

**Berthold Langenhorst**

## Naturbildung in der Erlebnisgesellschaft

– Das Projekt „Wildlife“ der Naturschutzjugend Hessen –

### 1 Einleitung

Die Naturschutzjugend (NAJU) feiert in diesem Jahr ihr zwanzigjähriges Bestehen. Der unabhängige Jugendverband des Naturschutzbund Deutschland (NABU) wurde 1982 in der Nähe von Darmstadt gegründet und erlebte seither eine turbulente Geschichte. Der Kernbereich der Umweltbildung spiegelt hierbei die wechselvolle Geschichte des jungen Naturschutzverbandes wider. Er entwickelte sich von der klassischen naturkundlichen Bildung aus der Zeit vor der Verbandsgründung über die ökologische Umweltbildung der 1980er Jahre bis hin zu neuen, erlebnisorientierten Konzepten der Naturbildung ab Mitte der 1990er Jahre. In der Entwicklung erlebnisorientierter Bildungskonzepte gehört die Naturschutzjugend Hessen mit ihrem Projekt „Wildlife“ zu den Vorreitern der neuen Umweltbildung.

### 2 Die Jugend-Umweltbewegung

Die Geburt der Naturschutzjugend ereignete sich im Umfeld der Umwelt- und Friedensbewegung der 1980er Jahre und vollzog sich als Protest gegen den als konservativ empfundenen Erwachsenenverband. In bewusster Abkehr von der traditionellen naturkundlichen Bildung, in deren Mittelpunkt biologische und ornithologische Seminare sowie der praktische Naturschutz standen, befassten sich die Jugendlichen mit den aktuellen politischen Themen der Umweltbewegung und organisierten Seminare zu Chlorchemie, Anti-AKW, Bayer-Gefahren, Waldsterben und Klimawandel. Die Umweltbildung vollzog sich im Rahmen von Umweltaktionen und Demonstrationen. Viele Umweltaktive aus dieser Zeit finden sich heute in führenden Positionen im NABU wieder, so auch dessen Präsident, Jochen Flasbarth. Die klassische naturkundliche Bildung fristete in dieser Zeit nur noch ein Nischen- und Schattendasein in einer Reihe von eher traditionell orientierten Ortsgruppen des Verbandes.

### 3 Von der Umwelt- zur Erlebnisgeneration

Seit Mitte der 1990er Jahre findet im Wechsel der Jugendgenerationen ein Wandel vom politisch hoch motivierten Umweltaktionismus hin zum individuellen und punktuellen erlebnisorientierten Engagement statt. Das zunehmende Desinteresse der jüngeren Generation an struktureller Verbandsarbeit und Politik lässt sich eindrucksvoll mit Hilfe der Shell-Jugendstudien (DEUTSCHE SHELL 2000, 2002) nachzeichnen. Die Individualisierung, Flexibilisierung und Pluralisierung von jugendlichen Lebensentwürfen (KLÖNNE 1995) führt zu einem neuen

Verständnis von ehrenamtlichem Engagement, das von den älter gewordenen Aktivist\*innen der Jugend-Umweltbewegung kaum verstanden und akzeptiert wird. Das Erlebnis wird mehr und mehr zum Schlüsselbegriff von Identität und Lebenskonzept in der sich etablierenden Erlebnisgesellschaft (SCHULZE 1992). Als wichtige Eckpunkte des neuen gesellschaftlichen Engagements lassen sich benennen:

1. Jugendliche suchen zunehmend nach direkten, unbürokratischen Formen des Engagements.
2. Für Jugendliche ist die individualistische Selbstorganisation ihres Engagements enorm wichtig: Selbst Ziele setzen, Formen finden und Aktionen organisieren. Die Aktivitäten dürfen nicht als Zwang empfunden werden und nicht an Funktionärstätigkeit erinnern.
3. Die Organisationsstruktur der Initiative oder Gruppe muss nichthierarchisch, locker und flexibel sein; man muss sie jederzeit verlassen können, wenn man für sich keine Perspektive mehr sieht.
4. Jugendliche engagieren sich gerne in - zeitlich und räumlich - überschaubaren Projekten, die ergebnisorientiert und pragmatisch ausgerichtet sind; Die Resultate der Aktivitäten müssen unmittelbar sichtbar werden.
5. Ihre Initiativen sind oft kurzlebiger als das Vereinsleben der Erwachsenen und ändern ständig ihre Form. Wenn sie ihren Zweck erreicht haben, lösen sie sich oft wieder auf.
6. Das Engagement muss den Jugendlichen neben Fun & Spaß auch eine vorzeigbare Steigerung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten bringen.
7. Der Einsatz für andere oder die Umwelt darf nicht als moralische Pflicht, sondern muss als individuelles Bedürfnis, als Erlebnis und Bereicherung der eigenen Persönlichkeit empfunden werden.

In der Naturschutzjugend Hessen zeichnete sich der Wechsel von der Umweltaktivisten- zur Erlebnisgeneration schon in der Mitte der 1990er Jahre ab, als die Jugendumwelt-Bewegung auseinander fiel und umweltpolitische Seminare keine Interessenten mehr fanden. Der Verband veränderte daraufhin sein Profil und erarbeitete neue Umweltbildungs-Projekte. Das Ziel war es, mit Methodenbausteinen aus ökologischer Bildung, Naturerleben und Erlebnispädagogik eine neue zeitgemäße politische Umweltbildungsarbeit zu entwickeln.

### 4 Naturbildung & Naturerleben

In der klassischen ökologischen Umweltbildung der 1980er Jahre stand vor allem der anthropozentrisch orientierte Umweltschutz im Mittelpunkt des Interesses.

Die Phänomene in der Natur drohten dabei durch ihre rein funktionalistische Betrachtung aus dem Blickfeld zu geraten (DAHL 1984). Der Biologie-Didaktiker GERHARD TROMMER (1997) plädierte deshalb dafür, die Umweltbildung um die Naturbildung zu ergänzen. Über den gemeinsamen Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung des Planeten hinaus betont die Naturbildung vor allem die Aspekte der nichtmenschlichen Eigendynamik und Eigenheit von Natur und der biologisch-körperlichen Natürlichkeit des Menschen. Mit diesem Selbstverständnis ermöglichte die Naturbildung die Entwicklung neuer naturorientierter Bildungsansätze, die mit ihrem politischen Impetus über das in den 1990er Jahren viel praktizierte Naturerleben weit hinausgehen.

Das Konzept des Naturerlebens stammt ebenfalls aus der Biologiedidaktik und wurde u.a. von WILFRIED JANSSEN (1988) geprägt. Die Fixpunkte des Begriffes sind originäre Begegnung mit Natur, sinnliche Wahrnehmung, individuelle Emotionalität, Anregung von Phantasie, nicht determinierbar, widerstreitende Gefühle, enger Zusammenhang mit Naturerkenntnis und Naturverständnis, Basis selbstbestimmten Handelns und sensibel anleitende Didaktik. Das Naturerleben wird verstanden als „emotionaler Kern“ (JANSSEN 1988) eines Naturverständnisses oder „emotionaler Bereich, der aus aufmerksamer Zuwendung zu natürlicher Umwelt entsteht“ (TROMMER 1987).

BÖGEHOLZ (1999) und LUDE (2001) weisen die große Bedeutung des Naturerlebens für das Umweltverhalten nach. Demnach ist das Naturerleben bis zu sieben mal bedeutsamer für umweltgerechtes Verhalten als das bloße Umweltwissen, also der rein kognitive Zugang zu Natur. Bögeholz unterscheidet fünf verschiedene Naturerfahrungstypen mit je eigenem Naturzugang, den sozialen, den ästhetischen, den instrumentell-erkundenden und den ökologisch-erkundenden Typ. Sie fand allerdings auch heraus, dass einzelne zusammenhanglose Naturerlebnisse ohne Einbindung in ein umfassenderes Bildungskonzept fast keine Wirkung auf das Umweltverhalten zeigen. Die Naturbildung stellt einen solchen konzeptionellen Rahmen bereit.

