



„Man kann nur einen Samen säen und dann sieht man ja...“

Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit

„You can only sow seeds and then you'll see...“

Coyote-Mentoring in Social Work

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts in Social Sciences

der Fachhochschule FH Campus Wien

Masterstudiengang Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit

Vorgelegt von:

Sandra Gabriel

Personenkennzeichen:

c1910811016

Erstbetreuerin:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Schaffar

Zweitbetreuerin:

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Baum-Breuer

Eingereicht am:

09. 11. 2022

Erklärung:

Ich erkläre, dass die vorliegende Masterarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Datum: 09.11.2022

Unterschrift:

Handwritten signature in blue ink, reading "Andrea Gabriel".

Danksagung

Diese Masterarbeit wurde zwar von mir selbst verfasst. In Anbetracht der vielen Leute, die mich in diesem Prozess unterstützt haben, wäre es allerdings vermessen, zu sagen, ich hätte sie alleine geschrieben. Und so richte ich voller Dankbarkeit im Herzen meine Worte an euch:

Danke euch, Joscha und Wolfgang, von der Wildnisschule Wildniswissen, dass ihr mich die alten Wege lehrt und mich auf meinem Weg, in Verbindung mit der Welt zu gehen, begleitet.

Danke dir Papa, Großvater-Coyote. Du warst mein Anstoß in die Wildnispädagogik einzutauchen und begleitest mich auf meinem Weg seit so vielen Jahren. Danke dir für die vielen Stunden, die wir uns über diese Arbeit ausgetauscht haben.

Emilia und Livia, ich danke euch, dass ihr in dieser anstrengenden Zeit geduldig mit mir wart, ihr so oft auf mich verzichtet habt und mir Raum gegeben habt, meine Arbeit zu schreiben. Danke eurem Frohsinn und euren aufmunternden Worten.

Danke dir Felix, mein Wegbegleiter, für deine fortwährende Unterstützung und deine Motivation. Du hast mich immer wieder daran erinnert, dass ich es schaffen kann und nicht aufgeben darf. Danke für deine bedingungslose Liebe. Mit dir an meiner Seite, kann ich jede Herausforderung schaffen.

Mama, ich danke dir, für deine liebevolle und warmherzige Art und dass du immer ein offenes Ohr für mich hast. Danke für deine einfühlsamen und aufbauenden Worte, wann immer ich Zweifel oder Ängste verspürte.

Danke euch, meine Familie, dass ihr in dieser Zeit so häufig unsere Kinder behütet und umorgt habt und ihr mir damit den Rücken frei gehalten habt. Es tut so gut, zu wissen, dass es unseren Kindern gut geht und sie in guten Händen sind. Ihr seid mein Dorf.

Danke euch Bianca, Carina, Felix und Mama, meine kritischen Leser*innen, für euer Feedback und das sorgfältige Korrekturlesen meiner Arbeit. Ihr habt die hunderten Beistrichfehler entlarvt und mir mit Lob und Kritik den Rücken gestärkt.

Bettina, dir danke ich für die vielen gemeinsamen Arbeitsstunden. Es war nicht nur eine Bereicherung, sich mit dir auszutauschen und neue Perspektiven zu gewinnen, es war vor allem auch lustig und schön, eine Partnerin zu haben, die durch den gleichen Prozess mit seinen Hochs und Tiefs geht. So konnten wir uns gegenseitig immer wieder auf die Beine helfen. Danke dir dafür.

Danke Ihnen, Andrea Schaffar, dass Sie meine Arbeit begleitet haben und mich in dem Vorhaben, eine Grounded Theory Studie zu verfassen unterstützt haben.

Euch Interviewpartner*innen danke ich besonders für eure Zeit und die inspirierenden und interessanten Gespräche, mit welchen ihr mir einen Einblick in eure Arbeit gegeben habt.

Und nicht zuletzt danke ich dir, Feuer, dass du in mir brennst und mir Kraft gibst, meine Ideen zu verwirklichen und auch in herausfordernden Zeiten durchzuhalten.

Ihr alle seid Teil dieses Werks. Danke Euch!

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit behandelt das Thema Wildnispädagogik und Naturverbindung im Kontext der Sozialen Arbeit. Die subjektiven Erlebensperspektiven von Fachkräften, welche wildnispädagogisch mit Kindern, Jugendlichen und Familien arbeiten, bilden das grundlegende Forschungsinteresse. Dem Forschungsinteresse unterliegt die Annahme, dass Adressat*innen der Sozialen Arbeit, welche häufig belastenden Erfahrungen ausgesetzt sind, in besonderer Weise von Naturerfahrungen im Rahmen von wildnispädagogischen Angeboten profitieren könnten. Diese Arbeit ging daher der Frage nach, wie Fachkräfte ihr professionelles Handeln in der Schnittstelle von Wildnispädagogik und Sozialer Arbeit erleben. Dabei wurde zudem nach den Beweggründen, die der Arbeit unterliegen und nach ihren subjektiven Wirkungszuschreibungen gefragt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden sieben narrative Interviews mit insgesamt elf Fachkräften aus pädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfeldern durchgeführt. Diese wurden anschließend nach der Grounded Theory analysiert und ausgewertet. Der Forschungsprozess zeichnete sich durch einen zirkulären Vorgang in Datenerhebung, Analyse und Auswertung aus.

Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist die Bedeutung von Beziehung. Beziehung zur natürlichen Welt, im Sinne einer Naturverbundenheit, zu sich selbst, zur Gemeinschaft, in welcher wildnispädagogische Angebote häufig stattfinden und zur Fachkraft/Mentor*in. Aus der Beziehung zu einer*inem begleitende*n*m Mentor*in kann Interesse und Begeisterung für Natur entstehen bzw. dieses gefördert werden. Aus der Sicht der Fachkräfte können wildnispädagogische Angebote zu heilsamen und entwicklungsfördernden Prozessen führen. Sie beschrieben, dass die Adressat*innen selbstbewusster wurden, sich ihr Selbstbild verbesserte und sie eigene Ängste überwinden konnten. Zudem wird die Beziehung zu sich selbst durch Naturerfahrungen und wildnispädagogische Angebote gestärkt, wodurch eigene Bedürfnisse besser wahrgenommen werden können. In einer Gemeinschaft zu sein, ermöglichte außerdem die Erfahrung, sich auf ein soziales Umfeld verlassen und auf die Unterstützung der Gemeinschaft zurückgreifen zu können. Die Erkenntnisse dieser Arbeit leisten einen wissenschaftlichen Beitrag zu der noch kaum beachteten Disziplin der Wildnispädagogik im Feld der Sozialen Arbeit und ermöglichen Handlungsempfehlungen für die Praxis zu diskutieren.

