

Ulrich Gebhard
Jakob von Au

Bildung und Lernen im Freien

Wie Naturerfahrungen
Kinder und Schulen bereichern



BELTZ

Prof. Dr. *Ulrich Gebhard* forscht an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Er hat Biologie, Germanistik, Erziehungswissenschaften und Psychoanalyse studiert. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a.: Psychische Bedeutung von Natur, Natur und Gesundheit, Bioethik, Deutungsmuster von Kindern gegenüber Natur, BNE und Schulentwicklung.

Dr. *Jakob von Au* studierte die Fächer Biologie, Geographie und Sport auf Lehramt. Er promovierte im Bereich Outdoor Education in der Abteilung Biologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und ist Dozent, Gymnasiallehrer, Lehrerfortbildner und Autor.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer
Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25951-6 Print
ISBN 978-3-407-25958-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/Westend61
Abbildungen Inhalt: © gettyimages/Creatas Images (Abb. 1); © gettyimages/DezignerAkhmeed (Abb. 5); © gettyimages/Imgorthand (Abb. 6); © gettyimages/Perboge (Abb. 7). Abb. 2, 3, 8 wurden mit KI generiert.

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
1 Natur tut Kindern gut	9
Selbst und Welt – die psychische Bedeutung der Natur	9
Zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die psychische Entwicklung	11
Bewegung in der Natur	13
Naturentfremdung bei Kindern und Jugendlichen?	14
Anthropomorphe Interpretationen als Bedingung für bedeutsame Naturerfahrungen	16
Naturerfahrung und Umwelt- und Nachhaltigkeitsbewusstsein	17
2 Natur macht Schule: Eine Idee mit langer Tradition	20
Natur als »Quelle der Weisheit«	20
Natur als »Lehrmeisterin«	23
Natur als Erfahrungsraum	28
Natur und Schule in aktuellen Fachdiskursen	29
3 Natur macht Schule – weltweit	33
Internationale Draußenschulansätze	33
Vergleich der Ansätze im Hinblick auf verschiedene Naturzugänge	40
4 Naturerfahrung und Bildung	42
Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses	42
5 »Mens sana in corpore sano« – »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper«	49
Naturerfahrung in der Schule fördert die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern	49

Gesundheitsförderung in der Schule durch Naturerfahrungen	50
Naturerfahrung und Gesundheit. Empirische Befunde	52
6 Lernmotivation, Sozialverhalten, Bildungs- und Lernprozesse – Draußenschule wirkt!	57
Auswirkungen auf die Lernmotivation	57
Prosoziales Verhalten und psychosoziales Wohlbefinden	59
Körperliche Aktivität und Gesundheit	61
Inhaltliches Lernen und Fachkompetenzen	64
Weitere Befunde	65
7 Naturerfahrung, Naturverbundenheit und Umweltbildung	67
Strömungen und Zielsetzungen im Kontext von Umweltbildung	67
Ausschließlich wissensbasierte Umweltbildung hat nur geringe Effekte	71
Naturverbundenheit als Ausgangspunkt für Empathie, Gesundheit und Verantwortungsgefühl	74
Naturerfahrung als Ausgangspunkt für Naturverbundenheit	75
Umweltbildung erfordert Freiräume	77
8 Bildung und Lernen im Freien	80
Naturerfahrungen brauchen Freiheit und Unkontrolliertheit	80
Beiläufige Wirkung von Naturerfahrungen und naturpädagogische Einflussmöglichkeiten	82
Literatur	86

Einleitung

In einer Welt, die wesentlich und zunehmend von Technologie und Bildschirmen bestimmt wird, erlebt die Bedeutung von Naturerfahrungen und Draußensein eine Renaissance. In diesem Buch soll gezeigt werden, dass darin auch besondere Chancen für die Organisation und Konzeption von schulischer Bildung liegt.

