

Abenteuer Wildtier – mit Naturbildung zur Naturkompetenz

Berthold Langenhorst



Baummarker

Seit fünf Jahren bietet die NAJU Hessen das Naturbildungsprojekt „Abenteuer Wildtier“ für Kinder von 6 bis 11 Jahren in der Nationalparkregion Kellerwald-Edersee an. Im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung offeriert es Kindern intensive Naturerfahrungen, die ihre Naturvertrautheit stärken, das Bewusstsein für den Wert der Biodiversität fördern und zum Nachdenken über das Verhältnis von Mensch und Mitwelt anregen. Bei „Abenteuer Wildtier“ verwandeln sich die Heranwachsenden eine Zeit lang in eine bestimmte Tierart und eignen sich deren Lebenswelt im biologisch stimmigen Rollenspiel an. Das Naturbildungsprojekt wird zurzeit in Form von Erlebnistagen für Grundschulklassen und als Wochenend-Zeltlager angeboten. An seinem Beispiel lässt sich die wichtige Aufgabe der Naturbildung im Nachhaltigkeits-Prozess hervorragend darstellen.

Nachhaltigkeit und Naturbezug

In der wissenschaftlichen Diskussion zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) dominiert seit mehreren Jahren das Konzept der Gestaltungskompetenzen, die den Einzelnen befähigen sollen, eine nachhaltig orientierte Gesellschaft mit zu entwickeln und aufzubauen (HAAN & HARENBERG 1999, HAAN 2001, 2005). Zentrale Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es demnach, mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zehn wichtige Handlungskompetenzen einzuüben, die zum gesellschaftlich wirksamen Handeln befähigen. Die Gestaltungskompetenzen reichen von der Partizipation, dem vorausschauenden Denken, dem selbständigen und gemeinsamen Planen über den weltoffenen und Perspektiven wechselnden Wissenserwerb sowie das fächerüber-

greifende Lernen bis hin zum Reflektieren von Leitbildern und zum Motivieren. Da im globalen Nachhaltigkeitsviereck Ökologie, Wirtschaft, Kultur und Soziales (STOLTENBERG 2005) zusammen gedacht werden, ist auch das Zeigen von Empathie für Benachteiligte von Bedeutung. Die Gestaltungskompetenzen lassen sich nicht nur gut in der Schule einüben (PROGRAMM TRANSFER-21 2007A, B), sondern auch in der außerschulischen Jugendbildung umsetzen, z. B. bei Kinderfreizeiten und auf Jugend-Zeltlagern (LANGENHORST 2008).

Im Rahmen des BLK-21 und Transfer-21-Programmes wurden zahlreiche Bildungsbausteine für den schulischen Unterricht entwickelt und erprobt (PROGRAMM TRANSFER-21 2008). Da die Gestaltungskompetenzen in ihrem Kern den Handlungskompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens im Unterricht (Scientific Literacy) entsprechen (BÖGEHOLZ & BARKMANN 2002), ist ein breiter Anknüpfungsrahmen an konventionelle schulische Bildung gegeben.

Das eingeführte BNE-Konzept weist allerdings eine große Lücke auf: Im Rahmen der Gestaltungskompetenzen kommen die Natur und die originäre Naturbegegnung kaum vor. Im Transfer-21-Programm findet sich die Wertschätzung von Natur in der Orientierungshilfe für die Sekundarstufe I (PROGRAMM TRANSFER-21 2007A) z. B. nur im Kompetenzbereich „Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte“ wieder. Die Schüler sollen dort Möglichkeiten beschreiben, „der Empathie für die Natur adressatenspezifisch Ausdruck zu verleihen“ und „die unterschiedlichen Ansätze in Bezug auf eigene Handlungsmöglichkeiten“ bewerten. (PROGRAMM TRANSFER-21 2008, S. 28).