Abstract

This master thesis focuses on the topic of Coyote-Mentoring, a nature-based educational approach and nature connection in the context of social work. The basic research interest was, to gain an insight into the subjective experience perspectives of professionals who work with Coyote-Mentoring with children, adolescents and families. The research interest is based on the assumption, that addressees of social work, who are often exposed to stressful experiences, could benefit in a special way from nature experiences in the context of Coyote-Mentoring. Therefore, this study investigated the question of how professionals experience their professional activities at the interface of Coyote-Mentoring and social work. They were also asked about the motivations underlying their work and their subjective attributions of impact. To answer the research question, seven narrative interviews were conducted with eleven professionals from educational and social work fields. Subsequently these were analyzed and evaluated according to grounded theory. The research process was characterized by a circular process in data collection, analysis and evaluation.

This work stresses the importance of relationship, to the natural world, in the sense of a nature connection, to oneself, to the community, in which Coyote-Mentoring often take place, as well as to the specialist/mentor. During the relationship with a mentor an interest and enthusiasm for nature can arise or be encouraged. Professionals describe healing and developmental processes resulting from this nature-based educational approach. Among other things addressees became more self-confident, their self-image improved and they were able to overcome their own fears. In addition, the relationship to oneself is strengthened through nature experiences and Coyote-Mentoring, which makes it easier to perceive one's own needs. From the professionals' point of view, being in a community also enables the experience of being able to rely on the support of the community. The findings of this work make a scientific contribution to the still little-noted discipline of Coyote-Mentoring in the field of social work and enable recommendations for action to be discussed for practice.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anm.	Anmerkung
B-KJHG	Bundes Kinder- und Jugendhilfegesetz
B-VG	Österreichisches Bundes-Verfassungsgesetz
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
bspw.	beispielsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
et al.	et alii
GTM	Grounded Theory Methodologie
Hg.	Herausgeber*innen
IP	Interviewpartner*in
IoM	Institute of Medicine
Kap.	Kapitel
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
m.E.	meines Erachtens
TKJHG	Tiroler Kinder- und Jugendhilfegesetz
u.a.	unter anderem
UdE	Unterstützung der Erziehung
uvm.	und viele(s) mehr
vgl.	vergleiche
v.a.	vor allem
WP	Wildnispädagogik
WHO	Weltgesundheitsorganisation
z.B.	zum Beispiel

Schlüsselbegriffe/ Key-Words

Wildnispädagogik / Coyote-Mentoring

Suchtprävention / addiction prevention

Naturerfahrung / nature experience

Naturverbindung / nature connection

Indigenes Wissen / indigenous knowledge

Erziehungshilfen der KJH / parenting support of Child and Youth Welfare

Komfortzone / comfort zone

Beziehung / relationship

Bedürfnisse / needs

Resilienz / resilience

Selbstwirksamkeit / self-efficacy

Grounded Theory / Grounded Theory

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. WILDNISPÄDAGOGIK UND NATURVERBINDUNG	6
2.1 Ursprung und Entstehungsgeschichte	6
2.2 Zum Begriff „Wildnis“	7
2.3 Abgrenzung zu anderen pädagogischen Disziplinen	9
2.3.1 Erlebnispädagogik	9
2.3.2 Waldpädagogik	10
2.3.3 Natur- und Umweltpädagogik	10
2.3.4 Diskussionen um den Begriff Pädagogik	10
2.4 Coyote-Mentoring	11
2.5 Kernroutinen	14
2.6 Ziele der Wildnispädagogik	17
2.7 Animismus und die Bedeutung von nicht-menschlichen Objekten für die kindliche Entwicklung.....	21
3. GRUNDSÄTZE UND ERZIEHUNGSHILFEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE. 25	
4. SUCHT.....	28
4.1 Definition von Sucht.....	28
4.2 Suchtprävention	29
4.3 Suchtursachen.....	29
4.4 Jugendphase und Konsum.....	31
5. DARSTELLUNG DES EMPIRISCHEN VORGEHENS	36
5.1 Innovationswert	36
5.2 Darstellung der Forschungsmethodik.....	38
5.2.1 Narrative Interviews als Erhebungsmethode	38
5.2.2 Beschreibung des Samplingprozesses.....	39
5.3 Datenauswertung nach der Grounded Theory	42
6. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE	45

6.1	Persönlicher Zugang zu Wildnispädagogik und Abgrenzung zu anderen pädagogischen Disziplinen	46
6.2	Motivation der Fachkräfte, Wildnispädagogik in ihre Arbeit einfließen zu lassen	50
6.2.1	Biografische Einflussfaktoren	50
6.2.2	Ökonomischer Einflussfaktor.....	52
6.2.3	Einflussfaktoren, die auf der persönlichen Weltsicht beruhen.....	52
6.2.4	Andere Einflussfaktoren	55
6.3	Erleben der Fachkräfte in ihrer wildnispädagogischen Arbeit ..	56
6.3.1	Einfach "Sein" können	56
6.3.2	Beziehung.....	59
6.3.3	Erweitern der Komfortzone.....	66
6.3.4	Risikokultur	67
6.3.5	Strukturelle Rahmenbedingungen.....	68
6.4	Wirkung der wildnispädagogischen Arbeit aus subjektiver Sicht der Fachkräfte	71
6.4.1	Wirkung auf der Persönlichkeitsebene	72
6.4.2	Wirkung auf Lernprozesse	73
6.4.3	Wirkung auf Beziehungen	76
6.4.4	Perspektivenwechsel.....	76
6.5	Rolle der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit aus Sicht der Fachkräfte	78
7.	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	79
8.	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	91
8.1	Reflexion der eigenen Rolle.....	92
8.2	Limitationen und Forschungsdesiderate	93
9.	LITERATURVERZEICHNIS.....	95
10.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
11.	ANHANG.....	102