## 5 Der Boom der Erlebnispädagogik

Als Antwort auf die sich ändernden Bedürfnisse junger Menschen entwickelte sich in den 1990er Jahren die Erlebnispädagogik zum neuen Star auf dem Bildungsmarkt. Sie geht auf Kurt Hahn und die Reformpädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts zurück und verbindet sich klassischerweise mit den Kurzschulen von „Outward Bound“. Die Erlebnispädagogik will im Lernfeld Natur durch herausfordernde handlungsorientierte Situationen, Settings genannt, Bildungsprozesse bei Jugendlichen und Erwachsenen initiieren, die der Persönlichkeitsbildung, der Teamfähigkeit oder der Charaktererziehung dienen (HECKMAIR & MICHL 2002). Typische Methoden sind Segeln, Klettern, Abseilen, Seilgärten, Höhlenbegehung oder das Kanufahren - fast alles Aktivitäten in sensiblen Naturbereichen, die bei zunehmendem Tourismusdruck immer problematischer werden. In der Erlebnispädagogik gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von Lern-

modellen, von denen das metaphorische Lernen (BACON 1998), das den Transfer vom Kurserleben in den Alltag durch eine Isomorphie der Situationen erzielen will, zu den neueren und vielversprechenden Ansätzen zählt. Mittlerweile gehören erlebnispädagogische Angebote zum Standard vieler Bildungseinrichtungen.

Für die Naturbildung ist vor allem der Erlebnisbegriff der Erlebnispädagogik von Interesse, er unterscheidet sich beträchtlich von dem der Biologie-Didaktik. JANSSEN (1988) betrachtete das Erleben als emotionalen Ausgangspunkt des Lernprozesses und kreierte die Metapher der Zwiebel. In seinem schematisch-curricularen Lernverständnis entwickelt sich das Umweltbewusstsein schichtweise aus den Schalen „Natur erleben“, „Natur erklären“ und „Natur verstehen“. Für die Erlebnispädagogik bildet das Erlebnis dagegen ein affektlogisches Zentrum des gesamten Lernprozesses: In der herausfordernden Situation wird das Erlebnis unmittelbar affektlogisch lernwirksam, einem Wurzelgeflecht gleich verzweigt es sich in verschiedene Assoziationsadern des Erfahrens. Im pädagogischen Konstruktivismus findet die Wurzelmetapher des Lernens ihre theoretische Entsprechung.

## 6 Pädagogischer Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine noch recht neue Erkenntnis- und Kognitionstheorie, die auf aktuellen neurobiologischen Forschungen beruht und in Psychologie und Pädagogik immer wichtiger wird. Der Ansatz des Konstruktivismus, der in der erkenntniskritischen Tradition von u.a. Kant, Berkeley und Piaget steht, kann kurz wie folgt charakterisiert werden: „Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem „struktur determiniert“, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion. Menschen als selbstgesteuerte „Systeme“ können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt „gestört“ und angeregt werden“ (SIEBERT 1999). Die Folgerungen dieser Lerntheorie für die Praxis sind vor allem:

1. Lernen kann nicht determiniert, allenfalls angeregt werden, dies gilt vor allem für die Bereiche des Verstehens und der Sinndeutung.
2. Im Mittelpunkt von Lehr-Lernprozessen muss immer das lernende Individuum stehen. Die Aufgabe des Pädagogen ist vor allem die Stimulierung der intrinsische Motivation des Lernenden.
3. Jede Didaktik muss berücksichtigen, dass Lernen immer Anschlusslernen an Erfahrenes und Bekanntes ist.
4. Jede Wahrnehmungsänderung ist eine „passende“ Neukonstruktion von Wirklichkeit. Der Wahrnehmungsschulung kommt somit eine große Bedeutung zu.

