entscheidend für die Ausprägung dieser Orientierungen sind einerseits der Grad der technologischen Entwicklung und Organisation von Arbeit in Abhängigkeit von der Natur und innerhalb eines Kulturkreises und, damit einhergehend die alltäglich gegenwärtigen Abhängigkeiten von natürlichen Zyklen und Ressourcen und andererseits unterschiedliche Narrationen, Weltbilder und Symbolisierungen, die mit Natur in Zusammenhang stehen.

Diese Sichtweise wird auch von dem Sondergutachten „Welt im Wandel“ des Wissenschaftlichen Beirates globale Umweltfragen (WBGU 2011, S. 29ff.) aufgegriffen und dort unter Bezugnahme auf zahlreiche weitere Quellen folgendermaßen charakterisiert:

- **Anthropozentrik:** Die anthropozentrische Sichtweise stellt den Menschen und die Befriedigung seiner Bedürfnisse in den Mittelpunkt. Eigene, originäre Ansprüche, ein Eigenrecht der Natur sind dieser Sichtweise fremd und Eingriffe in den Naturhaushalt sind erlaubt, soweit sie dem Menschen dienlich sind. Eine Pflicht, für die Zukunft vorzusorgen und Natur zu erhalten, im Sinne eines nachhaltigen Denkens, besteht im anthropozentrischen Weltbild insofern, als dass natürliche Systeme für die heutige Menschheit und nachfolgende Generationen als unmittelbar wertvoll und nutzbringend eingestuft werden und die Natur als Grundlage und Mittel zum Zweck menschlichen Lebens und Erlebens einzuordnen ist.
- **Biozentrik:** In der biozentrischen Konzeption stehen die Belange und Interessen des Menschen nicht über denen der Natur. Jedem Lebewesen, sei es nun Mensch, Tier oder Pflanze, werden hier die gleichen Rechte in Bezug auf die prinzipielle Chance zur Lebensentfaltung im Rahmen einer natürlichen Ordnung zugebilligt. Schutz- und Erhaltungswürdigkeit begründen sich in der biozentrischen Sicht in einem inneren Wert, der jedem Lebewesen eigen ist. Natur als solche hat mithin einen Eigenwert, der nicht von den Funktionen abhängt, die sie aus Sicht des Menschen heute erfüllt oder später wahrscheinlich einmal erfüllen wird.

Auf Grundlage dieser fundamentalen Dichotomie-Struktur von Naturkonzepten werden im WBGU-Gutachten (2011) folgende Kategorisierungen beschreibbarer Konzepte unterschieden:

Anthropozentrische Perspektiven

Anthropozentrismus mit utilitaristischer Prägung

Natur als „Füllhorn“ für die Ressourcennutzung: In diesem Verständnis bietet die Natur die Ressourcengrundlage für die Erfüllung menschlicher Bedürfnisse.

Natur als „Modelliermasse“ oder Ausgangspunkt für die Schaffung von Kulturland (Garten, Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Stoffkreisläufe): In diesem Verständnis heißt Umweltgestaltung, die Möglichkeiten des Menschen, Naturland in das für ihn fruchtbringende Kulturland umzuwandeln, es wirtschaftlich zu nutzen und auf Dauer zu erhalten. Natur ist nicht unmittelbar nutzbringend für den Menschen, sondern nur in ihrer Umformung als Kulturland. Diese Umformung ist aber von natürlich gegebenen Bedingungen abhängig und durch die Leistungsfähigkeit der naturgegebenen Stoffkreisläufe begrenzt.

Anthropozentrismus mit protektionistischer Prägung

Natur als erhaltenswerte Wildnis: In diesem Verständnis von Natur ist die Erhaltung von unberührten Naturflächen ein für die Menschen unmittelbar gegebenes Bedürfnis, unabhängig von der möglichen Nutzung der dort enthaltenen Ressourcen. Umweltnutzung bedeutet deshalb nicht nur den Erhalt der Ressourcenbasis, sondern darüber hinaus die Anerkennung eines von Menschen geschützten Existenzwerts der Natur, wie sie sich ohne menschliche Eingriffe darstellt.

Natur als Schutzobjekt vor menschlichen Eingriffen: Nach diesem Verständnis geht es bei der Umweltgestaltung weniger um den Erhalt der Lebensgrundlagen des Menschen als um den Erhalt der Natur (oder der heute vorhandenen Umwelt) vor dem Eingriff des Menschen. Jede weitere Expansion menschlicher Eingriffe in die Umwelt und jede intensive Nutzung der Umwelt ist nach diesem Naturkonzept zu vermeiden.

Biozentrische Perspektiven

Natur als Einheit der Schöpfung: In diesem Verständnis haben alle Lebewesen eine prinzipielle Berechtigung, ihren Platz in der Natur einzunehmen. Durch die Möglichkeiten der Menschen, den ihnen naturgemäß zustehenden Platz weiter auszudehnen, als es diesem Verständnis der natürlichen Ordnung entsprechen würde, obliegt ihnen die besondere Verantwortung, das Lebens- und Ressourcennutzungsrecht der Mitgeschöpfe nicht über Gebühr zu beeinträchtigen und sich selbst in den eigenen Ansprüchen so weit zu bescheiden, dass eine naturnahe Koexistenz zwischen Menschen, Tieren und Pflanzen zustande kommt. Dabei wird aber die Priorität menschlicher Interessen im Zielkonflikt zwischen den Ressourcennutzungskonkurrenten nicht in Frage gestellt.

Natur als Hort von gleichberechtigten Mitgeschöpfen: In diesem Verständnis haben alle Lebewesen nicht nur eine Berechtigung auf adäquaten Lebensraum; sie haben auch die gleichen Rechte auf Lebensentfaltung im Rahmen der natürlichen Ordnung wie die Menschen. Im Zielkonflikt um die Ressourcennutzung sollen alle Lebewesen prinzipiell gleiche Chancen erhalten. Nur im Fall einer existentiellen Bedrohung des eigenen Lebens hat der Mensch Vorrang vor den immanenten Ansprüchen seiner belebten Umwelt.

Natur als „erhaltenswerte Wildnis“ ist in unserem Kulturkreis, auf den sich das Gutachten des WBGU primär bezieht, somit als kulturell tief verwurzeltes anthropozentrisches Konzept mit protektionistischer Prägung zu bezeichnen, welches in den Kontext einer weitgehend auf der Herrschaft und Kontrolle des Menschen über die Natur gerichteten Wahrnehmung von „wilder Natur“ einzuordnen ist. Dem entspricht, dass die Begriffe „wild“ und „Wildnis“ im Hinblick auf die Natur und menschliches (und insbesondere kindliches) Verhalten zumeist negativ konnotiert sind und als der Kontrolle und Kultivierung bedürftig erscheinen. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, einen Blick auf aktuelle Befunde zur Wahrnehmung von „Wildnis“ in der Gesellschaft anhand der Natur-Bewusstseinsstudien des Bundesamtes für Naturschutz (BMUB & BfN, 2014) zu werfen.

Dort gaben 54 % der Befragten an, Natur gefiele ihnen umso besser, je wilder sie ist, wobei wiederum die Hälfte dabei eher exotische Wildnis (Regenwälder, Dschungel, exotische Tiere) vor Augen hatte. Der Wald wird von den meisten Befragten als Inbegriff von Wildnis verstanden, wobei sich immerhin 80 % vorstellen können, den Grad der „Verwilderung“ z. B. durch Totholz usw. noch zu steigern. Allerdings beschränkt sich das hier empirisch erfasste kulturelle Konzept von Wildnis eben auch weitgehend auf Wälder, bei denen es sich hierzulande ganz überwiegend um kultivierte Ertragsforste handelt.

Die hier dargestellten Kategorien und Beschreibungen machen deutlich, dass individuelle Naturkonzepte weitgehend kulturell basiert und komplex strukturiert sind. Vor dem Hintergrund einer Polarität von Anthropozentrik und Biozentrik weisen sie nach Kellert und Wilson (1994) verschiedenartig profilierte Ausprägungen auf, die sich empirisch beschreiben und darstellen lassen.