*Manchmal, wenn ein Vogel ruft
Oder ein Wind geht in den Zweigen
Oder ein Hund bellt im fernsten Gehöft,
Dann muss ich lange lauschen und schweigen.*

*Meine Seele flieht zurück
Bis wo vor tausend vergessenen Jahren
Der Vogel und der wehende Wind
Mir ähnlich und meine Brüder waren.*

*Meine Seele wird ein Baum
Und ein Tier und ein Wolkenweben.
Verwandelt und fremd kehrt sie zurück
Und fragt mich. Wie soll ich Antwort geben?*

Hermann Hesse, „Manchmal“ (1904)

1. EINLEITUNG

Das Erleben von Natur hat grundsätzlich einen wichtigen Stellenwert für die kindliche Entwicklung und den Menschen im Allgemeinen und wird in etlichen wissenschaftlichen Studien diskutiert. Ulrich Gebhard (2020), ein deutscher Erziehungswissenschaftler, stellt in seinem Werk, „Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung“, eine Vielzahl an empirischen Studien vor (z.B.: Hartig et al. 2014, Tam 2013, Howell et al. 2011, Mayer et al. 2009,...), die einen Zusammenhang von Naturerfahrungen und Gesundheit belegen. Viele dieser Forschungen untersuchten die seelische Gesundheit:

„Stress, Erholung von geistiger Müdigkeit, kognitive Entwicklung, Konzentration, Induzierung positiver Gefühle (Freundlichkeit, Interessiertheit, Ruhe, Zufriedenheit), Abbau von Ärger und Frustration, kontemplative Stimmung, Kreativität, Vergessen von Sorgen, bessere Bewältigung von bedeutsamen Lebensaufgaben, Selbstwertgefühl, Symptomminderung von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen. Aber auch Effekte auf die körperliche Gesundheit sind nachweisbar, z. B. Herz-Kreislauf-System, Diabetes, motorische Entwicklung.“ (Gebhard 2020: 127)

Naturorte und Naturkontakte können zahlreichen Studien zufolge eine identitätsstiftende Funktion haben. Sie fördern die Regulation von freudigen, wie auch schmerzhaften Gefühlen, wirken stabilisierend auf das eigene Selbstwertgefühl und helfen, ein Gefühl der Kohärenz zu entwickeln und zu sichern (vgl. ebd.: 109). Die natürliche Umgebung hat eine Vielzahl an Eigenschaften, die sich in positiver Weise auf die Entwicklung junger Menschen auswirken. Natur ist in ständigem Wandel (z.B.: im Wechsel der Jahreszeiten, Wind und Wetter, Farben,..) und gleichzeitig kontinuierlich. Dadurch bietet sie Erfahrungen der Verlässlichkeit und Sicherheit und schafft zeitgleich ständig neue sinnliche Eindrücke und Erfahrungen. Erfahrungen in der natürlichen Umwelt determinieren zwar nicht Gesundheit, sie haben aber jedenfalls das Potential, eine Ressource dafür zu sein. Aus Sicht der Salutogenese (Antonovsky) könnte Natur als ein Wirkfaktor betrachtet werden, der sich zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit in Richtung Gesundheit bewegt (vgl. ebd.: 133).

2005 thematisierte der amerikanische Journalist und Autor Richard Louv in seinem Buch „Last Child in the Woods – Saving our Children from Nature-Deficit Disorder“ die zunehmende Entfremdung von Natur. Sein Werk, ein internationaler Bestseller, wurde mittlerweile in über 14 Sprachen übersetzt und stieß einen regen Dialog zwischen Pädagog*innen, Gesundheitsexpert*innen, Eltern und Naturschützer*innen an. Das Naturdefizitsyndrom ist nicht als medizinische Diagnose zu verstehen, sondern als Anstoß, über die Entfremdung von der Natur und die damit verbundenen Auswirkungen auf den Menschen nachzudenken. Louv verdeutlicht die heilsame Funktion der Natur für die kindliche Entwicklung und bringt Auffälligkeiten und Krankheiten mit fehlenden Naturkontakten in Zusammenhang (vgl. Louv 2009: 16, Quatier 2016: 242-243). Er postuliert:

„Wir müssen das Band zwischen Kindern und der Natur wieder neu knüpfen. Der nachdrückliche Ruf: ‚Kein Kind wird zurückgelassen‘ (No Child Left Behind), der über die westliche Welt verbreitet wird, ist noch zu wenig. Es muss heißen: ‚Kein Kind wird drinnen gelassen‘ (No Child Left Inside).“ (Young et al. 2014: 9)

Gebhard (2020) führt an, dass in Großstädten zunehmend die paradoxe Situation besteht, dass Kinder einerseits zu schwach, gleichzeitig aber auch zu stark gereizt werden. Es fehlen reizvolle Spielumgebungen, Brachflächen, an denen das ungeplante und kreative Spiel möglich ist. Zugleich findet eine Überreizung durch Lärm, Verkehr, Medien etc. statt, die häufig zu Auffälligkeiten bei Kindern und auch Erwachsenen führt (vgl. ebd.: 88). Kinder und Jugendliche, die sozialarbeiterisch oder sozialpädagogisch betreut, unterstützt oder begleitet werden, sind aufgrund ihrer Lebensumstände stärker von belastenden Faktoren, wie psychischem und/oder körperlichem Stress betroffen. Sie sind häufig über einen langen Zeitraum hinweg mit den „negativen Auswirkungen sozioökonomischer und damit struktureller Benachteiligung konfrontiert“ (Fenninger-Bucher 2017: 14), welche oft Ursache einer generationenübergreifenden sozialen Ausgrenzung ist. Drohender Wohnraumverlust, (bevorstehende) Abschaltung von Strom und Gas, Einschränkungen in der täglichen Versorgung usw. wirken sich negativ auf gesellschaftliche Teilhabechancen und die Gesundheit aus. Gesundheitliche Auswirkungen können dabei sowohl somatischer als auch psychischer Form sein und haben einen Einfluss auf „Emotionen und Gefühle, verletzen Selbstvertrauen und Selbstwert, verkürzen damit Bildungswege, führen zu Jugendarbeitslosigkeit, beeinträchtigen die kulturelle, soziale und kognitive Entwicklung bis hin zur multiplen Deprivation“ (ebd.:14). Unter diesem Gesichtspunkt liegt die Annahme nahe, dass diese Kinder und Jugendlichen möglicherweise in besonderem Maße von der stressmildernden Wirkung der Natur profitieren könnten.