Dieses Buch gibt einen Einblick in naturerfahrungsbasierte Konzepte und in deren bildungsbezogenen und psychologischen Hintergründe. Dabei wird deutlich, dass und warum Naturerfahrungen nicht nur für die seelische und auch körperliche Entwicklung von Kindern gut sind, sondern auch – gewissermaßen nebenbei – einen wichtigen und wertvollen Beitrag zu einer guten schulischen Entwicklung darstellen. Wir wollen in den folgenden Kapiteln deutlich machen, dass gute Orte, gutes Leben und gute Lern- und Bildungsprozesse eng miteinander verwoben sind.

In dem Buch wird zunächst dargelegt, in welchen Hinsichten Naturerfahrungen Kindern und Jugendlichen guttun (Kapitel 1). Dabei wird auch auf entwicklungspsychologische Hintergründe eingegangen. Draußenschulen haben v.a. in den skandinavischen Ländern eine lange Tradition. Diese historischen Wurzeln (Kapitel 2) und internationale Verflechtungen (Kapitel 3) sind insofern eine wichtige Einbettung für eine entsprechende Entwicklung auch in Deutschland. In diesem Zusammenhang wird die potenzielle Verknüpfung von Naturerfahrungen und Bildungs- und Lernprozessen in Kapitel 4 bildungstheoretisch ausgeleuchtet. Bildungsprozessen und Naturerfahrungen ist nämlich gemeinsam, dass es sich dabei um Erfahrungen handelt, die in der Bildungsarbeit gefördert und auch beeinflusst werden können, aber ihr Beginn und ihre Ausprägung können nicht durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen zielgerichtet herbeigeführt werden. Diese Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen ist der theoretische und normative Ausgangspunkt des gesamten Buches.

Neben dieser theoretischen Grundlegung gibt es auch eine Reihe von sehr ermutigenden empirischen Befunden, die für die Integration von Naturerfahrungen in den Schulalltag sprechen: Da sind zunächst die vielfältigen und gut belegten Wirkungen auf die Gesundheit zu nennen, die auch wichtige Lernparameter betreffen, wie zum Beispiel der entspannende und aufmerksamkeitsfördernde Effekt (Kapitel 5). Zusätzlich werden in Kapitel 6 einschlägige Studien vorgestellt, die die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen auf Lern- und Bildungsprozesse di-

rekt belegen, oft moderiert durch die Förderung von Motivation und einer Verbesserung des Sozialverhaltens.

Schließlich berühren Naturerfahrungen auch eine politische Ebene. Deshalb sind Aspekte wie z. B. Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit wichtig und werden in Kapitel 7 thematisiert.

Der Titel des Buches »Bildung und Lernen im Freien« meint nicht nur, dass der Unterricht draußen in der freien Natur stattfindet, sondern betont ebenso ein für Bildungsprozesse grundlegendes Freiheitsprinzip und damit den Gedanken der Selbstbildung. Diese Zusammenhänge werden im abschließenden Kapitel 8 herausgearbeitet.

1 Natur tut Kindern gut

Kindheit hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert: Die Spielräume von Kindern verlagern sich in den Wohnraum (»Verhäuslichung«), die Orte (z. B. Schule, Sport, Besuche bei Freunden) von Kindern sind oft weit voneinander entfernt (»Verinselung«), es gibt bereits bei Grundschulkindern häufig außerschulischen Terminstress, das Kinderspiel zeigt sich dadurch reglementierter und kontrollierter. Angesichts dieser Situation ist vermehrt der Ruf nach mehr Naturerfahrungen für Kinder zu vernehmen, die diese Situation zumindest zum Teil auszugleichen in der Lage seien. Der zentrale Gedanke dabei ist, dass die Möglichkeit zu regelmäßigen Naturerfahrungen einen günstigen Einfluss auf verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung haben können. Genau dies ist einer der wichtigsten Gründe, auch die Schule bzw. die Schulzeit für die Anbahnung von Naturerfahrungen zu nutzen. In diesem Kapitel werden ausgewählte empirische Belege und auch theoretische Begründungen dafür zusammengestellt, dass Natur »gut« für Kinder ist.