Diese Vernachlässigung der Natur erregte erstaunlich wenig Widerspruch. Nach den empirischen Studien von SUSANNE



Eichhorn



Rotfuchs



Fledermaus



Rothirsch

BÖGEHOLZ (1999) und ARMIN LUDE (2001) zur Naturerfahrung, die zeigten, dass originäre Naturbegegnungen eine enorme Bedeutung für umweltrelevante Einstellungen und Handlungen besitzen, wurde ihr Einbezug in das Konzept der BNE nur vereinzelt gefordert (LUDE 2006, BÖGEHOLZ 2000). Eine kritische Betrachtung des Gesamt-Konzeptes der BNE war allerdings bis auf wenige Ausnahmen (z. B. JUNG 2006) kaum zu vernehmen.

In der aktuellen Biologie-Didaktik, die interessante Anstöße zur Weiterentwicklung der Nachhaltigkeits-Bildung geben könnte, werden zumeist nur die Gestaltungskompetenzen ins Zentrum wissenschaftlicher Forschung und Praxis gerückt. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf die Förderung kognitiver Bewertungs- und Urteilskompetenz (BÖGEHOLZ 2006, GROSSE UND BÖGEHOLZ 2005, EGGERT UND HÖSSLE 2006). Die originäre Naturerfahrung schrumpft dabei im Rahmen von Schülerprojekten auf den klassischen „emotionalen Kern“ des Zwiebel-Modells des Naturlernens nach JANSSEN (1988) zusammen. Bei einem aktuellen Wildnisbildungsprojekt im Harz prägt die Naturerfahrung z. B. nur die erste von fünf Unterrichtseinheiten zum Bewerten und Urteilen und trägt den Namen

„Motivation“ (BÖGEHOLZ, BITTNER UND KNOLLE 2006). Sie kann unter Umständen nur aus einer halbtägigen Exkursion mit einem Ranger bestehen.

Vor allem im Rahmen der Diskussion um die wachsende Naturentfremdung von Kindern und Jugendlichen, für die Naturräume keine vertrauten Orte mehr darstellen (LOUV 2008, BRÄMER 2006, MAYER 2005), dürfte es fraglich sein, ob eine kurze originäre Begegnung mit Naturphänomenen zur qualifizierten Herausbildung von Bewertungs- und Urteilskompetenz überhaupt ausreicht. BRÄMER (2006) gibt zu Bedenken, dass Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten haben, die Nachhaltigkeitsidee überhaupt zu verstehen, weil viele ein romantisches Heilsbild von Natur besitzen, in dem der Mensch nur als Störer auftritt.

Naturkompetenz und Naturbildung

Das aktuelle Konzept der BNE reduziert Naturerfahrungen wahrscheinlich deshalb auf ein Minimum, weil es den Gestaltungskompetenz-Begriff einseitig kognitiv definiert: „Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet,

Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können“ (PROGRAMM TRANSFER-21 2007A, S. 12). In diesem reduzierten rationalen Verständnis des Lernens und Handelns sind emotional-intuitive Ansätze wie das Naturerleben folglich von untergeordneter Bedeutung. Damit enthüllt sich ein grundsätzliches Problem des Konzeptes der Gestaltungskompetenzen. Ihm wohnt ein großes aufklärerisch-utopisches Moment inne: Der Glaube, dass die Befähigung zur zukunftsorientierten Gestaltung der Gesellschaft primär durch das Einüben von rational geprägten Gestaltungskompetenzen zu erreichen sei.

Die aktuelle empirische Motivationsforschung zeigt dagegen, dass z. B. jugendliches Natur- und Umweltverhalten sehr stark von emotional bestimmten Wertmustern und Lebensstilen geprägt ist (SCHUSTER 2008, 2005, ZUBKE 2006). Der Psychologe AP DIJKSTERHUIS (2004) weist darauf hin, dass es sinnvoll ist, bei komplexen Entscheidungen auch auf sein Bauchgefühl zu vertrauen, da es unbewusst vorhandene Erfahrungen, Erinnerungen und Bewertungen in die Entscheidungsfindung mit einbezieht. Damit erhält die Urteilsfindung eine viel breitere Informations-Basis als ein nur rational begründetes Votum. In der Theorie der Affektlogik zeigt der Psychiater LUC CIOMPI (2003, 1997) auf, dass unser Denken und Verhalten ständig von Affekten begleitet und geleitet wird und dass Affekte die entscheidenden Motoren aller psychischen und sozialen Dynamik darstellen. Der Neurobiologe GERALD HÜTHER (2005) stellt fest, dass die Übernahme von Verantwortung für die Natur nur durch möglichst frühe, primär emotional vermittelte Mitwelt-Erfahrungen gelingen kann. Es ist deshalb zu fragen, ob das Konzept der Gestaltungskompetenzen eine ausreichende Grundlage für eine erfolgreiche Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellt.