Katja Kumper (2018: 120) befragte im Rahmen ihrer Masterarbeit „Naturkontakt als Kindeswohlkriterium“ in einer quantitativen Studie 127 Elternteile über ihr Kind, um Informationen zu Naturkontakten, Freizeitgestaltung, Verhaltensauffälligkeiten, etc. zu erhalten. Sie stellte fest, dass Kinder, welche wenig Zeit in belebter und ungestalteter Natur verbringen, häufiger Klient*innen der Kinder- und Jugendhilfe sind. Besonders besorgniserregend ist der Befund, dass Kinder, die im Rahmen der Vollen Erziehung fremduntergebracht sind, außerordentlich wenig Kontakt zur Natur aufweisen (vgl. ebd.: 124). Kumper empfiehlt daher den Ausbau von ambulanten Angeboten mit Naturbezug. Ebenso sollten stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe so gestaltet sein, dass ein Zugang zu Natur selbstverständlich und jederzeit möglich ist (vgl. ebd.: 130). Sie stellt außerdem fest, dass die Auswirkungen von mangelndem Naturkontakt auf die kindliche Entwicklung in der Sozialen Arbeit bislang kaum Beachtung finden. Sie begründet dies mit der fehlenden Einbettung des Themas „Natur“ in den Curricula der Fachhochschul-Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit in allen Bundesländern. Lediglich in einzelnen Fachhochschulen werden Wahlfächer zur Erlebnispädagogik oder tiergestützter Pädagogik angeboten (vgl. ebd.: 2).

Als Bewährungshelferin beim Verein Neustart bin ich immer wieder mit belastenden Lebensumständen jugendlicher, straffällig gewordener Klient*innen konfrontiert. Dabei tauchte, auch im Austausch mit Kolleg*innen, immer wieder die Frage auf, inwiefern Naturaufenthalte, insbesondere auch Grenzerfahrungen in natürlicher Umgebung sich in positiver Weise auf die Lebenslagen dieser Jugendlichen auswirken können.

Vor zweieinhalb Jahren begann ich neben dem Masterstudium der Sozialen Arbeit mit dem 3-jährigen Lehrgang Wildnispädagogik bei der Wildnisschule Wildniswissen, da mich indigenes Wissen, alte Lehrmethoden und Naturverbindung schon länger interessierten.

In Österreich und Deutschland werden seit einigen Jahren immer mehr Wildnisschulen gegründet, welche zum Ziel haben, die Achtsamkeit und Verbundenheit der Menschen mit der Natur zu fördern und zu unterstützen. Mit Angeboten aus der Wildnispädagogik – oft auch Naturmentoring genannt - sollen Menschen dabei begleitet werden, ihre Verbundenheit zur natürlichen äußeren Welt und damit auch zur Innenwelt (wieder) zu finden. Das Wissen, das diese Schulen vermitteln und weitertragen, stammt von indigenen Kulturen aus Nordamerika und Afrika und hat seinen Ursprung in den von Tom Brown Jr. und seinem Schüler Jon Young gegründeten amerikanischen Wildnisschulen der 1960er Jahre (vgl. Hottenroth et al. 2017: 67). An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass indigene Kulturen keinesfalls als homogene Gruppe wahrgenommen werden können, sondern diese hinsichtlich ihrer Lebensweise Unterschiede aufweisen. Dennoch wird in Folge der Begriff „indigene Kulturen“ einheitlich verwendet, in dem Verständnis, dass damit jene Kulturen gemeint sind, deren Wissen auf Wildnispädagogik in Europa einwirkt. Bei meiner Ausbildung an der Wildnisschule erfuhr ich, dass unter anderem Menominee, Tz'utujil people, Ojibwa, Mohawk people, Lakota und San people zu den indigenen Kulturen gehören, von welchen meine Lehrer*innen und andere Wildnispädagog*innen gelernt haben.

Während meiner Ausbildung stellte sich mir bereits die Frage, ob es wildnispädagogische Angebote auch für Adressat*innen der Sozialen Arbeit gibt. Ich kann mir vorstellen, dass Kinder und Jugendliche, welche traumatisierende oder belastende Erfahrungen erlebten, in besonderem Maße von dieser Art der Naturverbundenheit profitieren könnten.

Nach langer Recherche konnte innerhalb Österreichs nur eine einzige Einrichtung gefunden werden. Der „Verein Lebensort“ führt in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe ambulante Betreuungen im Rahmen einer Unterstützung der Erziehung durch und lässt Elemente der Wildnispädagogik im Sinne der Lehrtradition von Tom Brown Jr. und Jon Young in seine Arbeit einfließen. In Deutschland, wo diese Disziplin schon länger bekannt ist, gibt es bisher auch nur eine überschaubare Anzahl an Einrichtungen, die im Bereich der Sozialen Arbeit angesiedelt sind und Wildnispädagogik in ihre Arbeit integrieren. In Saarbrücken/Westeifel findet seit nunmehr zehn Jahren eine Multiplikator*innen Ausbildung statt, bei welcher sich Pädagog*innen, Therapeut*innen und Sozialarbeiter*innen im Bereich der Wildnispädagogik fortbilden können. An der Ausbildung „Suchtprävention und Soziale Arbeit mit der Natur - Wildnispädagogik als Impuls für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien“ nehmen jährlich mehr als 20 Fachkräfte teil. Gleichzeitig bietet der Caritasverband Westeifel im Rahmen der Suchtprävention und in Zusammenarbeit mit der Präventionsfachstelle der Drogenhilfe Saarbrücken Wildnis-Camps und wildnispädagogische Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien an. Das Projekt „Wildfang“ in Bamberg bietet ein kostenfreies Gruppenangebot für Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren an, die in suchtblasteten Familien aufwachsen. Dieses Projekt entstand aus einer Zusammenarbeit von Caritas, „Wilde Wurzeln Wildnispädagogik“ und dem Schulterschluss-Arbeitskreis (vgl. Landratsamt Bamberg: 2022). Weiters gibt es die sozialpädagogische Wohngruppe „Tortuga - Buschpiraten“, welche nach dem wildnispädagogischen „Konzept“ zusammenlebt.