Selbst und Welt – die psychische Bedeutung der Natur

In den meisten Persönlichkeitstheorien hängt die psychische Entwicklung v. a. von der Art und Qualität der menschlichen Umwelt ab. In einem solchen zweidimensionalen Persönlichkeitsmodell nimmt die nichtmenschliche Umwelt, also auch die Natur, eine eher randständige Rolle ein. Wie wichtig feste Bezugspersonen für die Persönlichkeitsentwicklung sind, ist natürlich unbestritten. Die Erfahrungen, die Kinder in den ersten Lebensjahren mit vertrauten Bezugspersonen machen, bestimmen wesentlich die Persönlichkeit und auch, mit welcher Tönung und Qualität die Welt wahrgenommen wird. Erikson¹ hat dafür den immer noch passenden Begriff des »Urvertrauens« eingeführt. Macht das Kind die Erfahrung, dass es geliebt und gewollt, dass es gehalten wird, so sind das gute Bedingungen für ein von Vertrauen geprägtes Verhältnis zur Welt, zu anderen Menschen und auch zu sich selbst. Diese Vertrautheit hat etwas zu tun mit dem Vertrautwerden und mit dem Vertrauen, das wir im Kontext unserer primären Beziehungen zu Menschen erfahren haben.

Hier geht es nun um die Bedeutung der Natur für die Konstituierung eines solchen Vertrauens. Es geht um den Gedanken, dass das Urvertrauen sich auch als das Ergebnis einer gelungenen Beziehung zur Natur, überhaupt zur Welt der Dinge verstehen lässt, dass unser Leben also im Sinne des Wortes »bedingt« ist. Dinge sind für die Subjekte nicht nur objektive Gegebenheiten, sondern in gewisser Wei-

se auch Interaktionspartner; dadurch werden sie zu Elementen eines persönlich gedeuteten Lebens und erhalten damit eine emotionale Bedeutung. Diese Bedeutung haftet symbolisch den Dingen an, womit sie Ausdruck unserer Deutungsmuster gegenüber der Welt sind. Die Vertrautheit mit den Dingen konstituiert also ein basales Weltbild, das etwas mit unserem Lebensgefühl zu tun hat. In gewisser Weise kann man das als ein Resonanzphänomen verstehen.² Auch bei Naturerfahrungen kann dieses Lebensgefühl zum Tragen kommen. Das kann sich bei einer Wanderung durch Wiesen oder im Wald ebenso ereignen wie im heimischen Garten oder eben auch auf dem Freigelände von Schulen. Analog zum Konzept der Bezugspersonen könnte man hier auch von »Bezugsdingen« oder von »Bezugsorten« sprechen.

Während es bezüglich der biologischen Verflochtenheit des Menschen mit der nichtmenschlichen Natur keine Zweifel gibt, suggeriert ein zweidimensionales Persönlichkeitsmodell, dass man sich die psychische Entwicklung unabhängig von der nichtmenschlichen Umwelt vorstellen könne. Insofern ist das zweidimensionale Persönlichkeitsmodell durch die dritte Dimension zu erweitern, um die Beziehung auch mit der nicht-menschlichen Umwelt und damit auch der Natur in den Blick zu nehmen. Dieser Beziehungsaspekt wird besonders spürbar in Situationen, in denen wir »Atmosphären« erleben. Bei Natur- und Landschaftserlebnissen z. B. erfahren wir sowohl uns selbst als auch die Natur. In Atmosphären fließen insofern Subjekt- und Objektanteile zusammen.³ Diese atmosphärische Note von Natur-Beziehungen ist nicht nur in psychologischer Hinsicht relevant, sondern gewinnt auch bei der Stadt- und Landschaftsplanung zunehmend an praktischer Bedeutung.⁴ Auch die Schularchitektur sollte diese Bedingtheit, diese Dreidimensionalität unserer Persönlichkeit berücksichtigen. In der Reggio-Pädagogik wird dies mit der Auffassung vom »Raum als Drittem Erzieher« in ausgesprochener Weise berücksichtigt.