Empirische Befunde zu Naturkonzepten bei Kindern im Grundschulalter

In mehreren, zum Teil kulturvergleichenden Triangulationsstudien (Gebauer 2003, 2004, 2007, 2010) wurde die Ausprägung von Naturkonzepten auf der theoretischen Grundlage der zuvor dargestellten Kategorisierungen untersucht. An den Referenzstudien nahmen 364 Kinder aus 3. und 4. Klassen mit einem Durchschnittsalter von 9,27 Jahren teil, die etwa zu gleichen Anteilen aus städtischen und ländlichen Schulen stammten. In der ersten, quantitativen Phase wurden sie mittels eines Fragebogens, der die oben genannten Dimensionen von Kellert und Wilson (1993) erfasst, befragt. Die Datenanalyse erfolgte mittels Faktoren-, Korrelations- und Clusteranalysen und bildete schließlich drei relativ konsistente Cluster ab.

Um einen tieferen Einblick in die Konzepte der Kinder zu erlangen, wurden in der zweiten, qualitativen Phase aus jedem Cluster zwölf Kinder ausgewählt und mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die anschließend durchgeführten qualitativen Inhaltsanalysen ermöglichten es, die drei Cluster differenziert zu beschreiben:

Cluster 1: Das biozentrisch-naturaffine Konzept

In diesem Cluster finden sich Kinder, deren Naturkonzept durch die eng miteinander in Beziehung stehenden Dimensionen des naturbezogenen Wissens und einer naturalistischen Sichtweise der Natur gekennzeichnet ist. Natur zu kennen und zu verstehen, ist für diese Kinder offenbar von großer Bedeutung. Die Dimensionen ‚Dominanz‘ und ‚Negativismus‘ – im Sinne einer Beziehungslosigkeit gegenüber der Natur – sind sehr gering ausgeprägt. Auf der Skala ‚Moralismus‘ weisen sie mittlere Werte auf. All dies zeugt von einem Naturkonzept, das von einem starken Interesse an Naturphänomenen auf der Basis eines biozentrischen Mitweltkonzepts der Natur gekennzeichnet ist, das den Menschen als integralen Teil der Natur auffasst. Zusammenfassend ist dieser Typ durch ein großes naturbezogenes Wissen, positive naturbezogene Affekte und eine Affinität zu unberührter Natur gekennzeichnet. 38,0 % aller befragten Kinder lassen sich diesem Typ zuordnen.

Cluster 2: Das anthropozentrisch-naturaffine Konzept

In diesem Cluster weisen die Kinder auf der Dominanzskala die höchsten Werte auf und ihre Werte für ‚Naturalismus‘ und ‚Moralismus‘ liegen noch über denen des Clusters 1. Von diesem unterscheiden sie sich jedoch durch überdurchschnittlich hohe Werte auf der Negativismus-Skala und ein weitaus geringeres naturbezogenes Wissen. Dies zeugt von einem anthropozentrisch geprägten Naturkonzept, das die Bedürfnisse des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Natur hat durchaus einen hohen Stellenwert in der Lebenswelt dieser Kinder, wird jedoch ambivalent wahrgenommen. Der Naturbezug dieser Kinder geht nicht mit einem deutlichen Wissens- und Erkenntnisinteresse einher. Zusammenfassend ist dieser Typ durch ein unterdurchschnittliches Wissen, ambivalente Affekte und eine Affinität zu Kontrolle, Beherrschung und Nutzung der Natur gekennzeichnet. Die sozialen und kulturellen Ressourcen erscheinen dürftiger als die des zuvor beschriebenen Typs. 38,6 % aller befragten Kinder lassen sich diesem Typ zuordnen.

Cluster 3: Das anthropozentrisch-naturferne Konzept

Dieses Cluster bildet den nahezu spiegelbildlichen Gegensatz zu Cluster 2. In ihm finden sich Kinder mit hohen Werten auf der Negativismus-Skala und mittleren auf der für Dominanz. Dem gegenüber sind die Werte für Naturalismus und Moralismus sehr niedrig, ebenso wie der für das naturbezogene Wissen. Natur ist offenbar kein bedeutsamer Bestandteil im Bewusstsein und der Lebenswelt dieser Kinder. Daher erscheint die Kennzeichnung als ‚beziehungsloser Typ‘ gerechtfertigt. Zusammenfassend ist er durch überwiegend negative Affekte, teilweise aversive naturbezogene Einstellungen und ein weitgehendes Desinteresse an Phänomenen, Organismen und Naturvorgängen in Folge mangelnder sozialer und kultureller Ressourcen gekennzeichnet. 23,4 % aller befragten Kinder lassen sich diesem Typ zuordnen.

Diese kulturtheoretischen Erörterungen sowie die referierten empirischen Befunde sind bedeutsam, da die Akzeptanz und Wertschätzung von Wildnis sowie ein grundlegendes Verständnis der spezifischen ökologischen Gegebenheiten und Dynamiken von unberührter Natur als Bildungsziele dessen, was konzeptionell als ‚Wildnisbildung‘ bezeichnet wird, im Grunde gegen die vorherrschende, in der kollektiven Tiefenstruktur der Kultur verankerte Wahrnehmung und Bewertung von wilder, vom Menschen unbeherrschter und unkontrollierter Natur arbeitet. Diese Deutung ist jedoch nicht monolithisch. Sie steht in Zusammenhang mit der oben dargestellten möglichen Vielfalt an Mustern der Beziehung von Mensch und Natur und soll in dreifacher Hinsicht als Anlass und Instrument der Reflexion, Planung und Gestaltung umweltpädagogischer Angebote für Kinder dienen:

- 1) Bezüglich der Ziele hinsichtlich Kompetenzerwerb sowie Einstellungs- und Bewusstseinswandel der umwelt- bzw. wildnisbildungsbezogenen Aktivitäten;
- 2) Bezüglich der Konzepte und naturbezogenen Weltbilder der Umweltpädagoginnen und -pädagogen, die zumeist implizit und unbewusst in der Zielbestimmung und Auswahl von pädagogischen Angeboten und deren Kommunikation zum Ausdruck kommen.
- 3) Bezüglich der möglichen Diversität und Polarität naturbezogener Konzepte und Weltbilder bei den Kindern als Rezipienten dieser Angebote.

Das didaktische Potenzial weitgehend unberührter Natur bzw. Wildnis als Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsraum für Kinder

Hinsichtlich der teils divergierenden, teils kongruenten Zielperspektiven von Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf ein ökologisches Bewusstsein im Kindesalter sollte es gelingen, ökologische Belange mit den grundlegenden Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase in Einklang zu bringen. Dies erscheint als eine der notwendigen Voraussetzungen, damit Kinder Natur als persönlich bedeutsam und sinnstiftend erleben. Anschlussfähig an den Inklusionsdiskurs wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Wildnisbildung als konzeptioneller Ansatz der Umweltbildung durch den Referenzrahmen der Gestaltungskompetenz als zentrales Bildungsziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die dort genannten Teilkompetenzen (u.a. Partizipation, Gerechtigkeit, Empathie, die Reflexion von Leitbildern; vgl. de Haan 2012) gelten insbesondere auch für inklusive bzw. heterogenitätssensible Bildungsprozesse. Die folgenden - und nachfolgend kulturtheoretisch abgeleiteten - Dimensionen, die hier beispielhaft konkretisiert werden, sollten ebenfalls in Betracht gezogen und durch geeignete umweltbildungsbezogene Angebote realisiert werden:

1. Natur als individuell identitätsstiftender Erlebnisraum (Körper-, Sinnes-, Selbst- und Grenzerfahrungen)

Erleben und Erfahren sind im Kindesalter weitgehend und in erster Linie körperlich-sinnlich. Psychomotorik und sensorische Integration verweisen auf die Notwendigkeit und Interdependenz von Sinneseindrücken und Körpererfahrungen für eine ganzheitliche und integrierte Entfaltung einer differenzierten Fähigkeit zur sinnlichen (Selbst-)Wahrnehmung. Weiterhin wird die Entwicklung des Körperschemas und der Raum-Lage-Koordination gefördert (Raith & Lude 2014). Beide Prozesse stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Grenzerfahrungen, in denen eigene Fähigkeiten erfahrbar und erweitert sowie Ängste überwunden werden, unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung. Eines der zentralen Ziele umwelt- bzw. wildnisbildungsbezogener Aktivitäten ist die Entwicklung einer ethischen Grundhaltung der Wertschätzung, der Achtsamkeit und des Respekts der Natur gegenüber. Achtsamkeit bedeutet in diesem Zusammenhang aber auch ein tiefes Sich-Einlassen und Im-Moment-Sein mit und in der Natur. Die hier genannten Dimensionen der Körper-, Sinnes-, Selbst- und Grenzerfahrung mit der Erfahrung des Sich-Bewährens sowie der Achtsamkeit fördern in ihrer Interdependenz die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstvertrauen und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit sowie den Erwerb von Selbst- und Handlungskompetenz. Insbesondere „wilde“, unstrukturierte Natur bietet diesbezüglich einen in seinen vielfältigen Qualitäten unvergleichlich wertvollen Erfahrungs- und Erlebnisraum, dem stets achtsam begegnet werden sollte.

2. Natur als sozialer Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsraum (gemeinsames Spielen, Erleben und Handeln, einander mitteilen)

Das zweckfreie gemeinsame Spiel ist sicherlich die unmittelbarste und nachhaltigste Art und Weise der Weltaffektion und des sozialen Lernens – nicht nur – im Kindesalter, sei es nun regelhaft und gelenkt oder un gelenkt, also spontan, improvisiert und intuitiv. Es unterstützt in besonderem Maße den Erwerb von Empathie, Perspektivwechsel sowie Kooperations- und Konfliktfähigkeit (Raith & Lude, 2014).

Wilde, unberührte Natur weist diesbezüglich einen hohen Aufforderungscharakter für un gelenktes bzw. nicht pädagogisch vorstrukturiertes Spiel auf, ebenso wie für die vielfältigen Spielvorschläge verschiedener Umweltbildungsprogramme. Gleiches gilt für das gemeinsame Erleben und Handeln unter sozial-kommunikativer Perspektive. Kommunikation in all ihren Ausdrucksformen dient nicht nur der Mitteilung und Beziehungsgestaltung. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs steht hier das Teilziel Sozialkompetenz der Gestaltungskompetenz des BNE-Ansatzes im Vordergrund, bei dem es darum geht, gemeinsam mit anderen planen und handeln, an Entscheidungsprozessen partizipieren und Andere motivieren zu können und letztlich im Sinne von Natur- und Umweltschutz sowie nachhaltiger Lebensgestaltung aktiv zu werden (OECD 2005). Als weitere Teilkompetenzen wären zu nennen, mit anderen gemeinsam in wechselnden Gruppenzusammensetzungen und Situationen kommunizieren und kooperativ zusammenzuarbeiten, Verantwortung zu übernehmen für und im Umgang mit anderen (und) die Perspektive anderer übernehmen können. (OECD 2005, de Haan 2017).

Durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung wird etwas „begriffen“ und schließlich in Begriffe gekleidet. Die Begriffspsychologie konnte insbesondere auch im Hinblick auf natürliche Phänomene nachweisen, wie sogenannte Begriffs-Bedeutungs-Systeme kognitiv entstehen, nämlich durch Erfahrung, Versprachlichung und Generalisierung. Das gleiche gilt im Übrigen für unterschiedliche Qualitäten von Sinneswahrnehmungen und Gefühlen. Insofern trifft es zu, dass Sprache Wirklichkeit erschafft. Um mit den Worten Wittgensteins zu sprechen: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ (1922, Satz 5.6). Für umwelt- und wildnisbildungsbezogene Aktivitäten gilt daher die Notwendigkeit, dass das Teilen von Erlebnissen und Erfahrungen im sozialen Raum, dass das Einander-Mitteilen als unabdingbares Element nachhaltiger Verinnerlichung von Erfahrungen und Erlebnissen (in der Natur) anzusehen ist.

3. Natur als soziokulturelles und spirituelles Bezugssystem (Symbolisierungen, Metaphern, Mythen)

Wildnis, so die bereits zitierte Naturbewusstseinsstudie (BMUB & BfN, 2014) „ist eine kulturell geprägte, typisch menschliche Denkfigur“, der die symbolische Bedeutung einer Gegenwelt zur kulturellen bzw. zivilisatorischen Ordnung zugewiesen wird. Es hängt nun allerdings vom Menschenbild bzw. Gesellschaftsideal und dessen Verständnis von Konzepten wie Ordnung, Kontrolle, Freiheit, Vernunft usw. ab, welche spezifische symbolische Bedeutung Wildnis zugewiesen wird. Diese kann durchaus widersprüchlich sein: Wird das Prinzip kultureller und zivilisatorischer Ordnung und Kontrolle kulturell positiv bewertet, gilt Wildnis als deren negativer Gegenentwurf und umgekehrt. In unserer Kulturgeschichte haben sich unterschiedliche Symbolisierungen von Wildnis herausgebildet. Sie symbolisiert die Utopie einer vollkommenen und natürlichen Ordnung der Welt, die vom Menschen zerstört wurde. Damit ist sie Gegenentwurf zu einer zivilisatorischen Entfremdung des menschlichen Daseins, verbunden mit der Sehnsucht nach einer natürlichen Ordnung und einem paradiesischen Urzustand, in der der „edle Wilde“ in Harmonie mit und in der Natur lebt, wie von Rousseau im zweiten «Discours», der «Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen» im Jahr 1754 beschrieben.

Eine weitere kulturspezifische Symbolisierung deutet Wildnis als romantischen Ort, frei von der Zwecklogik einer durch Funktionalität und Rationalität geprägten Welt, mithin als Ort der Freiheit von den Zwängen einer kulturell bzw. zivilisatorisch gestalteten Ordnung, verbunden mit der Entlastung von Regeln, Konventionen und Verboten.

Da Wildnis real, naturräumlich betrachtet, nahezu ausschließlich in kleinräumlichen, vom Menschen gestalteten Reservaten und Brachen anzutreffen ist, die Kindern kaum zugänglich sein dürften bzw. von denen Kinder häufig ferngehalten werden, jedoch kulturell konnotiert sind, erscheint es notwendig, Wildnis als mehrdeutiges soziokulturelles Bezugssystem ins Bewusstsein zu heben und den individuellen Bezug bzw. die inneren Bilder zu explizieren, um dadurch Bewusstseins- und Erkenntnisprozesse zu bewirken. Dafür ist es notwendig, Wildnis zu erleben und die subjektiven Erlebnisse und Erfahrungen im anschließenden Diskurs intersubjektiv zu kommunizieren. Hierfür haben sich insbesondere Methoden und Inszenierungen des Philosophierens mit Kindern bewährt, deren Ziel es in diesem Fall ist, wilde Natur nicht ausschließlich als komplexes Naturphänomen, sondern als kulturelle Konstruktion und Zuschreibung bewusst zu machen (vgl. Michalik 2005). Im Idealfall ermöglicht dies den Kindern, einen Perspektivwechsel in der Wahrnehmung und subjektiven Bewertung vollziehen zu können. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs steht hier das Teilziel Selbstkompetenz der Gestaltungskompetenz des BNE-Ansatzes im Vordergrund, bei dem es insbesondere auch darum geht, die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren zu können (OECD 2005, de Haan 2017).