Der Forschungsstand dieser Disziplin ist noch sehr jung. Es gibt kaum empirische Studien zu diesem Thema und so ist die Wirkung von Wildnispädagogik größtenteils uner-

forscht. Studien beziehen sich meist auf allgemeine Naturkontakte, wie sie bspw. in Gebhard's Werk „Kind und Natur“ ausführlich beschrieben werden. Lena Polten, eine Masterabsolventin des Lehrgangs Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit der Fachhochschule Campus Wien, veröffentlichte letztes Jahr ihre empirische Masterarbeit zum Thema Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Dabei untersuchte sie, in welcher Form Wildnispädagogik auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen reagiert und welche Erfahrungen Fachkräfte und Minderjährige mit diesem Konzept machen. Sie konnte anhand ihrer Forschungsergebnisse ableiten, „dass die Wildnispädagogik einen geeigneten konzeptionellen Schwerpunkt zur Bedürfniserfüllung stationär untergebrachter Kinder und Jugendlicher darstellt und gerade diese vom Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren.“ (Polten 2021: 130-131).

Weitere Hochschulschriften zum Thema „Wildnispädagogik“, welche diese zum Teil auch im sozialpädagogischen Kontext thematisieren, wurden u.a. von David Kremer (2004), Anja Exleben (2008), Benjamin Maier (2011), Svenja Bruns (2014), Melanie Simunovic (2015) und Gernot Mühlberger (2017) verfasst.

Das Interesse dieser Masterarbeit ist, einen Beitrag zu der noch unzureichenden empirischen Forschung in diesem Gegenstand zu leisten. Dazu wurden Fachkräfte interviewt, die wildnispädagogisch tätig sind und Erfahrungen in der Arbeit im sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen oder im schulischen Kontext mit Kindern und Jugendlichen und/oder Familien aufweisen.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Wie erleben Fachkräfte den Einsatz von wildnispädagogischen Angeboten in sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Handlungsfeldern und der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien?

Dieser Fragestellung wurden drei Subfragen untergeordnet:

- Welche subjektive Bedeutung und Wirkung haben wildnispädagogische Angebote aus Sicht der Fachkräfte?
- Was bewegt Fachkräfte dazu, Wildnispädagogik in ihre Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien einfließen zu lassen? Welche Motivation unterliegt ihrer Arbeit?
- Wie sehen Fachkräfte die Rolle der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit?

Ein exploratives Vorgehen nach einem Verständnis der Grounded Theory Methodologie wurde als besonders geeignet angesehen, um sich mit dieser Forschungsfrage zu befassen, da dieses Feld bislang kaum Einzug in wissenschaftliche Auseinandersetzungen gefunden hat.

Die vorliegende Arbeit ist in einen Grundlagen-Teil und einen Empirie-Teil gegliedert. Der Grundlagen-Teil umfasst sowohl begriffliche als auch theoretische Grundlagen, die hinsichtlich des gewählten Themas relevant erscheinen. Kapitel 2 setzt sich mit Wildnispädagogik und Naturverbindung auseinander und schafft einen Überblick über den Ursprung, die Entstehungsgeschichte, Anwendungspraktiken und Ziele von Wildnispädago-

gik. Das Kapitel 3 widmet sich den Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere den Erziehungshilfen, da Fachkräfte für diese Arbeit interviewt wurden, welche Kinder und Jugendliche im Rahmen einer Unterstützung der Erziehung (UdE) begleiten. Da zudem Fachkräfte aus der Suchtprävention, Wildnispädagogik in ihr professionelles Handeln konzeptionell einsetzten, erfolgte in Kapitel 4 eine Auseinandersetzung mit der Definition von Sucht, Grundlagen der Suchtprävention und Suchtursachen. Außerdem werden Zusammenhänge und Ursachen von Substanzkonsum im Jugendalter diskutiert. Anschließend werden im Empirie-Teil im Kapitel 5 das Forschungsvorhaben, die method(olog)ische Vorgehensweise der Erhebung und Auswertung sowie die Beschreibung des Samplingprozesses dargestellt. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse aus der analytischen Auseinandersetzung mit den Daten präsentiert, welche anschließend im Kapitel 7 diskutiert und in Beziehung zu bestehenden Wissensbezügen gestellt werden. Die Arbeit schließt mit einem Resümee und Ausblick im achten Kapitel. Darin wird die Forschungsfrage beantwortet und Limitationen, Forschungsdesiderate und Handlungsempfehlungen aufgezeigt.

2. WILDNISPÄDAGOGIK UND NATURVERBINDUNG

In diesem Kapitel wird der Begriff „Wildnispädagogik“, dessen Entstehungsgeschichte und die theoretische Einbettung im Bereich der Pädagogik dargestellt. Außerdem werden die Kernelemente der Wildnispädagogik und ihre Lehrmethoden in weiteren Unterkapiteln vorgestellt.

„Wildnispädagogik“ ist im deutschsprachigen Raum von zwei Hauptströmungen geprägt. Einerseits wird damit pädagogische Arbeit in Nationalparks verstanden, die heute meist mit „Wildnisbildung“ umschrieben wird. Wildnisbildung ist ein eigenständiger Bereich innerhalb der Natur- und Umweltbildung und orientiert sich am naturerlebnispädagogischen Ansatz, welchem Konzepte des Flow-Learning, der Rucksackschule oder der Earth-Education unterliegen. Ein wichtiger Vertreter und Gründer dieses Ansatzes ist Gerhard Trommer (vgl. Hottenroth et al. 2017: 63).