In den Bereich der konstruktivistischen Lerntheorie gehören auch die Erkenntnisse CIOMPIS (1997, zit. nach SIEBERT 1999), dass Lernprozesse affektologisch ablaufen, d.h., dass im Lernprozess Emotionalität und Rationalität miteinander verbunden sind: Mit einem bestimmten Lernstoff wird ein positives oder negatives Gefühl verbunden. In der Praxis ist also ein gutes emotionales Lernumfeld ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Pädagogik.

## 7 Das Konzept des Elementaren Naturerlebens

Im Jahre 1996 startete die Naturschutzjugend Hessen das Naturbildungs-Projekt „Wildlife“ (LANGENHORST 1997), bei dem Jugendliche in herausfordernden Settings intensive Naturerlebnisse erfahren konnten. Aus dem vom Hessischen Jugendring geförderten Projekt entwickelte sich im Laufe der Jahre das theoretisch fundierte Konzept des „Elementaren Naturerlebens“.

Das Elementare Naturerleben greift die Fixpunkte des Naturerlebens nach JANSSEN (1988) und TROMMER (1987) auf und verknüpft sie auf der Grundlage des pädagogischen Konstruktivismus mit dem Erlebnis-Begriff der Erlebnispädagogik. Während das Konzept des Naturerlebens den originären, unmittelbaren und sinnlichen Naturzugang fokussiert, betont die Erlebnispädagogik die handlungsorientierte herausfordernde Situation mit Ernstcharakter. Diese herausfordernde Situation bietet mit ihrer leiblich-sinnlichen Ausrichtung (Erfahrung des eigenen Körpers) die Möglichkeit zu intensiven Erlebnissen, die prägende Wirkung haben können. Somit kann die erlebnispädagogische Herangehensweise, welche die Grundelemente Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit von Erlebnis mit dem Biologie-didaktischen Naturerleben teilt, die Naturerlebnisse noch intensivieren.

Dieses gekoppelte Verständnis des Erlebnisbegriffs ist die Grundlage des Elementaren Naturerlebens. Es versteht Erleben konstruktivistisch als vorbewusste intensiv affektologische Wahrnehmung von Welt, die mehr oder weniger in die Grenzzone zum Bewusstsein gelangt. Diese Begriffsdefinition zeigt schon, dass ein erfolgreicher Bildungsprozess eine Reflexionsphase beinhalten muss, um bewusstseinswirksam werden zu können.

Während in normalen erlebnispädagogischen Settings Methoden benutzt werden, die zumeist in natursensiblen Bereichen stattfinden, greift das Elementare Naturerleben auf „Hard Skills“ zurück, die auch in der genutzten Kulturlandschaft, „vor der Haustür“, eingesetzt werden können. Die herausfordernde Situation besteht in der Anwendung von Methoden des „Nature-Tech-Survivals“ (Steinzeitsurvival), das vor allem in der amerikanischen „Wilderness Education“ schon erfolgreich eingesetzt wird. Die Teilnehmer werden in den Kursen mit der Herausforderung konfrontiert, sich teilweise ohne die gewohnten Konsumgüter in der Natur zurechtzufinden und diese durch einfache Fertigkeiten, Materialien aus der Natur und neue Kenntnisse zu ersetzen (existenzieller Naturbezug). Die Bewältigung dieser Herausforder-

ungen nimmt ihnen die Angst vor dem Leben draußen und ermöglicht so den Zugang zu einem intensiven Naturerlebnis, zu einer veränderten Wahrnehmungskonstruktion von Natur. Wer z.B. die Nacht in einem selbst gebauten Laubschlafsack warm verbracht hat, kann die enge Verknüpfung des eigenen Lebens mit der Natur um sich herum spüren und sie mit positiven Emotionen in Erinnerung behalten.