4. Natur als zweckfreier Gestaltungsraum und Ressource für die Entfaltung von Kreativität (Ästhetik, Kunst, Gestalten)

Ästhetische Bildung und Umweltbildung sind fächerübergreifende Prinzipien der Arbeit in der Grundschule und unverzichtbarer Bestandteil einer zeitgemäßen humanistischen Bildung. Die Ästhetische Bildung zielt darauf ab, Kinder für die ästhetische Dimension der Natur und der ihre innewohnenden bzw. vom Menschen wahrnehmbaren ästhetischen Phänomene zu sensibilisieren und sie anzuregen und ihr kreatives Potential in einem idealerweise bewertungsfreien pädagogischen Raum zu entfalten. „Insgesamt kann ästhetische Bildung ein großes Potenzial für partizipatorische Prozesse entfalten und ist daher für die neue Aufgabe der Inklusion durch den Beschluss der UN-Behindertenkonvention (...) von großer Bedeutung. Durch kreative ästhetische Prozesse können die Sinne auf ästhetische Weise geschult und ein Verständnis für Demokratie und Teilhabe ausgebildet werden (Sprotte, 2018, S. 11). Die Umweltbildung greift die ästhetische Perspektive konzeptionell und methodisch auf. Sie weckt das Bewusstsein und schärft die Wahrnehmung für die Eigenart, Vielfalt und Schönheit der Natur und schafft dadurch eine unmittelbare Verbindung zu umweltbewahrenden Einstellungen und Verhaltensweisen. Mit der unterrichtlichen Verknüpfung dieser beiden Lernbereiche bzw. deren Bildungsziele werden die Polaritäten von Lebenswelt und Wissenschaftlichkeit, Subjekt und Objekt, Emotion und Ratio, Sinnlichkeit und Sinnhaftigkeit sowie individuell und subjektiv empfundener und gesellschaftlicher bzw. kollektiver Bedeutsamkeit zu einer produktiven Synthese geführt (vgl. Gebauer 2014). Als weiterer, bedeutsamer Aspekt ist die bewertungsfreie Anerkennung von Individualität und Subjektivität des kreativen Gestaltungsprozesses und seiner Resultate zu nennen. Im Sinne der Gestaltungskompetenz wird damit den Fähigkeiten, eine eigene Identität bzw. ein Selbstkonzept zu entwickeln und zu bewahren, das auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl basiert, Rechnung getragen (OECD 2005, de Haan 2017).

5. Natur als Heilmittel, Therapeutikum, Rehabilitation, Rekreation und Selbstoptimierung (Tier- und Garten-Therapie, Wald-Baden, Meditation)

Dieser Zugang verbindet die Lernbereiche Gesundheitsförderung/ Prävention und Umwelt- bzw. Wildnisbildung. In der jüngeren Literatur wird von Renz-Polster und Hüther (2016) die Bedeutsamkeit von unmittelbarer Naturerfahrung für die physische und psychische Entwicklung von Kindern betont. In seinem Buch „Das letzte Kind im

Wald“ (2011) hat der amerikanische Autor Louv das „Natur-Defizit-Syndrom“ beschrieben, nach dem ein Mangel an unmittelbarer, elementarer Naturerfahrung bei Kindern zu gesundheitlichen und seelischen Fehlentwicklungen führen kann. Renz-Polster und Hüther (2011) befassen sich gleichfalls mit der Frage, warum die Natur ideale Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung von Kindern bietet und daher notwendiger Bestandteil ihrer lebensweltlichen Erfahrungen sein sollte.

Die Autoren stellen die These auf, dass selbstbestimmtes Draußen-Sein in einer unstrukturierten Umwelt als kindliches Grundbedürfnis zu betrachten ist. Kinder haben demnach ein Bedürfnis nach Raum für Selbstorganisation und vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten, die alle Sinne ansprechen. Natur bietet Kindern demnach die idealen Bedingungen eines für die ganzheitliche und integrierte Persönlichkeitsentwicklung förderlichen Handlungs- und Erfahrungsraumes, indem sie folgende vier Merkmale aufweist:

- **Unmittelbarkeit:** Kinder können alle Sinne einsetzen, um das Hier und Jetzt zu erleben und bei sich zu sein. Insbesondere „wilde“, unkultivierte Natur bietet einen großen Reichtum an vielfältigen Sinneseindrücken und einen Handlungs- und Erfahrungsraum, der den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der kindlichen Entwicklung entspricht.
- **Freiheit:** Freies Spielen in der Natur ermöglicht Neues, Abenteuerliches, Beschleunigung, aber auch Entschleunigung, Ruhe, Zeit zum Träumen in selbst gewählten Rhythmen, passend zu den individuellen Bedürfnissen.
- **Widerständigkeit:** Natur ist nicht bequem, sondern widerständig, sie fordert uns heraus, mit Kälte, Hitze, Dunkelheit umzugehen, was die Entwicklung innerer Stärke fördert.
- **Verbundenheit:** Natur fördert die Fähigkeit, Beziehungen zu knüpfen, nicht nur zu anderen Menschen, sondern auch zu Pflanzen, Tieren, besonderen Orten, zu allem Lebendigen.

Diese vier wichtigen Quellen kindlicher Entwicklung können Kinder teilweise auch woanders finden, aber sicher nicht als einen so reichen vieldimensionalen Resonanzraum, der die Entwicklung zahlreicher Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenz unterstützt, u. a. Verbundenheit, Hingabe, Langsamkeit, Mitgefühl, Geduld, Vertrauen, Achtsamkeit und Beharrlichkeit.

6. Natur als Ressource (Nahrung, Gebrauchsgegenstände sowie Bau- und Rohstoffe)

Wildnisbildung zielt weiterhin darauf ab, die Einsicht zu fördern, dass der Mensch im Grunde Teil der Natur und unter „unzivilisierten“ Bedingungen abhängig ist von einer kundigen und vor allem nachhaltigen Nutzung natürlicher Ressourcen. Den meisten Kindern (und Erwachsenen) ist dies gegenwärtig kaum noch bewusst. Durch die Schaffung und Reflexion einer Lernsituation, in der die Befriedigung existenzieller menschlicher Bedürfnisse (Nahrung, Feuer, Behausung usw.) unter Verwendung natürlicher Ressourcen erfahrbar wird, kann somit eines der zentralen Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebt werden. Im Sinne des Erwerbs von Gestaltungskompetenz mit den drei interdependenten Dimensionen Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz entfaltet die in Gemeinschaft handelnd erworbene Erfahrung der Notwendigkeit einer nachhaltigen Nutzung natürlicher Ressourcen ein erhebliches didaktisches Potenzial. Neben dem Wissens- und Erkenntniserwerb hinsichtlich unterschiedlicher natürlicher Ressourcen und deren sachgemäßer Verwendung wird deutlich, dass soziale Kompetenzen notwendig sind, damit Menschen in Gemeinschaft ihre Existenz sichern können. Hinsichtlich der Sozialkompetenz lassen sich die zentral bedeutsamen Ziele, „Gemeinsam mit anderen planen und handeln können ... (sowie) ... an Entscheidungsprozessen partizipieren können“ (de Haan 2017, S. 11) unmittelbar in der Begegnung mit (wilder) Natur realisieren. Bezüglich der Selbstkompetenz geht es insbesondere darum, die Erfahrung zu machen, im Hinblick auf verantwortungsbewusste Ressourcennutzung „Selbstständig planen und handeln [zu] können“, ferner, dass individuelles Handeln (Konsumverhalten; Innovationsfreude; Umgang mit Unsicherheit) Bedingung der Möglichkeit der Veränderung“ ist (ebenda, S. 13).

7. Natur als Ort der Entdeckung und Erkenntnis (Organismen, Lebensvorgänge, ökologische Systeme und Stoffkreisläufe)

Wildnis als Lernort im Rahmen schulischer Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt vor allem darauf ab, das notwendige Wissen zu thematisieren, um ein Verständnis für die spezifischen ökologischen Gegebenheiten eines Biotops zu entwickeln, dessen Erscheinungsbild zunächst weitgehend ohne menschliche Einwirkungen – jedoch in unserem Kulturraum zumeist artifiziell im Sinne „erhaltenswerter Wildnis“ - entstanden ist. Je nach Sukzessionsgrad lässt sich das Konzept der Biodiversität erfahren, indem die biologische Vielfalt der zur Verfügung stehenden Fläche phänomenologisch erlebbar gemacht wird. Bei der Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz geht es also einerseits um Arten- bzw. Formenkenntnis durch kindgemäße Bestimmungstechniken (vgl. Gebauer 2012) und andererseits – beispielsweise durch den Vergleich mit kultivierten Arealen bzw. Klimax-Stadien (z. B. standortgemäßer Laub-Mischwald) - um das Veranschaulichen der Einflüsse menschlicher Aktivitäten auf die Biodiversität bzw. die Sukzessionsdynamik in Ökosystemen.