Andererseits entstand eine Orientierung unabhängig von den Nationalparks, welche - durch Wildnisschulen vermittelt - Lehren indigener Völker zum Inhalt hat (vgl. Späker 2017: 141). Im Unterschied zu Wildnisbildung, welche vorwiegend als nationalparkspezifisches Bildungskonzept aufgefasst wird, wird in der Wildnispädagogik indigenes Wissen „mit aktuellen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem ganzheitlichen Ansatz“ (Hottenroth et al. 2017: 70) verbunden.

In dieser Arbeit beziehe ich mich ausschließlich auf letztgenanntes Verständnis einer Wildnispädagogik, deren Ursprung auf dem Erfahrungsschatz indigener Kulturen beruht und durch die Traditionen nordamerikanischer und afrikanischer Ureinwohner und ihrem uralten Wissen beeinflusst wird (vgl. Lies 2005: 43). Svenja Bruns (2014) definiert diesen Begriff in ihrer Masterarbeit „Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen“ zusammenfassend wie folgt:

"Das Leben und Lernen in Verbindung mit der Natur auf Grundlage des Wissens von naturnah lebenden Völkern und das Weitergeben und damit Erhalten dieses Wissens und der Traditionen, angewendet auf die heutige Zeit." (Bruns 2014: 40)

2.1 Ursprung und Entstehungsgeschichte

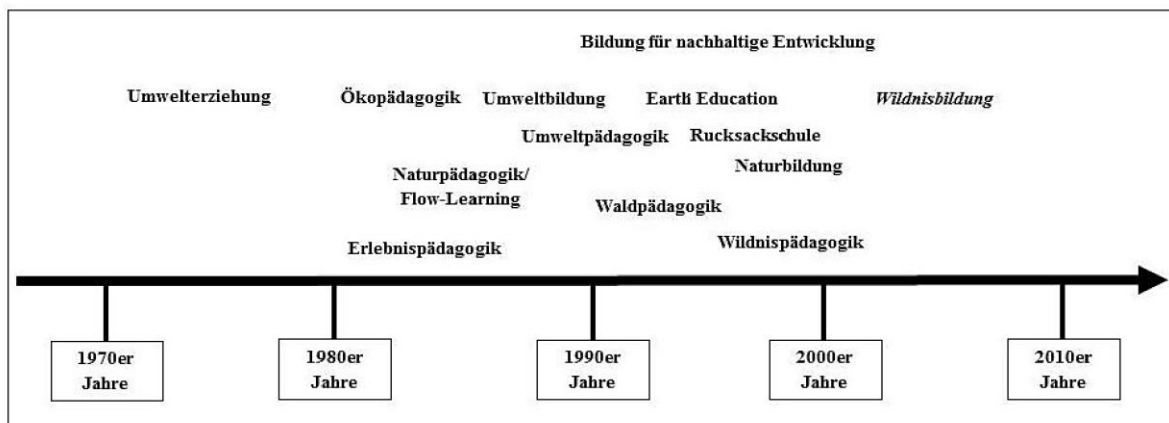


Abb. 1: Chronologische Darstellung Umweltkonzepte (Hottenroth et al. 2017: 63)

Wildnispädagogik ist in Europa eine noch sehr junge Disziplin. Seit den 1970er Jahren entstanden immer mehr Umweltbildungskonzepte, wie Umwelterziehung, Ökopädagogik, Umweltpädagogik, Umweltbildung, Flow-Learning oder Erlebnispädagogik. Waldpädagogik oder Earth-Education entstanden in den 1990er Jahren, als auch die Wildnispädagogik in Deutschland im wissenschaftlichen Diskurs Fuß fasste.

Wildnispädagogik hat ihren Ursprung in den amerikanischen Wildnisschulen der 1960er Jahre und war vor allem durch Tom Brown jr. und seinem Schüler Jon Young geprägt, deren Wissen wiederum auf den Lehren von Stalking Wolf, einem Lipan Apachen und andern indigenen Naturvölkern basiert (vgl. Hottenroth et al. 2017: 67, Späker 2017: 143). Ende der 90er Jahre entstanden die ersten Wildnisschulen in Deutschland, die 2000 das Wildnisschulen Netzwerk Deutschland W.I.N.D. gründeten, welches Ausbildungsstandards für Wildnisschulen festlegt (vgl. Späker 2017: 143). In den frühen 2000er Jahren wurden die ersten Schulen in Österreich eröffnet. Seither entstehen immer mehr Natur- und Wildnisschulen, die die Lehrtradition von Tom Brown jr. und Jon Young fortsetzen. Das Wildnisnetzwerk „Wildnet“, abrufbar unter <https://wildnet.earth/>, listet momentan 236 Wildnisschulen weltweit auf (Stand: 22.9.2022).

2.2 Zum Begriff „Wildnis“

Wenn von Wildnispädagogik gesprochen wird, stellt sich rasch die Frage, was denn mit „Wildnis“ in diesem Zusammenhang gemeint sein kann. Eine klare Antwort darauf findet sich nicht, da diesem Begriff vielschichtige Phänomene zugrunde liegen und für Natur und Wildnis eine Vielzahl an Wertvorstellungen und Weltbildern vorherrschen. Es soll hier dennoch der Versuch gemacht werden, sich dem Begriff „Wildnis“ anzunähern.

Im amerikanischen Sprachgebrauch werden die Begriffe „wilderness“, was sich auf großflächige Gebiete mit Spitzenprädatoren und „wildness“, worunter kleinere verwilderte Räume verstanden werden, unterschieden. Die International Conservation of Nature and Natural Resources ICUN (2016: ii) definiert wilderness areas 1b folgendermaßen:

„Usually large unmodified or slightly modified areas, retaining their natural character and influence, without permanent or significant human habitation, protected and managed to preserve their natural condition“ (ebd.)

Es werden darunter große, vom Menschen möglichst unbeeinflusste Räume, die ihren natürlichen Charakter aufweisen, verstanden. Grundlegend für das Verständnis des Begriffes Wildnis ist die Tatsache, dass sich der Mensch in der wilden Natur entwickelt hat. Nach ICUN (2016) impliziert Wildnis sowohl wilde, biologisch intakte Räume, als auch die Beziehung des Menschen zur wilden Natur. Indigene Menschen, welche kulturell und persönlich mit dem Land verbunden sind und nicht das Gefühl haben, dass dieses von ihnen und ihrem Alltagsleben getrennt ist, haben kein eigenes Wort dafür. Sie betrachten Wildnis nicht als etwas, dass sich von ihnen selbst unterscheidet (vgl. ebd.: 2). Es ist ihr Zuhause, die natürliche Umgebung, in der sie unmittelbar leben.