### 7.1 Erleben in der Kleingruppe

Da sich Jugendliche gern in Gruppen organisieren und das Lernen in Kleingruppen ein erfolgreiches und bewährtes Konzept darstellt, sind auch die meisten Erlebnis-Settings bei Wildlife gruppenbasiert. Die ideale Wildlife-Gruppe besteht aus 6 bis 8 Mitgliedern mit einer Altersspanne von 12 bis etwa 20 Jahren. In der Peersforschung wurde die Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen und etwas älteren Peers bei Lernprozessen und in Bezug auf Vorbilder nachgewiesen: Jugendliche lernen oft mehr voneinander als vom Pädagogen. Die Leiter werden bei „Wildlife“ deshalb nicht als instruktive Lehrer, sondern im Sinne des konstruktiven Lernens (HECKMAIR 2000) als „Lern-Coaches“ betrachtet. Ihre Autorität gründet eher in der größeren Kompetenz an Wissen, Können und Erfahrung als in einer vorgegebenen hierarchischen Struktur (funktionale Autorität). Die Lernmethode orientiert sich stark an in der amerikanischen „Wilderness Education“ entwickelten „Coyote Teaching“: Fragen stellen statt fertige Antworten liefern und Hilfen anbieten, um selbst zum Lernerfolg zu gelangen. Das Ziel ist die selbstorganisierte Lern- und Erlebnisgruppe.

Für die Wildlife-Kurse wurde ein Vier-Phasen-Modell des Erlebens erarbeitet, das die Chancen erhöhen soll, Perturbationen („Störungen“) der gewohnten eingeschränkten Wahrnehmung von Natur zu erzeugen und somit lernwirksam werden zu können.

- 1. Einstimmen:** Erlebnispädagogische oder naturerlebnisorientierte Veranstaltungen sind wenig erfolgreich, wenn sie ohne Übergang vom Alltag in den Kurs intensive Erlebnisse anregen wollen. Die Einstimmungsphase dient folglich dazu, aus dem meist abstumpfenden Alltag der Reizüberflutung in die Naturerlebniswelt hinüberzuwechseln. Elemente dieser Phase können z. B. ein nächtliches Orientieren im dunklen Wald oder das gemeinsame Suchen von Material für den Bau eines Feuerkreises sein. Es geht vor allem darum, die eigenen Sinne wieder zu beleben und „in der Natur anzukommen“.
- 2. Einüben:** Dem intensiven Naturerleben stehen einige Hürden im Weg. Da uns das Leben in der Natur völlig fremd geworden ist, begegnen wir neuen Situationen draußen oft mit Unsicherheit und Angst. In der Einübungsphase geht es deshalb darum, den Teilnehmern durch die Vermittlung von Survival-Techniken diese Ängste - zumeist Ängste vor Dunkelheit, Nässe und Kälte - zu nehmen. Erst wer frei von diesen Zivilisationsängsten ist und sich einigermaßen selbstsicher draußen bewegen kann, öffnet sich für das intensive Naturerlebnis. Hier ist der konstruktivistische Gedanke des Anschlusslernens von großer Bedeutung. Die Kurse in den letzten Jahren haben

gezeigt, dass die Selbstsicherheit allerdings noch um ein Wahrnehmungstraining ergänzt werden muss, weil der Gebrauch der Sinne im normalen Alltag stark reduziert ist. Wichtig ist, dass alle Elemente dieser Phase den Erlebnishöhepunkt des Kurses vorbereiten und somit Herausforderungscharakter besitzen.