8. Natur als Objekt ethisch-moralischer Verantwortung (Biotop- und Artenschutz, Erhalt natürlicher Ressourcen)

In der Geschichte der Umweltbildung haben sich in den letzten rund 30 Jahren diejenigen Konzepte als erfolgreich erwiesen, die den Erwerb von Wissen und Erkenntnis mit subjektiv als bedeutsam und darüber hinaus als freudvoll und stimulierend wahrgenommenen Naturerlebnissen und -erfahrungen in Einklang bringen (z. B. Naturerleben, Rucksack-Schule, Natur-Erlebnispädagogik, Flow Learning). Wildnisbildung integriert in vielfältiger Weise deren Methoden und Inszenierungen, da sie sich als motivierend und gruppendynamisch erfolgreich erwiesen haben. Sie sind nicht lediglich Mittel zum Zweck im Sinne von erwünschten Bewusstseins-, Werte- und Verhaltensänderungen, sondern haben ihren Eigenwert hinsichtlich der Beziehung von Kind und Natur. Gleichwohl geht es auf der Ebene von Bildungszielen in erster Linie um den Wandel von Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen, hin zu einem von Wertschätzung und Respekt für die Natur getragenen Verständnis für die Notwendigkeit von individuellen Handlungen und Lebensstilen, die auf Natur- und Umweltschutz sowie Nachhaltigkeit ausgerichtet sind. Hier bietet die Wildnisbildung vielfältige Anknüpfungspunkte, die durch sensible Anleitung und modellhaftes umweltbewusstes Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen, konkrete Erfahrung des schonenden Umgangs mit natürlichen Ressourcen geschaffen werden. Vor allem aber sind es sinnstiftende Reflexionsgespräche und Diskussionen, die von positiven Qualitäten der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung gekennzeichnet sind (gewaltfrei, gleichwürdig, dialogisch), die in Verbindung mit geteilten Erfahrungen die Übernahme von neuen Perspektiven unterstützen können. Die amerikanische Umweltaktivistin Rachel Carson bringt dies in ihrem Buch „Magie des Staunens – Die Liebe zur Natur entdecken“ folgendermaßen zum Ausdruck: „Wenn ein Kind seinen angeborenen Sinn für Wunder lebendig halten soll, braucht es die Gesellschaft wenigstens eines Erwachsenen, dem es sich mitteilen kann, der mit dem Kind zusammen die Freude, die Aufregung und das Wunderbare der Welt, in der wir leben, wiederentdeckt.“ (Carson 2019, S. 23)

9. Natur als persönliche Sinnstiftung bzw. Glaubenssystem (Naturbezogene Rituale, Symbole, Kontemplation)

Diese gewissermaßen spirituelle Dimension der Beziehung von Mensch und Natur, wie sie in unserem Kulturkreis beispielsweise für die mittelalterliche Mystik kennzeichnend war, hat geistes- und kulturgeschichtlich etwa seit der kartesischen Wende zunehmend an Bedeutung verloren. Dennoch lässt sie sich, gewissermaßen verschlüsselt, z. B. in volkstümlichen Festen und Bräuchen, vor allem aber in eigens für Kinder verfasster Literatur und Symbolik mit animistischen Analogien in vielfältiger Weise finden (vgl. Kattmann 2005). Insofern kann die Dimension persönlicher spiritueller Sinnstiftung durchaus einen Platz im Spektrum möglicher Zugangsweisen zur Natur beanspruchen und als verfremdetes Überbleibsel des oben beschriebenen universellen Konzepts der Unterwerfung angesehen werden, welches von Anthropologen vorwiegend bei indigenen Völkern anzutreffen ist. Als „Wildnis“ wahrgenommene Orte sind zweifellos solche, an denen diese Art der Bezugnahme am ehesten gelingen kann, da sie Raum für das Unentdeckte, Verborgene, Geheimnisvolle und Ahnungsvolle bieten kann. Kraftorte und -bäume, Rituale und kontemplative bzw. meditative Elemente, ästhetisch verfremdende Inszenierungen sowie Phantasie-Geschichten, die einer inneren Zwiesprache und individuellen Sinndeutung mit und in der der Natur Raum bieten, sind besonders anschlussfähig an altersgemäße Symbolisierungen des kindlichen Denkens (ebd.; Gebhard 2013).

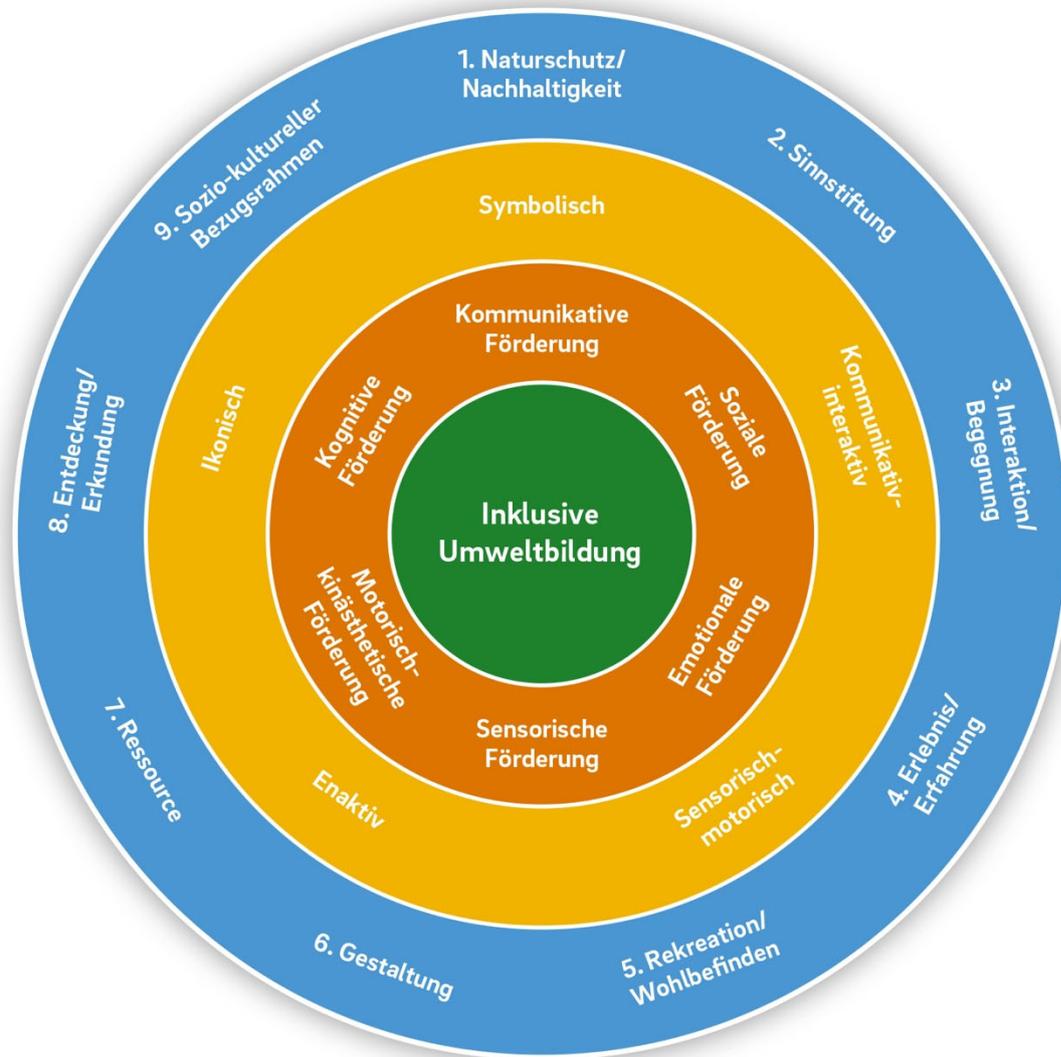
Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass weitgehend naturbelassene, von menschlichen Eingriffen verschonte Naturräume sich in besonderer Weise eignen, um die hier genannten Dimensionen der Beziehung von Mensch und Natur handlungs-, erfahrungs-, erlebnis- sowie kompetenzorientiert umzusetzen. Bei der Gestaltung von Umweltbildungsangeboten sollte je nach naturräumlichen Gegebenheiten, Lernvoraussetzungen sowie Interessen und Neigungen eine Auswahl hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsangeboten getroffen werden, die den altersgemäßen Bedürfnissen gerecht wird:

“During early childhood, the main objective of environmental education should be the development of empathy between the child and the natural world. Developing an emotional connectiveness — empathy — to the natural world is the essential foundation for the later stages of environmental education [...]. Exploring the nearby world and learning your place in it should be the primary objective for this ‚bonding with the earth stage‘ of environmental education. Developmentally appropriate activities include creating small imaginary worlds, hunting and gathering, searching for treasures, following streams and pathways, exploring the landscape (natural, not adult manicured landscapes), taking care of animals and gardening.” (Gebauer & Harada 2010, S. 5).

Ein inklusionsdidaktisches Modell zur Gestaltung von Wildnisbildung

Die Gestaltung inklusiver Wildnisbildungs-Angebote sollte möglichst allen Kindern die Gelegenheit zum Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand ermöglichen, ungeachtet ihrer individuellen Lernvoraussetzungen. Das im Folgenden vorgestellte Modell als lernbereichsspezifische Weiterentwicklung und Anwendung des inklusionsdidaktischen Modells von Gebauer & Simon (2012a, 2012b) lässt sich umfassend auf unterschiedlichste Ausprägungen von Diversität bzw. Heterogenität und Transsektionalität bei der Gestaltung von Lernangeboten

anwenden. Ziel ist es, eine Aneignung des Themas Wildnis auf verschiedenen, anthropologisch bestimmten Ebenen der Repräsentation und Interaktion zu ermöglichen, die einzeln oder einander ergänzend unterschiedlichen Förderbereichen sowie Entwicklungsaufgaben des Grundschulalters entsprechen. Anthropologisch bestimmt meint, dass es sich um die grundlegenden Modi menschlicher beziehungsweise kindlicher Weltnaheung handelt.



Bildungswirksame Bedeutung von (wilder) Natur	Natur als ...	
Ebene der Repräsentation und Interaktion	1. ... Objekt der Verantwortung und Fürsorge (Naturschutz/ Nachhaltigkeit)	6. ... kreativ-ästhetischer Gestaltungsraum
Entwicklungsaufgaben und Förderbereiche	2. ... Ort der Sinnstiftung	7. ... materielle Ressource
Inklusive Umweltbildung	3. ... Interaktions-/ Begegnungsraum	8. ... Entdeckungs- und Erkundungsraum
	4. ... individueller Erlebnis- und Erfahrungsraum	9. ... sozio-kultureller Bezugsrahmen
	5. ... Raum der Rekreation und des Wohlbefindens	

Abbildung. 2: Inklusionsdidaktisches Modell zur Gestaltung von Wildnisbildung

Das hier dargestellte Modell (siehe Abbildung 2) weist im äußeren Kreis vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zum Lerngegenstand anhand verschiedener Repräsentations- und Interaktionsebenen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus auf. Das inklusive Moment der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ergibt sich nun dadurch, dass alle Schülerinnen und Schüler auf allen Repräsentations- und Interaktionsebenen Lernanlässe geboten bekommen. Insgesamt wird damit der (An-)Forderung Folge geleistet, dass inklusiver Unterricht vielfältige, unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung eines gemeinsamen Ganzen anbietet und dadurch, die den jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen in vielfältiger Weise Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Bildungsprozesse ermöglicht.

Die fünf Modi der Repräsentation und Interaktion	
<p>• kommunikativ-interaktiv Die Ebene kommunikativ-interaktiver Repräsentation soll es den Lernenden ermöglichen, durch die Körper-, Zeichen- und Lautsprache in Dialog mit ihrer Umwelt zu treten. Es geht also darum, die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand zu lenken und kommunikative, dialogische Interaktionen zu initiieren bzw. zu inszenieren.</p>	<p>• enaktiv Auf der enaktiven Repräsentationsebene erfolgt die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand durch die handelnd tätige, manuell-haptische Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen.</p>
<p>• sensorisch-motorisch Die Ebene der sensorisch-motorischen Interaktion macht den Lerngegenstand auf eine weitere Art und Weise zugänglich: Hier geht es um ein sinnlich-körperliches Erfahren, das heißt um das Tasten und Fühlen (haptischer und taktiler Wahrnehmungskanal), Riechen (olfaktorischer Sinneskanal), Hören (akustischer Sinneskanal), Schmecken (gustatorischer Sinneskanal) und Sehen (optischer Wahrnehmungskanal). Ferner geht es um ganzheitlich-körperliche, kinästhetische Aktivitäten, z. B. das (panto-)mimische Darstellen von Kleintierverhalten.</p>	<p>• ikonisch Auf der ikonischen Ebene erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch bildliche Dar- und Vorstellungen.</p>
	<p>• symbolisch Auf der symbolischen Ebene befassen sich die Lernenden abstrakt mit dem Gegenstand, also ohne konkreten materiellen oder bildlichen Bezug. Das heißt vor allem vermittelt durch das Medium der Schriftsprache und der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand über Texte. Symbolsysteme (Zahlen, Zeichen) können ebenfalls als Informationsquellen dienen.</p>

Abbildung 3: Modi der Interaktion und Repräsentation in heterogenitätssensiblen Settings

Die Abbildung 3, stellt die Vielfalt der methodischen Inszenierungen dar, aus denen im Hinblick auf das Thema Wildnis ein Lernangebot zusammengestellt werden kann, das dem zuvor formulierten inklusionsdidaktischen Anspruch gerecht wird. In Abhängigkeit von den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und angestrebten Bildungszielen kann nun eine Auswahl im Hinblick auf die Gestaltung konkreter umweltpädagogischer Angebote getroffen werden, die sich an bewährten Methoden und Verfahren unterschiedlicher Konzepte der Umweltbildung orientiert (vgl. Gebauer 2007). In diesem Zusammenhang haben sich insbesondere die (kombinierten) Ansätze des Naturerlebens (Janssen & Trommer 1988) und des Flow Learning (Cornell 2011) als geeignet erwiesen, ferner auch der Ansatz des Erwerbs von Gestaltungskompetenz im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. de Haan 2007).

In Anlehnung an das Kompetenzmodell für den Lernbereich Globale Entwicklung (Engagement Global 2016, S. 90ff. sowie 117ff.) ist die Tabelle vertikal in vier Bereiche unterteilt, denen jeweils Aktivitäten zugeordnet sind, die den Aufbau von komplementären Teilkompetenzen in den Bereichen ‚Erkennen, Bewerten, Handeln‘ unterstützen können. Bezugnehmend auf Trommer und Janßen (1988) wird der Bereich des ‚Erlebens‘ vorangestellt. Trommer und Janßen zufolge soll Natur zunächst auf der emotionalen Ebene erlebbar werden. An dieser Stelle steht daher die direkte Begegnung von (Natur-)Phänomenen, deren Existenz sich aus unterschiedlichen Akteur*inneninteressen ergibt, und denen in der Unterrichtseinheit nachgegangen werden können.