Wildnis, ein Begriff, der von der westlichen Kultur eingeführt wurde, um bestimmte Räume zu benennen, stellt lt. Heinrich Spanier ein kulturelles Konstrukt dar. „Wilderness is

white men thinking“ (Hottenroth et al. 2017: 68). Spanier (2015) stellt fest, dass der Diskurs um diese Begrifflichkeiten bis heute romantisch geprägt ist und Wildnis häufig idealisiert wird – beispielsweise, wenn es mit Metaphern wie „letzte Paradiese“ (ebd.: 475) belegt wird. Die Bedeutungen, welche der Wildnis zugeschrieben werden, variieren je nach kulturellem Kontext. In der aktuellen Diskussion ist ein duales Denkmodell vorherrschend, demnach die nutzungs- und menschenfreie Natur dem Menschen gegenübersteht (vgl. ebd.: 475). Natur und Wildnis kann auch als „Resonanzraum“ verstanden werden, in welchem Menschen zu sich selbst finden können. Dieses Verständnis beruht auf der Annahme, dass „da draußen etwas ist, was in einer responsiven Beziehung zu uns steht, also nicht nur als Rohmaterial oder Kulisse zur Verwirklichung selbst gesetzter Ziele dient“ (ebd.: 475). Es kommt dabei nicht darauf an, ob dieser Raum tatsächlich Wildnis im eng verstandenen Sinne, also weitgehendst unberührt ist, sondern dass er den Zweck erfüllt, die ersehnte Resonanz zu vermitteln (vgl. ebd.: 476).

Hottenroth et al. (2017) beschreiben 4 Dimensionen von Wildnis. Mit der **ökologisch-naturwissenschaftlichen Dimension** ist das Interesse an natürlichen Sukzessionsvorgängen gemeint, (natürliche Rückkehr von den, für den Standort üblichen Pflanzen, Tieren und Pilzen) sowie die Erforschung der Entwicklung großflächiger Ökosysteme. Der Umstand, dass dem Begriff „Wildnis“ Symbolwerte wie Freiheit und Unabhängigkeit einerseits, sowie Angst und Furcht andererseits zugeschrieben werden, macht die **psychologisch - emotionale Dimension** deutlich. Der Wildnisbegriff hat eine **ethische Dimension**, weil der sich selbst überlassenen Natur ein Eigenwert zugesprochen wird. Der Nachhaltigkeitsgedanke spielt hier auch eine Rolle, da die Möglichkeiten zur Naturerfahrung für zukünftige Generationen gesichert werden soll. Die vierte Dimension wird in der **utilitaristisch-zweckbestimmten Dimension** beschrieben. Diese weist einerseits auf den ästhetischen Nutzen von Wildnis hin, andererseits auf Bildungszwecke und positive Auswirkungen von z.B. Nationalparks auf die regionalökonomische Entwicklung (vgl. ebd.: 69–70).

Kritik am Wildnisbegriff:

Eine Kritik am Begriff Wildnis ist die postmoderne, dekonstruktivistische Behauptung, dass es Wildnis als solche gar nicht gibt. Das Konzept der Wildnis sei diskreditierend und ein romantisches Ideal, das indigene Völker außer Acht ließe. Es sei zudem nicht mehr relevant, weil es keinen Ort mehr gäbe, an dem der menschliche Einfluss (durch Umweltverschmutzung, Klimawandel, etc.) nicht spürbar und sichtbar wäre und somit von „unberührter“ Natur nicht die Rede sein könne. Indigene Kulturen sollten in dem Diskurs um die Definition von Wildnis in jedem Fall in den Dialog genommen und als Partner*innen der Wildnisbewegungen angesehen werden (vgl. International Union for Conservation of Nature and Natural Resources/Casson 2016: 3)

“Some Indigenous Peoples resist using the term wilderness because of the cultural divide between their nature-based cultures and those of ‘westernized’, developed and time-driven cultures and because the wilderness concept was used to describe lands that were free of human habitation only because the indigenous inhabitants had been driven out.” (ebd.)

Aufgrund der kulturellen Kluft zwischen naturnahlebenden Völkern und den Menschen der „westlichen“ Länder, wehren sich manche indigene Kulturen gegen diesen Begriff. Unter anderem, weil der Begriff für Gebiete verwendet wird, die deshalb menschenfreie Zonen sind, weil sie - die indigenen Völker - vertrieben wurden.

Wie deutlich wird, ist der Begriff „Wildnis“ keineswegs eindeutig oder einheitlich. Viele verschiedene Weltbilder und Wertvorstellungen treffen aufeinander und können hier nicht zur Gänze angeführt werden. Im Kontext der Wildnispädagogik soll allerdings noch erwähnt werden, welche Bedeutung dem Begriff hier häufig zugeschrieben wird. Svenja Bruns hat in ihrer Forschungsarbeit einige Wildnispädagog*innen zu ihrer Sicht zu diesem Begriff befragt. Demnach kann Wildnis als Urzustand der Natur, als naturbelassene Räume, die ein harmonisches Gefüge ergeben, wenn der Mensch nicht eingreift, gesehen werden. Gleichzeitig werden auch Zonen, die in städtischen Räumen vorkommen, als kleine „Wildnisse“ beschrieben. Der Tiger im Zoo wird nicht als Wildnis betrachtet, aber ein Spatz oder eine Taube sehr wohl. „Wildnisse“ in der Stadt können den interviewten Wildnispädagog*innen zufolge auch die Wildpflanzen in einer Mauerritze, der Fuchs im Garten oder die Bäume im Park sein (vgl. Bruns 2014: 13-14).