Am Beispiel aktueller Wissenschaftsdebatten zeigen ERNST PETER FISCHER (2003) und GERNOT BÖHME (2002) die große Bedeutung der Ästhetik für eine zeitgemäße Wissenschaft auf und weisen damit auch Wege zu einer umfassenderen BNE-Konzeption. Die subjektive Wert(e)-Bildung und die Einbeziehung von Intuition und Gefühl spielen hierbei eine bedeutende Rolle (vgl. TROMMER 1999). Zur Weiterentwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es sinnvoll, auf reformpädagogische Erfahrungen (BUEB 2008, HENTIG 2003 UND 1992, WAGENSCHNIG 1999, KÜKELHAUS & ZUR LIPPE 1997) zurückzugreifen und den Gestaltungskompetenzen eine ergänzende Naturkompetenz zur Seite zu stellen.

Die Naturkompetenz beschränkt sich nicht auf ein rationales Kompetenz-Verständnis, sondern bezieht auch intuitive, emotionale und handlungsorientierte Aspekte der Mensch-Natur-Beziehung mit ein. Wichtige Elemente der Naturkompetenz sind der Aufbau von Erfahrungswissen über Natur und ökologische Zusammenhänge (vgl. LANGENHORST 2003, REICHERT, FRY & HEID 2000), das intensive Naturerleben (TROMMER 2005, 1997, JANSSEN 2005), die Stärkung der Naturvertrautheit (JUNG 2006, 2004) sowie die emotionale Inwertsetzung von Natur. Hierbei spielen eine „sorgsame Bewilderung“ des Menschen (TROMMER 1992, BÖHME 2002), das Entdecken und Erkunden der Biodiversität, die Entwicklung von affektlogischer Urteilskompetenz sowie das eingehende Nachdenken über Sinnfragen mit dem Blick auf den eigenen Lebensstil und die Begrenzung materieller Ansprüche (vgl. MARS 2008, WACKERNAGEL & REES 1996) eine bedeutende Rolle.

Die Förderung von Naturkompetenz ist die zentrale Aufgabe der Naturbildung (vgl. TROMMER 1997). Naturbildung versteht sich demgemäß als die „Handlungsorientierte Verknüpfung von Naturerleben und ökologischer Bildung anhand konkreter Naturphänomene mit dem Fokus der Reflexion des Verhältnisses von Mensch und Natur“ (LANGENHORST 2007, 2005). Sie stellt eine notwendige Erweiterung des bisherigen Konzeptes der Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar und lässt sich sinnvoll mit weiteren BNE-Bausteinen wie Umwelthandeln im Alltag und Globales Lernen verknüpfen.

Beispiel „Abenteuer Wildtier“

Um die Naturkompetenz von Kindern zu stärken, entwickelte die NAJU Hessen das Bildungsprojekt „Abenteuer Wildtier“. Im Rahmen eines Projekttag oder einer Wochenendfreizeit verwandeln sich Kinder in eine Wildtierart und erspielen sich deren Lebenswelt (SÖRRIES 2005, LANGENHORST, WEBER & SÖRRIES 2003). Dabei lernen sie die biologischen Eigenarten des Tieres „am eigenen Leib“ kennen und können in die existenzielle Wahrnehmungssicht des Wildtieres schlüpfen. Als „Wildtier“ müssen sie sich den elementaren Herausforderungen stellen, die sich aufgrund ökologischer Wechselwirkungen zu anderen Tieren und dem Menschen ergeben. Die Kinder erfahren z. B., dass Tiere ihren Lebensraum zu Nahrungserwerb, Wohnungsbau und Fortpflanzung nutzen und verändern. Sie erleben auch die Gefährdungen, denen Wildtiere ausgesetzt sind, sei es durch Fressfeinde, Krankheiten oder Umweltzerstörung.