- 3. Erleben:** Die Erlebnisphase ist der Kursteil, der den Teilnehmern durch ein entsprechendes Setting intensive Naturerlebnisse ermöglichen soll. Das Setting sollte eine offene Situation anbieten, die von den Teilnehmern individuell ausgestaltet werden kann. Typische Kursdesigns sind das Biwak im Wald, die Nachtpirsch, der Sonnenaufgang am Morgen, die Feuerwache oder die Nacht im Laubhütten-Schlafsack (s. Taf. 6.2, S. 230). Gemeinsam ist diesen Settings das Eintauchen in den langsameren Rhythmus der Natur (Entschleunigung), die Eigenartigkeit der Nacht und die elementare Rückführung auf die sinnliche Wahrnehmung.
- 4. Erfahren:** Da das Erleben zumeist noch im Bereich des Vor- oder Unbewussten angesiedelt ist, sollten die affektlogischen Wahrnehmungen ins Bewusstsein gebracht werden. Es ist zwar davon auszugehen, dass sie auch unbewusst wirksam sind - in der Erlebnispädagogik spricht man der Theorie: „The mountains speak for themselves“ - aber für einen intentionalen Lernprozess stehen sie nicht zur Verfügung. Deshalb muss sich an das Erleben eine Reflexionsphase anschließen, aus Erlebnis muss Erfahrung werden. Möglichkeiten der Reflexion sind die Gesprächsrunde, das Blitzlicht, das Tagebuchschreiben oder die handwerklich-künstlerische Umsetzung (Land-Art). Letztere eignet sich besonders bei Jugendlichen, die sich nicht so gut sprachlich ausdrücken können oder wollen (s. Taf. 6.4, S. 230).

### 7.3 Leitbilder des elementaren Naturerlebens

In ihrer Untersuchung zu den Qualitäten primärer Naturerfahrung weist BÖGEHOLZ (1999) darauf hin, dass allein der Aufenthalt in der Natur Umweltverhalten kaum fördert. Die Verknüpfung von positiven Naturerfahrungen und ökologischem Sachwissen führe hingegen zu messbaren Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Deshalb kommt das „Wildlife“-Konzept in seinem Kursdesign auch nicht ohne die Entwicklung von Leitbildern aus. Zurückgreifend auf das „Wildnis - Kulturlandschaft - Zivilisations-Modell (WKZ-Modell) von GERHARD TROMMER (1997) wurden zwei Leitbilder für das Elementare Naturerleben entwickelt.

#### 7.3.1 Leitbild „Minimal Impact“

Das Leitbild „Minimal Impact“ steht für den Schutz von Wildnislandschaften, die für den zukünftigen Naturschutz unverzichtbar sind (ZUCCHI 2002). In dem Kursdesign für den Wildnisschutz geht es darum, das Verständnis für eine sich selbst überlassene Natur zu vermitteln. Der Mensch soll sich hier als Gast verstehen und die wilde Natur möglichst wenig beeinträchtigen.

1. Das Kursdesign „Querwaldein“ versucht dieses Leitbild zu operationalisieren. Die Teilnehmer gehen in Kleingruppen jenseits der Wege durch den Wald,

orientieren sich entweder mit dem Kompass oder mit natürlichen Hilfsmitteln in der Natur und versuchen, das Leben um sich herum intensiv wahrzunehmen. Sie üben sich im Fährtenlesen, trainieren die periphere Aufmerksamkeit und schlagen nachts irgendwo im Wald ihr Biwak auf. Durch das Verlassen der breiten Waldwege wird sogar ein oftmals sonst als öde erlebter Wirtschaftswald plötzlich voller Spannung und Abwechslung und ganz neu mit seinen Resten von Wildheit wahrnehmbar. Für die Teilnehmer gilt es, möglichst wenige Spuren zu hinterlassen. Naturschutzgebiete werden umgangen. Interessante Fundstücke in der Natur werden vor Ort belassen und abgezeichnet oder fotografiert. Der Wochenendkurs steht als metaphorisches Modell für das Verhalten in Wildnis-Schutzgebieten. Da Wildnisschutz zum Teil auch Totalschutz mit Betretungsverbot oder zumindest Wegegebot bedeutet und dies gerade für Nationalparke bestimmend ist, scheint in der Operationalisierung ein Widerspruch aufzutreten. Er zeigt aber umso deutlicher, wie wichtig die Einrichtung von Naturerlebnisgebieten im Bereich von Großschutzgebieten ist. Wildnisschutz lässt sich erfolgreich nur durch das Erleben von Wildnis vermitteln (LUDWIG 2002).