Die Psychoanalyse ist geradezu ein klassisches Beispiel dafür, wie die Genese von Persönlichkeitsstrukturen (und -störungen) nur aus intra- und interpsychischen Prozessen abgeleitet wird. In der Objektbeziehungstheorie der Psychoanalyse sind die relevanten »Objekte« immer Menschen, z. B. die Mutter oder der Vater. Der einzige psychoanalytische Ansatz, der die Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung explizit reflektiert, ist die Arbeit von H. F. Searles⁵. Searles geht von einer grundlegenden »Verwandtschaft« des Menschen mit der nichtmenschlichen Umwelt aus. Diese Verwandtschaft konstituiert den Rahmen, innerhalb dessen psychische Entwicklung einschließlich der Beziehung zu menschlichen Objekten sich vollziehen kann. Die psychische Existenz des Menschen ist insofern auch eine Funktion seiner nichtmenschlichen Umwelt, also auch der Natur-Umwelt. Innere Natur und äußere Natur hängen auf diese Weise zusammen.

»Ich merke gerade, das spiegelt mich wieder, weil im Wald war ich auch bisschen wie ein kleines Kind so ne, weil ich hab so ein Käfer gesehen. Ich hab noch nie so ein Käfer... diese Farben!« (Mädchen, 14 Jahre)⁶

Searles schlägt damit eine neue (psychoanalytische) Entwicklungslehre vor, die auf der Grundlage klassischer psychoanalytischer Theorieelemente (v. a. der Objektbeziehungs- und der Narzissmustheorie) reflektiert, welchen Einfluss die nicht-menschliche Umwelt auf die kindliche seelische Entwicklung hat. Schon Freud⁷ hat zum Verhältnis von Ich und Welt einen ähnlichen Gedanken formuliert:

»Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weit umfassenderen, ja — eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ichs mit der Umwelt entsprach«.

Dieses Gefühl der allumfassenden Verbundenheit mit der Umwelt nennt Freud »ozeanisch«. Diese anfängliche Verbundenheit auch mit den Dingen bzw. der Natur prägt dann in ähnlicher Weise die Persönlichkeit wie die Verbundenheit zu Menschen. Das dreidimensionale Persönlichkeitsmodell versteht also unsere Persönlichkeitsentwicklung sowohl als das Ergebnis der hinreichend guten Beziehung zu anderen Menschen als auch der hinreichend guten Beziehung zur Welt der Dinge. Weil die Dinge der Welt auf diese Weise auch eine psychodynamische Funktion haben, können wir mit ihnen in Resonanz treten.

Das Neue an diesem Gedankengang ist grundlegend. Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung, die das Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die Persönlichkeit, das Lebensgefühl, das »Urvertrauen« bestimmt, dann wird eben dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der nichtmenschlichen Umwelt geprägt sein. Dieses basale Gefühl konstituiert sich aus der Erfahrung der gelungenen und als befriedigend erlebten Beziehung zu den primären Objekten: Das sind Menschen, Gegenstände, Pflanzen, Tiere, Häuser, Landschaften, Steine usw.

Zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die psychische Entwicklung

Mitscherlich äußerte bereits in den 1960er Jahren die Vermutung, dass eine besondere Entfremdung von »Natur« – wie in den »unwirtlichen Städten« – soziale und psychische Defizite hervorrufe und dass das besonders bei der Entwicklung von

Kindern sichtbar werde. Danach »braucht« das Kind seinesgleichen – »nämlich Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsch, Spielraum«.⁸

Die günstigen Wirkungen von Naturerfahrungen für die Entwicklung von Kindern sind durch eine fast unübersehbare Vielzahl von Studien gut belegt.⁹ Wer als Kind die Gelegenheit zu Naturerfahrungen hatte, kann dies als Ressource ein Leben lang nutzen. Auf die Auswirkungen auch auf die seelische und auch körperliche Gesundheit wird in Kapitel 5 ausführlich eingegangen.

Gemäß Untersuchungen zur Kleinkindentwicklung ist eine vielfältige Reizumgebung sehr wichtig. Neben dem Einfluss auf die Gehirnentwicklung trägt eine reizvielfältige Umwelt dazu bei, psychische Entwicklungsschritte anzuregen und zu fördern. Das Optimum liegt zwischen homogenen, immer gleichen, vertrauten Reizen einerseits und sehr neuen und fremdartigen Reizen andererseits. Eine naturnahe Umgebung, in der sowohl relative Kontinuität als auch ständiger Wandel besteht, ist ein gutes Beispiel für eine derartige Reizumwelt, die eine Mittelstellung zwischen neu und vertraut einnimmt. Eine solche »reizvolle« Umgebung lädt ein zur Exploration, zur Erkundung, weil sie neu und interessant ist und zugleich vertraut.