Die Identifikation mit dem Wildtier ermöglicht es den Kindern, eine strukturelle Gleichheit zum eigenen Leben und zu eigenen Bedürfnissen zu entdecken. Dieser identifikatorische Bezug zum Wildtier kann die Grundlage für ein komplexes Tier- und Naturverständnis bilden, das jenseits von überspannter Romantik (BRÄMER 2006) liegt und über Attribute wie „schön“, „niedlich“ oder „süß“ weit hinausreicht. Dabei bedient sich „Abenteuer Wildtier“ eines Vier-Phasen-Modells des Erlebens, das vom „Verwandeln“ über das „Erspielen“ und „Vertiefen“ bis zum „Entwandeln“ und „Reflektieren“ reicht (LANGENHORST, WEBER & SÖRRIES 2003). In der Verwandlungsphase stellen die Kinder einfache Verkleidungsutensilien her und vollziehen eine rituelle Verwandlung zum Wildtier. Im Mittelpunkt der zweiten Phase steht das Erspielen der Lebenswelt des Tieres. Hier kommen speziell entwickelte Spielaktionen zum Einsatz, die der Biologie und Ökologie der Wildtiere entsprechen. Die Vertiefungsphase zeichnet sich durch eine originäre Begegnung mit dem Wildtier oder seinen Spuren aus. In der Entwandlungsphase werden die Kinder rituell wieder in Menschen verwandelt und reflektieren



Salamander



Waldmaus



Wolfsspinne

ihre Wildtier-Erlebnisse. Auf diese Weise werden die Kinder zum Philosophieren über ihr eigenes Mitwelt-Verhältnis angeregt (vgl. SCHREIER 1997).

Mindestens ebenso wichtig ist die Stärkung der Naturvertrautheit, die das spielerische Wildtiererleben ermöglicht. Es greift die Abenteuer- und Natur-Bedürfnisse von Kindern (LANG 2006, GEBHARD 2001) auf und ermuntert zum elementaren Erleben und Begreifen der natürlichen Mitwelt. Durch die spielerische Verwandlung der Kinder in Wildtiere kann sich die beobachtbare Naturentfremdung verringern. Wie bei einer „Naturtherapie“ (vgl. KRESZMEIER 2008) eröffnen sich Lebensräume, die im Rahmen einer „sorgsamen Bewilderung“ (TROMMER 1997) zu einer intensiveren Wahrnehmung nicht



Baummarder

nur von äußerer, sondern auch von innerer Natur beitragen (vgl. GEBHARD 2005). Methodenelemente wie die Traumreise bei der Verwandlung und ökologische Suchspiele – z. B. nach einem sicheren Unterschlupf und zum Aufspüren von Tiernahrung – verstärken diesen Effekt. Das Erspielen der Wildtierwelt erlaubt es den Kindern, sich ein Erfahrungswissen über ökologische Zusammenhänge anzueignen, das die Entwicklung von ersten einfachen Bewertungs- und Urteilkriterien für einen sinnvollen Umgang mit der Mitwelt ermöglicht. Da in den Spielen zudem die Umweltveränderungen durch den Menschen thematisiert werden – z. B. die Zerschneidung von Lebensräumen durch den Straßenbau – können in der Reflexionsphase auch soziale und ökonomische Aspekte zur Sprache kommen.