2. Ein zweites Kursdesign ist die „Wolfsspur“: Die Teilnehmer leben ein Wochenende lang wie Wölfe im Wald und versuchen sich entsprechend zu verhalten: Sie gehen Menschen aus dem Weg, sind dämmerungs- und nachtaktiv und folgen den Spuren anderer Tiere. In diesem Kurs werden viele wildbiologische Kenntnisse vermittelt. Dadurch, dass die Teilnehmer sich in die Rolle von Wölfen versetzen, können sie ein Gespür für die Wichtigkeit des ungestörten Lebensraums für Wildtiere entwickeln.

#### 7.3.2 Leitbild „Nachhaltige Nutzung“

Das Leitbild „Nachhaltigkeit“ steht für den Schutz und die Weiterentwicklung der Kulturlandschaft. Da weite Teile Mitteleuropas nicht nur vom Kulturland, sondern immer mehr von großstädtischer Zivilisation geprägt sind, kommt der nachhaltigen Entwicklung auch hier eine große Bedeutung zu. Anlehnend an die Prämissen des Umweltbildungskonzeptes „MIPS für Kids“ des Wuppertaler Klima-Instituts (BAEDECKER, C., KALFF, M. & WELFENS, M. 2001), dass weniger das Abfallproblem als der Weg vom Rohstoff zum Produkt im Zentrum der Umweltzerstörung steht, fokussiert das Elementare Naturerleben diesen problematischen Weg vom Rohstoff zum Produkt.

1. Das Kursdesign „Waldinsel“ versucht, die ökologische Verknüpfung des menschlichen Lebens mit seiner Mitwelt wieder deutlich ins Bewusstsein zu rücken. Indem die Teilnehmer die Rohstoffe für ihr Leben draußen (Ernährung, Bau-, Werk- und Feuermaterial) direkt aus der Natur entnehmen und in dem stark reduzierten Stoff-Kreislauf der Waldinsel die Folgen ihres Tuns ziemlich bald erfahren, können sie die enge Verknüpfung ihres Lebens mit der Natur elementar und existenziell erleben. Der Sinn der nachhaltigen Nutzung einer Landschaft kann ihnen

direkt „ins Auge springen“. Es gilt, der Natur nur soviel zu entnehmen wie nötig und den Platz so zu verlassen, dass er später wieder genutzt werden kann. Die Isomorphie der Kurssituation zum Alltag ist evident, ein Transfer gut möglich. Survivaltechniken wie Feuerkreis, Gras-Isomatte, Ernährung aus der Natur, sog. primitives Handwerk und Trinkwasserproblematik sind kursbestimmend. Jede Landschaft hat ihre eigenen Voraussetzungen und hat deshalb große Bedeutung für das Kursdesign. Für das Kursdesign „Waldinsel“ wurde ein einfaches biologisches Saprobienindex-System zur Beurteilung der Trinkwassergüte von Bächen entwickelt.