Man könnte das Kinderspiel in der Natur mit Berlyne als »unspezifische Exploration«¹⁰ bezeichnen, eine Tätigkeit, die die Neuigkeit der Umgebung als Anlass zu explorativer Aktivität nimmt und damit zugleich Sicherheit und Vertrautheit herstellt. Die Existenz von Bäumen in der Umgebung wirkt sich auf das Ausmaß der Kreativität bei Spielen aus. Außerdem haben sie einen Einfluss auf die Konzentration und die Fähigkeit, unmittelbare Bedürfnisse aufzuschieben. Vor allem das aktive Spielen in grüner Umgebung verbessert die Aufmerksamkeit.

Die Natur verändert sich ständig und bietet zugleich Kontinuität. Sie ist immer wieder neu (z. B. im Wechsel der Jahreszeiten) und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit: Der Baum im Garten überdauert die Zeitläufe der Kindheit und steht so für Kontinuität. Die Vielfalt der Formen, Materialien und Farben regt die Phantasie an, sich mit der Welt und auch mit sich selbst zu befassen. Das Herumstreunen in Wiesen und Wäldern, in sonst ungenutzten Freiräumen kann Sehnsüchte nach »Wildnis« und Abenteuer befriedigen.

Auch in der Anthropologie geht man davon aus, dass es beim Menschen sowohl einen grundlegenden Wunsch nach Bindung und Vertrautheit als auch ein ebenso grundlegendes Neugierverhalten gibt.

WICHTIG

Es gibt beim Menschen sowohl einen grundlegenden Wunsch nach Bindung und Vertrautheit als auch ein ebenso grundlegendes Neugierverhalten: Die Natur verändert sich ständig und bietet zugleich Kontinuität. Sie ist immer wieder neu (z. B. im Wechsel der Jahreszeiten) und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit.

»Und ich hab gemerkt, dieses Blatt war echt schon heftig eigentlich, ich würde es sogar einrahmen so. Der Wald hat mich schon an dem Tag verändert, muss ich ganz ehrlich sagen.« (Junge 13 Jahre)

Mit Naturerfahrung, mit einer abwechslungsreichen Umwelt allein, ist es natürlich nicht getan. Hinzu muss sicherlich auch eine sozial und personal anregende Umwelt kommen. Die Dinge der Natur, die Dinge der Welt bekommen erst eine Bedeutung innerhalb der Beziehung zu lebendigen Menschen. Das Spielen in der Natur ist oft an die Bedingung geknüpft, dass Freunde dabei sind. So kann sich durch Naturerfahrungen auch das Sozialverhalten von Kindern positiv verändern.¹¹

Dass die Erfahrung von Natur verknüpft ist mit der Beziehung zu Menschen gilt insbesondere für kleinere Kinder im Vorschulalter, die eine personale Beziehung und damit Geborgenheit brauchen, um sich auf die Dinge der Welt, auf die Natur zubewegen zu können. Vertraute Bezugspersonen sind insofern noch oft in Sichtweite oder Rufnähe, um eine (selbständige) Aneignung von Natur zu ermöglichen.

Abschließend sei ausdrücklich hervorgehoben, dass ein wesentlicher Wert von Naturerfahrungen in der Freiheit besteht, die sie vermitteln (können). Naturnahe Spielorte bieten Situationen, in denen viele kindliche Anliegen nebenbei und ohne pädagogisches Arrangement ausgelebt werden können. Dieser Gedanke wird noch einmal ausführlich in Kapitel 8 »Bildung und Lernen im Freien« diskutiert.

Bewegung in der Natur

WICHTIG

Kinder, die immer wieder in naturnahen Freiflächen oder im Wald spielen, haben insgesamt eine bessere Motorik, sind fitter und auch weniger unfallgefährdet.