Projekt-Erfahrungen

In den letzten Jahren wurden „Abenteuer Wildtier“-Konzepte für über zwanzig Tierarten geschrieben und erprobt, u. a. für den Rothirsch, die Waldameise, das Eichhörnchen, den Buntspecht, die Wolfspinne, den Rotfuchs, die Waldmaus, den Grasfrosch, das Wildschwein und den Grashüpfer. Für Grundschulklassen führt die NAJU Hessen in Kooperation mit dem Nationalpark Kellerwald-Edersee

Projektstage durch, die im ersten Jahr in der Nähe der Kellerwaldlehrer bei Frankenuh stattfanden und seitdem beim Wildtierpark am Edersee angeboten werden. Ab Herbst 2008 können auch Gastgruppen auf der Jugendburg Hessenstein das „Abenteuer Wildtier“ buchen. Die jährliche Wochenend-Freizeit für Kinder von 8 bis 12 Jahren findet in der Nähe von Frebershauhen statt.

Auch wenn noch keine wissenschaftliche Evaluation des Bildungsprojektes durchgeführt wurde, konnten vielfältige Erfahrungen mit „Abenteuer Wildtier“ gesammelt werden. So buchte z. B. eine Klassenlehrerin bewusst einen Wolfsspinnen-Tag, weil ihre Schülerinnen und Schüler große Angst vor Spinnen hatten. Für die NAJU-Betreuer war es erstaunlich, dass die Kinder in der Vertiefungs-Phase, wo die möglichst originäre Begegnung mit dem Wildtier oder seinen Spuren ansteht, aufgeregt im Wald herumliefen und nach Wolfsspinnen suchten. Sie zeigten auch kaum noch Berührungängste und brachten die Spinnen in der Hand zum Sammelplatz. Zur besonderen Attraktion wurde ein Weibchen, das einen Eikokon mit sich herumtrug. Bei dieser Schulklasse war eine erfolgreiche Förderung der Naturvertrautheit deutlich sichtbar.

In der Reflexionsphase nach der „Entwandlung“, also der Rückverwandlung vom Wildtier zum Menschen, zeigten

die Schüler-Zeichnungen zum Teil eine erstaunliche Reflexionstiefe. So thematisierten einige Kinder die Lebensbedrohung, die vom Überqueren von Straßen für kleine Tiere ausgeht. Andere setzen sich mit dem Konflikt Wildschwein und Bauer auseinander, den sie beim Rübenackerspiel kennen gelernt hatten. Oder mit der Lebensfeindlichkeit einer Fichtenmonokultur für den Feuersalamander.

Es gab aber auch Schulklassen aus dem großstädtischen Bereich, die so naturentfremdet waren, dass der Ablaufplan stark vereinfacht werden musste. Für diese Schülerinnen und Schüler erzeugte allein schon der Aufenthalt im ihnen völlig unbekanntem Wald einen enormen Stress, der erst einmal durch einfache Naturerfahrungs-Übungen – z. B. „Gehen ohne zu stolpern“ – abgemildert werden musste. Für derart stark naturentfremdete Kinder reicht ein sechsständiger Projekttag nicht aus. Zur Überwindung des „Kulturschocks Natur“ bedarf es eines mehrtägigen, abgestuften Aufenthalts in der Natur.

Die Projektstage „Abenteuer Wildtier“ werden auch in den nächsten Jahren angeboten. Weitere Informationen finden sich im Internet unter www.abenteuerwildtier.de. Dort ist auch eine Broschüre mit den didaktischen Konzepten für die Wildtiere Rotfuchs, Buntspecht, Waldameise, Reh und Eichhörnchen erhältlich.

Literatur

Eine Literaturliste ist im Online-Portal unter www.naturschutz-hessen.de für Mitglieder der NGNN und Abonnenten des „Jahrbuches Naturschutz in Hessen“ zugänglich (Hinweis s. Jahrbuch Online – Abonnentenbereich S. 117).

Kontakt

Berthold Langenhorst
Diplom-Biologe
Jugendbildungs-Referent
NAJU Hessen e.V.
Friedenstraße 26
35578 Wetzlar
Tel.: 06441 946903
E-Mail: info@naju-hessen.de
Web: www.naju-hessen.de

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Jahrbuch Naturschutz in Hessen](#)

Jahr/Year: 2008

Band/Volume: [12](#)

Autor(en)/Author(s): Langenhorst Berthold

Artikel/Article: [Abenteuer Wildtier – mit Naturbildung zur Naturkompetenz 90-93](#)