## 8 Ausblick: Naturbildung im Kellerwald

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Kurse an verschiedenen Orten Hessens durchgeführt und optimiert. Ein regelmäßiger Kursort ist der Klosterforst Haina, dessen Forstamtsleiter das Projekt tatkräftig unterstützt. In einem in 2000 gegründeten „Arbeitskreis Wildlife“ werden in jedem Jahr neue Kursteamer ausgebildet und neue Kursdesigns entwickelt (z.B. „Chamäleon“ und „Waldscout“). Wildlife-Kurse werden mittlerweile auch von den NAJU-Landesverbänden Baden-Württemberg und Niedersachsen mit Erfolg angeboten. Auf dem „1. bundesweiten Fachkongress Jugendarbeit“ im September 2002 an der Universität Dortmund fand das Konzept des Elementaren Naturerlebens großen Anklang. Es eignet sich auch hervorragend für Bildungsarbeit in Großschutzgebieten (TROMMER 2001). Damit könnte Wildlife zu einem attraktiven Bildungsprojekt für den angestrebten Nationalpark Kellerwald werden.

### Literatur

- BACON, S. 1998: Die Macht der Metaphern, Fachverlag Dr. Sandman, Alling.  
 BAEDECKER, C., KALFF, M. & WELFENS, M. 2001: Mips für Kids. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt, Ökom-Verlag, München.

- BÖGEHOLZ, S. 1999: Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln, Leske + Budrich, Opladen.  
 DAHL, J. 1984: Verteidigung des Federgeistchens. In: Der unbegreifliche Garten und seine Verwüstung. Über Ökologie und über Ökologie hinaus, Klett Cotta, Stuttgart.  
 DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) 2000: Jugend 2000 - 13. Shell Jugendstudie, Leske + Budrich, Opladen.  
 DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) 2002: Jugend 2002 - 14. Jugendstudie, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.  
 HECKMAIR, B. 2000: Konstruktiv lernen, Beltz, Weinheim und Basel.  
 HECKMAIR, B., MICHL, W. 2002: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik, 4. Aufl., Luchterhand-Verlag, Neuwied.  
 JANSSEN, W. 1988: Naturerleben, Unterricht Biologie 137/12: 2-7.  
 KALFF, M. (Hrsg.) 1994: Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik, Ulmer, Tübingen.  
 KLÖNNE, A. 1995: Jugendverbände - abseits von Macht, Markt und Mythos?, unveröffentl. Manuskript.  
 LANGENHORST, B. 1997: Wildlife - ein neues Bildungskonzept der Naturschutzjugend Hessen, Erleben & Lernen 7: 27-30.  
 LUDE, A. 2001: Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie, StudienVerlag, Innsbruck-Wien-München.  
 LUDWIG, T. 2002: Wildnisinterpretation, unveröffentl. Manuskript.  
 SCHULZE, G. 1992: Die Erlebnisgesellschaft, Kulturosoziologie der Gegenwart, Campus-Verlag, Frankfurt am Main.  
 SIEBERT, H. 1999: Pädagogischer Konstruktivismus, Luchterhand-Verlag, Neuwied.  
 TROMMER, G. 1987: Naturerleben - ein naturwissenschaftlich unmöglicher aber notwendiger Begriff für Umweltbildung. In: Homfeld, H.G. (Hrsg.): Erziehung und Gesundheit, Flensburg.  
 TROMMER, G. 1997: Die Natur in der Umweltbildung - Perspektiven für Großschutzgebiete, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.  
 TROMMER, G. 2001: Zaunkönig am falschen Platz, Wandern und Wildnispädagogik im Nationalpark, Natur im Aufwind 37: 10-12.  
 ZUCCHI, H. 2002: Wildnis als Kulturaufgabe - ein Diskussionsbeitrag, Natur & Landschaft 9/10: 373 - 378.

### Anschrift des Verfassers:

Dipl.-Biol. Berthold Langenhorst  
 Naturschutzjugend Hessen e.V.  
 Garbenheimer Straße 32  
 35578 Wetzlar  
 mail@naju-hessen.de

# ZOBODAT - [www.zobodat.at](http://www.zobodat.at)

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

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

Jahr/Year: 2002

Band/Volume: [7](#)

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

Artikel/Article: [Naturbildung in der Erlebnisgesellschaft – Das Projekt „Wildlife“ der Naturschutzjugend Hessen – 169-173](#)