Das Durchlaufen aller Bereiche ist angedacht, soll aber kein konsequentes didaktisches Nacheinander in der Unterrichtseinheit bedeuten. Je nach bspw. Voraussetzungen der Lernenden (z. B. gemachte Erfahrungen, Wissen und individuelle Fragen an das Erlebte in der Unterrichtssequenz) und zu klärendem Phänomen bietet es sich ebenfalls an, Angebote aus dem Bereich ‚Bewerten‘ oder ‚Handeln‘ vorzuziehen. Ebenfalls ist es möglich, mehrere Aktivitäten zur Förderung einzelner Teilkompetenzen anzubieten. So können bspw. für den Bereich ‚Erkennen‘ Erkundungen durchgeführt, Lebewesen gezielt beobachtet sowie Interviews mit Expert*innen geführt werden, um Erkenntnisse zu gewinnen.

Eine weitere äußere Struktur der Tabelle ergibt sich in Anlehnung an die Matrize der Repräsentationsebenen und didaktisch-methodische Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht nach Gebauer & Simon (2012), durch die „vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zu einem Lerngegenstand anhand verschiedener Repräsentationsebenen mit unterschiedlichen Abstraktionsniveaus“ (ebd. S. 11) ermöglicht werden. Im Bereich der kommunikativ-interaktiven Repräsentationsebene wird den Lernenden ermöglicht, m. H. der Körper- und Lautsprache zu kommunizieren und sich den Lerninhalt zu erschließen. Auf der sensorischen Ebene kann das sinnliche Erfahren des ‚Unterrichtsgegenstandes‘ durch Riechen, Schmecken, Sehen, Hören, Fühlen und Tasten ermöglicht werden, während auf der enaktiven Ebene das Agieren mit konkreten Gegenständen fokussiert wird. Auf der ikonischen Ebene erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch bildliche Dar- und Vorstellungen und auf der symbolischen Ebene abstrakt, bspw. durch das Medium der Schriftsprache oder durch Diagramme, Tabellen etc. „Der inklusive Moment in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ergibt sich nun dadurch, dass alle Schüler/-innen alle Repräsentationsformen durchlaufen können“ (Kahlert/Heimlich 2012, 174), nicht aber müssen. Auf diese Weise können individuelle Zugänge und unterschiedliche Lösungsstrategien ermöglicht werden.“ (ebd.). Die Auswahl passender Repräsentationsebenen erfolgt in Anlehnung an die Voraussetzungen der Lernenden durch die Lehrkraft, mit oder durch die Lernenden selbst.

Die Tabelle stellt eine Übersicht von Aktivitäten dar, die sich an bewährten Methoden und Verfahren verschiedener Konzepte und Ansätze der Umweltbildung orientieren. Je nach inhaltlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen kann durch sie die Konzipierung von umweltbildenden Unterrichtseinheiten unterstützt werden.

1. Schritt Erleben (emotionale Ebene)	kommunikativ-interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
	Unterstützte Kommunikation, leichte Sprache				
Spielen & Naturerlebnispädagogik					
Erfahrungen/ Eindrücke äußern	Naturerfahrungs- spiele Wahrnehmung von Flora-, Faunaver tretern und räumlichen Gegebenheiten	Floß/Unterschlupf bauen, Feuer machen, Bewegungsspiele	Umweltgegebenheiten wahrnehmen (z.B. mit Karten orientieren)		
Wanderung (Tag und Nacht)					
Rucksackschule (Tastbeutel, mein Lieblingsort)					
Land Art (ästhetische Zugänge)					
Mit Lebewesen in Beziehung treten	Körpererfahrungen mit/in der Natur Gefühle und Stimmungen wahrnehmen				
Über Erlebtes und Wahrgenommenes sprechen	Wahrnehmen mit allen Sinnen (z.B. Shirin Yoku)	Sammeln Wald-/ Wiesenmemory mit Naturmaterialien			
	Erkundung & Exkursion				

Fazit

Wildnisbildung als vergleichsweise neuer Ansatz, der Ziele und Inhalte der traditionellen Umweltbildung mit denen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verbindet, zielt darauf ab, die Begegnung mit „wilder“, vom Menschen nicht kultivierter Natur zu ermöglichen, wie sie in unserem Kulturkreis im Grunde natürlicherweise kaum noch vorzufinden ist. Dort, wo sie kleinräumlich anzutreffen ist, zum Beispiel als (Industrie-) Brache, wird sie aufgrund der kulturellen Konnotation zumeist als unerwünscht wahrgenommen und bewertet. Vom Menschen durch Unterlassung von Pflegemaßnahmen kleinräumlich gestaltete Wildnis findet sich in einigen Nationalparks

und Naturschutzgebieten. Solche Areale erwecken einen Eindruck davon, welche Gestaltungskräfte und ökologische Dynamiken der Natur innewohnen. Eine Begegnung mit „Wildnis“ als Lernort ist daher nur in sehr begrenztem Ausmaß möglich. Dennoch erscheint es notwendig, Gelegenheiten, Anlässe und auch Areale aufzusuchen bzw. zu schaffen, in denen solch eine Begegnung für Kinder möglich ist. Einige bedeutsame Dimensionen des Bildungspotenzials wurden in diesem Beitrag beschrieben. Sie machen deutlich, dass Wildnis vielfältige Gelegenheiten zur Entwicklung eines Verständnisses für natürliche Gegebenheiten und ökologische Gesetzmäßigkeiten bietet, verschiedene kulturell basierte Perspektiven auf Natur bewusst macht und in diesem Spannungsfeld die Bedeutung von „wilder“ Natur für Kinder, deren Entwicklung und Welterschließung exemplarisch veranschaulicht und erfahrbar machen kann. Darüber hinaus bietet das Thema einen wichtigen Beitrag zum Erwerb von Gestaltungskompetenz. Mit der Integration eines inklusionsdidaktischen Modells, das die Sensibilisierung für Heterogenität im Hinblick auf die Gestaltung vielfältiger Angebote an Zugängen, Erlebnissen, Erfahrungen und Aneignungsprozessen durch die Begegnung mit (wilder) Natur zum Ziel hat, wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass zeitgemäße Bildungsangebote der Wahrung der Menschenrechte, in diesem Falle der Rechte von Menschen mit Behinderungen, verpflichtet sind. Keinem Kind sollten die genuinen, bildungswirksamen Erfahrungen in der Begegnung mit (wilder) Natur vorenthalten bleiben. In diesem Sinne kann heterogenitätssensibel angeleitete Wildnisbildung bereits in der Grundschule einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung leisten und zugleich die Verflochtenheit und Interdependenz von Mensch, Natur und Kultur exemplarisch bewusst sowie handlungs- und erlebnisorientiert erfahrbar an „wildem“ Lernorten machen.