Oft lässt sich das Bedürfnis nach Natur und das Bedürfnis nach Bewegung kaum trennen.¹² Es geht bei Naturerfahrungen um »(Bewegungs-)Abenteuer« und damit zugleich um Gemeinschaftserlebnisse und freizügige Erfahrungen. In einer schwedischen Studie wurden Kindern der 2., 5., und 8. Klassen Sensoren-Armbänder appliziert, um ihr Bewegungsverhalten zu erfassen.¹³ An Schultagen verbrachten die Kinder über zwei Drittel in Gebäuden mit wenig Bewegungsmöglichkeiten. Besonders interessant ist der Befund, dass alle Kinder sich nicht am häufigsten im Sportunterricht bewegten, sondern beim freien Spiel draußen, z. B. in Freistunden oder Pausen. Die durchschnittliche Bewegung an einem geplanten Schultag im Wald ist mehr als doppelt so hoch wie im normalen Schulalltag.

Naturräume werden von Kindern meistens im Hinblick auf ihren Spiel- und das heißt v. a. Bewegungswert beurteilt (Klettern, Laufen, Bauen etc.). Bewegungserfahrungen in der Natur sind insbesondere wegen ihres adaptiven und explorativen Potenzials bedeutsam.¹⁴ Man muss sich den Anforderungen der jeweiligen Naturumgebung anpassen, und es findet z. B. bei einem unebenen Walduntergrund ein ständiges Koordinationstraining statt.¹⁵ Zu diesen psychomotorischen Effekten gehört auch die Entwicklung der Gleichgewichtskontrolle.

In diesem Zusammenhang ist auch ein oft gar nicht beachteter Unterschied von Waldkindergärten zu konventionellen Kindergärten wichtig: Bei Waldkindergärten gibt es angesichts des eher kleinen Innenraums und der viel größeren Außenflächen ein um den Faktor 10 größeren Bewegungsraum für die Kinder.¹⁶

Kinder, die immer wieder in naturnahen Freiflächen oder im Wald spielen, haben insgesamt eine bessere Motorik, sind fitter und sind auch weniger unfallgefährdet.¹⁷ Der Body-Mass-Index bei Kindern hängt sehr deutlich mit dem Ausmaß der Begrünung im Wohnumfeld zusammen.

Im Übrigen setzen auch die norwegischen Konzepte der »Uteskole«¹⁸ oder »Fri-luftsliv«¹⁹ gleichermaßen auf Bewegung, Draußensein und Naturerfahrung (s. ausführlich Kapitel 2).

Naturentfremdung bei Kindern und Jugendlichen?

Natürlich stellt sich angesichts der Mediatisierung der modernen Kindheit die Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche überhaupt in die Natur gehen wollen. Die Präferenzforschung gibt hier verhältnismäßig klare Antworten: Bei Kindern gibt es trotz vieler skeptischer Stimmen durchaus noch ein »Bedürfnis« nach naturnahen Freiflächen, bei Jugendlichen nimmt es eher ab, kommt allerdings im Erwachsenenalter wieder.

94 % der Jugendlichen benutzen täglich das Smartphone.²⁰ In diesem Kontext wird häufig auch eine zunehmende »Naturentfremdung« befürchtet. Nach Brämer, der dies am deutlichsten seit zwei Jahrzehnten mit seinem regelmäßig aktualisierten »Jugendreport Natur« vertritt, bestätigt sich dieser Trend auch aktuell²¹ und wird mit dem zunehmenden Medienkonsum in Verbindung gebracht. Allerdings zeigte sich auch hier, dass immerhin 40 Prozent mindestens einmal in der Woche Waldkontakt haben und weitere 21 Prozent wenigstens einmal im Monat. Nur 14 Prozent geben an, in letzter Zeit gar nicht im Wald gewesen zu sein. Das wird von der Studie »Fokus Naturbildung« bestätigt. Dort geben sogar 81 Prozent an, in der warmen Jahreszeit mehrmals die Woche oder sogar täglich in der Natur zu sein.²² Brämer interpretiert diese und ähnliche Aufenthalte in der Natur allerdings nicht als Naturnähe, sondern moniert, dass die Natur oft nur noch als äußerliche Kulisse fungiere. Diese Kritik ist u. E. zu kurz gegriffen: Das, was Brämer als

kulissenhaft diskreditiert, kann ebenso gut auch als ein atmosphärisches Naturerleben interpretiert werden, das im Sinne des oben entfalteten dreidimensionalen Persönlichkeitsmodells (S. 8ff.) intensive, sinnkonstituierende Erfahrungen eröffnen kann. Auch das Wandern ist dafür ein gutes Beispiel.

Kinder (n=1123) im Alter von 6 bis 15 Jahren wurden nach ihren Freizeitvorlieben gefragt²³. Immerhin 35,1 % halten sich danach gern in der Natur auf. Allerdings wird dies noch übertroffen durch Fernsehen (52,2 %) und Computer (47,2 %). Die Freiraumpräferenzen variieren zwischen den Altersgruppen teilweise sehr stark. Jugendliche scheinen geringere Präferenzen für naturnahe Freiflächen zu haben. Die größere Vorliebe für urbane Strukturen hängt wahrscheinlich mit pubertätsbedingten psychologischen Entwicklungsaufgaben zusammen und ist deshalb nicht umstandslos als ein Desinteresse an Natur zu interpretieren. Bisweilen wird geradezu von einer »time out« gesprochen, was die gesuchte Nähe zur Natur angeht. Allerdings zeigt sich in Längsschnittstudien, dass die Präferenz für naturnahe Flächen im Erwachsenenalter durchaus wieder aktiviert wird.

Die Vorliebe für naturnahe Landschaften scheint bei jüngeren Kindern (zwischen 6 und 10 Jahren) ausgeprägter zu sein als bei Jugendlichen.²⁴ Nach der KIM-Studie von 2014²⁵ (6–13 Jahre) spielen 39 % am liebsten draußen, übertroffen nur vom Bedürfnis, sich mit Freunden zu treffen (53 %). Fernsehen (36 %), Sport (24 %) und Computer (23 %) rangieren demnach nach den Naturerfahrungen. 46 % spielen täglich auch draußen.

Genauso wichtig wie der Altersverlauf bei der Bevorzugung von Naturräumen ist allerdings die Tatsache, dass der tatsächliche und mentale Zugang zur Natur nicht allen Menschen gleichermaßen möglich ist. Naturräume sind unterschiedlich verteilt und werden zudem offenbar vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungsgänge nicht immer als Ressource wahrgenommen. In dieser Hinsicht existiert in Deutschland eine Art von »Umweltungerechtigkeit«²⁶, die stark mit sozialer Ungleichheit einhergeht. In den seit über zehn Jahren durchgeführten zweijährigen Naturbewusstseinsstudien des Bundesamts für Naturschutz, die 2020 erstmals auch für Jugendliche durchgeführt wurde, wird deutlich, dass gerade sogenannte bildungsbenachteiligte Schichten die positiven Möglichkeiten von Naturerfahrungen weniger nutzen (können). In einem Modellprojekt in Hamburg-Wilhelmsburg konnte gezeigt werden, dass und wie das – auch im Kontext von Schule – veränderbar ist.²⁷



Abb. 1: Kinder beim Hütte bauen im Wald

Comenius kritisierte viele Aspekte der zu seiner Zeit verbreiteten Form der Schulbildung, beispielsweise den Verbalismus (sprachlich dominierte Vermittlung). Er forderte, dass Schulunterricht möglichst häufig Erfahrungen aus erster Hand ermöglichen sollte. In einem von ihm konzipierten Schulbuch, dem »Orbis sensualium pictus« (»Die sichtbare Welt«) wird deutlich, dass er dabei in erster Linie an Erfahrungen mit der Natur dachte. Das Orbis sensualium pictus ist wie ein Bilderbuch aufgebaut, in dem beispielsweise Bilder vom Himmel, von Steinen, von Gartenfrüchten oder von Vögeln dargestellt sind und auf zwei Sprachen mittels Fachbegriffen erklärt werden.