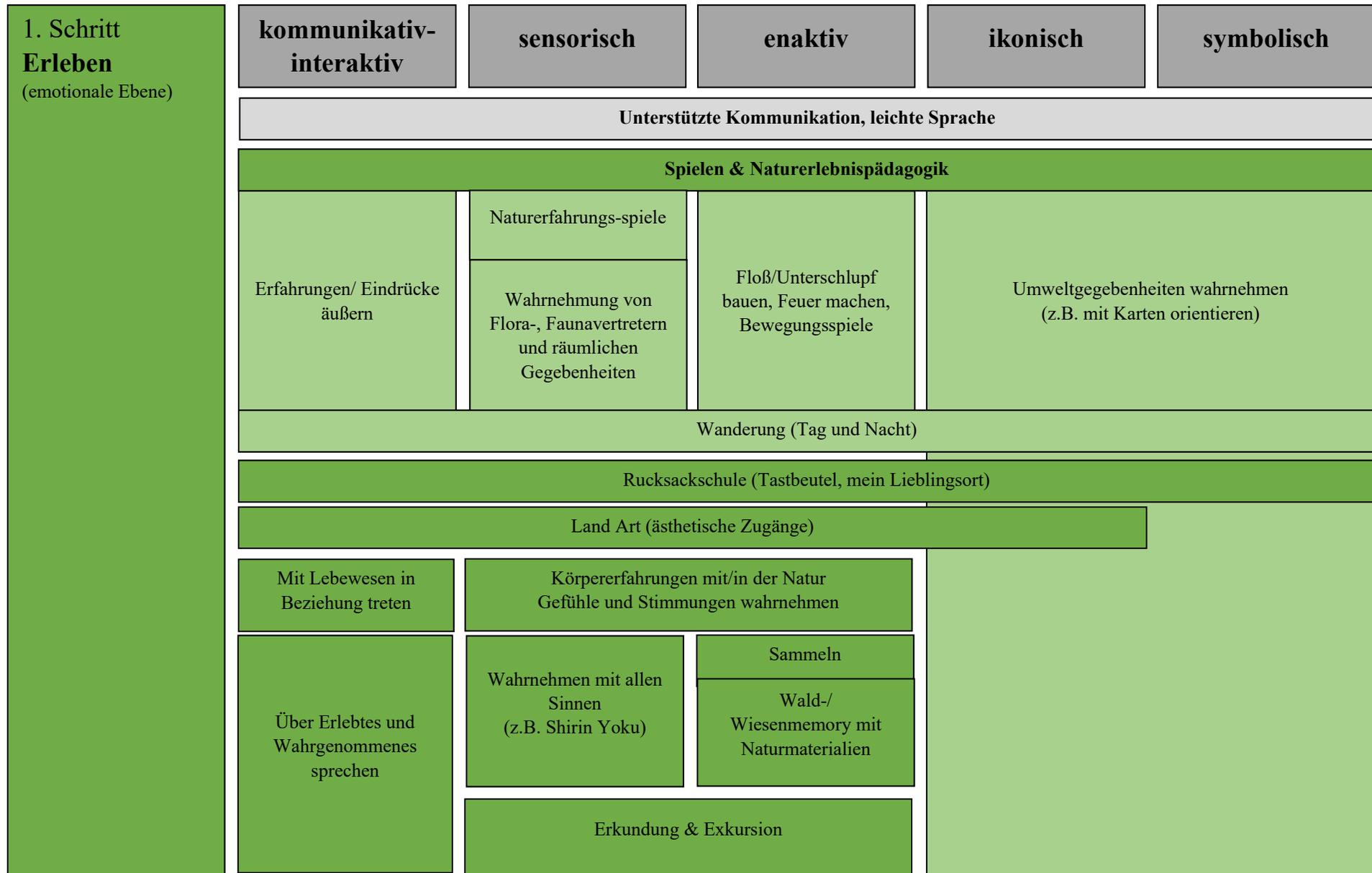
Literatur

- Carson, R. (2019): Die Magie des Staunens. Die Liebe zur Natur entdecken. Hamburg: Klett-Cotta Verlag.
- Chawla (1998) Significant Life Experiences Revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity, *Environmental Education Research*, 4:4: 369-382.
- Cornell, J. (1991): Mit Kindern die Natur erleben. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- De Haan, G (2017): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Freie Universität.
- Engagement Global gGmbH (Hrsg.) / Reich, K. (2020): BNE inklusiv - Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule. URL: <https://www.esf-querschnittsziele.de/suchergebnis-detail/article//bne-inklusive.html> (Abgerufen: 06.07.2020)
- Gebauer, M. (2003): Zur Bedeutsamkeit naturbezogener Erfahrungen für die Naturkonzeptionen von Grundschulkindern. In: A. Bauer et al. (Hrsg.): Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Biologieunterricht. Kiel (IPN): 44-49.
- Gebauer, M. (2004): Zur Bedeutsamkeit naturbezogener Erfahrungen für die Naturkonzepte von Grundschulkindern. (Abstract) In: D. Lemmermöhle et al. (Hrsg.): Verstehen: Fördern und Verstehen in Schule und Unterricht. Göttingen: Zeus: 76-82.
- Gebauer, M. (2007): Kind und Naturerfahrung: Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Gebauer, M. (2010): Mensch-Natur-Ästhetik. Ästhetische Bildung und Umweltbildung im Dialog. In: J. Penzel & F. Meinel (Hrsg.): Gestalten und Bilden. kopäd Verlag: 123-136.
- Gebauer, M. & Harada, N. (2010): A Comparative Study on the Nature Concept of Children in Japan and Germany. In: *Life Environment Studies and Integrated Study Education* No. 8. Aichi University of Education: 1-7.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012a): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3 (2012). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/53/53> (Abgerufen: 20.5.2020)
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012b): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012. URL: https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf (Abgerufen: 20.5.2020)
- Gebhard, U. (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. VS-Verlag, Wiesbaden. (4. erweiterte und aktualisierte Auflage)
- Hill, M.D. (2002): Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory University of Wikato Press, New Zealand
- Hofbauer, S, Simon, J. & Andreas, F. (2020): Klassifikation primarstufenbezogener Ansätze und Methoden im Kontext des Lernbereichs „Nachhaltige Entwicklung“. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Kattmann, U. (2005): Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse einer Untersuchung zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 11: 165-174
- Michalik, K. (2005). Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In C. Höhle & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler/Hohengehren: Schneider Verlag: 13-23
- Janssen, W. & Trommer, G. (1988): (Hrsg.): *Naturerleben*. In: *Unterricht Biologie*, H. 137. Friedrich Verlag.
- Kellert, S. & Wilson, E. O. (1993): *The Biophilia Hypothesis*. Washington D.C.: Island Press.
- Kluckhohn, C. and Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Lude, A. (2017): Die Natur wirkt die Bedeutung und Wirkung von Naturkontakten. 2. Sächsisches Waldpädagogik-Forum. Meißen. URL: https://www.lanu.de/media/tyfo10139-3858e4647973d1b04af9bca643b32ec8/arminlude_natur-wirkt_waldpa_d-forum_meissen_2017.pdf (Abgerufen 06.07.2020)
- OECD (2005): *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Raith, A. & Lude, A. Forum Umweltbildung (Hrsg.) (2014): *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: Oekom Verlag.
- Sprotte, L. (2018): Ästhetische Bildung als übergreifendes Prinzip diversitäts-sensiblen Unterrichts. Institut für Bildungswissenschaft. Kongress der deutschen Gesellschaft für Ästhetik. Das ist Ästhetik!, Offenbach am Main. http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2017/06/Sprotte_Ästhetische-Bildung-als-übergreifendes-Prinzip-für-diversitätssensiblen-Unterricht.pdf (Abgerufen 06.07.2020)
- Trommer, G. (1988): *Naturerleben – ein naturwissenschaftlich unmöglich aber notwendiger Begriff für Umweltbildung*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (1988): *Erziehung und Gesundheit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 200-223.

WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. URL: <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation> (Abgerufen 20.5.2020)

Wilson, E. O. (2000): Darwin's Würfel. Hamburg: Claassen Verlag.

Wittgenstein, L. (1922): Logisch-Philosophische Abhandlungen (Tractatus logico-philosophicus). London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.



2. Schritt Erkennen (Sachebene)	kommunikativ-interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
	Unterstützte Kommunikation, leichte Sprache				
	Erkennen der Interessen unterschiedlicher Akteur*innen (ökologischer, ökonomischer, sozialer Bereich)				
	Expert*innen-interviews	Erkundung, Exkursion		Historische Entwicklung von Umwelträumen erkennen	
	Über (Vor-)Wissen und Erfahrungen austauschen		Lebewesen mit Bestimmungshilfen identifizieren Fährten lesen/bestimmen		
	Durch Aktivitäten hervorgerufene Gefühle und Stimmungen benennen können	Ordnen, Kategorisieren (Herbarium anlegen)			
		Untersuchen, Mikroskopieren			
		Messen (biotische/abiotische Faktoren, Wasserqualität)	Bild-Text/Bild-Bild Zuordnung		
		Anleitungen aus Texten und Abbildungen entnehmen			
		Experimentieren (Wasser filtern, mit Waschnüssen waschen)	Micro- und Makro-lebensräume abbilden	Forschertagebuch, Portfolio	
Abbildungen anfertigen	Grafiken, Tabellen, Diagramme lesen				