2.3 Abgrenzung zu anderen pädagogischen Disziplinen

Es gibt verschiedenste pädagogische Disziplinen, die sich im Namen ähneln und welche die Natur oder den Wald als Raum nutzen, um pädagogische, psychosoziale oder ökologische Ziele zu verfolgen. Erlebnispädagogik, Waldpädagogik, Natur- und Umweltpädagogik, um nur ein paar zu nennen. In diesem Kapitel werden nun die angeführten Konzepte kurz umrissen, um eine Differenzierung zu ermöglichen. Die Darstellung ist keinesfalls als vollständig zu betrachten. Sie dient lediglich der Abgrenzung zur Wildnispädagogik.

2.3.1 Erlebnispädagogik

Der Reformpädagoge Kurt Hahn entwickelte aus dem Prinzip des „Learning by doing“ die Erlebnispädagogik als gruppenbezogenen und handlungsorientierten Ansatz. Weitere Pioniere, die Konzepte innerhalb der Erlebnispädagogik entwickelten, sind Wilfried Jansen (Konzept: Naturerleben), Joseph Cornell (Konzept: Flow-Learning) und Gerhard Trommer (Konzept: Rucksackschule). Im Zentrum der Aktivitäten der Erlebnispädagogik stehen außergewöhnliche Erlebnissituationen, wodurch Jugendliche eigene Erfahrungen machen sollen, die ein optimales Lernen ermöglichen, ohne lediglich Wissen in passiver Weise zu übernehmen. Aktivitäten sind häufig natursportlicher Art im Wald, Gebirge, See oder auch im urbanen Raum und umfassen Wandern, Klettern, Kanufahren, Höhlenwanderung, Segeln uvm. (vgl. Hottenroth et al. 2017: 66). „Erlebnisse zeichnen sich durch ihre hohe ‚emotionale Intensität‘ und individuelle Bedeutungszuschreibung aus“ (Baig-Schneider 2016: 11) und sind mit den individuellen biografischen Erfahrungen und aktuellen Lebenssituationen verknüpft. Die Wirkung und Bedeutungszuschreibung des Erlebnis sind daher niemals gleich, sondern interindividuell unterschiedlich. Ziele der Erlebnispädagogik sind ua. die Entwicklung von Sozialkompetenz und Persönlichkeitsstärkung.

Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten wird Natur als Raum zur Selbsterfahrung genutzt. Im Unterschied dazu wird in der Wildnispädagogik weitgehend auf Animation und Inszenierung verzichtet. Der Fokus wird verstärkt auf ein emotionales Erleben natürlicher Prozesse gelegt (vgl. Simon/Wendt 2019: 158).

2.3.2 Waldpädagogik

Im Auftrag von Landesforsten wird Waldpädagogik mit dem Ziel der Förderung von nachhaltigem Handeln und Denken und der fachlichen Wissensvermittlung über den Lebensraum „Wald“ ausgeführt. Ein weiteres Ziel ist es, Menschen für die ökologischen Funktionen des Waldes zu sensibilisieren, in der Hoffnung, dadurch einen höheren Grad an Verantwortungsbewusstsein zu erzeugen. Zur Erreichung dieser Ziele werden „ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte mit einbezogen.“ (Densing et al. 2016: 247) Der Wald, der nicht nur als nachhaltige Ressource, sondern auch als Bildungsgut angesehen wird, soll auch als Arbeitsplatz in forstwirtschaftlicher Perspektive vorgestellt werden. Waldpädagogische Aktivitäten werden sowohl von Schulen und Kindergärten als auch von Unternehmen in Anspruch genommen.

Der wohl bedeutendste Unterschied zur Wildnispädagogik ist, dass bei der Waldpädagogik die fachliche Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht (ebd.: 250). Auch stellt der forstliche Wald wohl das Gegenteil von „Wildnis“ dar (vgl. Mühlberger 2017: 37).

2.3.3 Natur- und Umweltpädagogik

Als Antwort auf die steigende Naturentfremdung, durch zunehmende Urbanisierung, Digitalisierung und Technisierung, entstand das Bildungskonzept Natur- und Umweltpädagogik (vgl. Gans et al. 2020: 14). Das Erfahren von Natur steht im Mittelpunkt dieses Konzepts. Durch Naturerfahrungen sollen Informationen über die Umwelt generiert und ökologische Zusammenhänge erfasst und erfahren werden. In der Umweltpädagogik wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung von Natur eine wesentliche Bedingung dafür ist, sich für den Erhalt derselben einzusetzen (vgl. Hottenroth et al. 2017: 65). Es wird über die Erfahrungsebene eine emotionale Basis geschaffen, die ökologisch sinn- und verantwortungsvolles Handeln fördert. Erfahrungen auf sinnlicher, spielerischer, forschender, kreativer und meditativer Ebene stellen das methodische Repertoire der Natur- und Umweltpädagogik dar. Sie richtet sich vorrangig an Kinder und Jugendliche, wird aber auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt (vgl. Gans et al. 2020: 14).

2.3.4 Diskussionen um den Begriff Pädagogik

Nachstehend wird kurz der Bezug zum Begriff Pädagogik hergestellt und diskutiert welche Position „die“ Wildnispädagogik innerhalb dessen einnimmt.

Der Begriff Pädagogik, als Teil des Wortes „Wildnispädagogik“ wird unter deren Anwender*innen sehr kontrovers diskutiert. Bruns (2014) führte im Rahmen ihrer Masterarbeit 25 Interviews und Gespräche mit Wildnispädagog*innen in Deutschland und Österreich durch und befragte sie dabei u.a. zum Bezug der Pädagogik. Es zeichnete sich dabei kein klares, einheitliches Bild ab. Stattdessen gibt es viele unterschiedliche Meinungen

darüber, ob Wildnispädagogik sich denn „Pädagogik“ nennen kann und möchte. In österreichischen Wildnisschulen wird dieser Begriff kaum genutzt und auch in Deutschland gibt es große Uneinigkeit. Die Annahme eines anderen Ursprungs des Begriffes Pädagogik, soll eine Begründung für diese Spannung sein (vgl. ebd.: 25). Für Wolfgang Peham, den Leiter der Wildnisschule Wildniswissen, besteht der bedeutendste Unterschied zu allen anderen Arten der Pädagogik darin, dass der Ursprung der Wildnispädagogik nicht aus der Zivilisation stammt und nichts mit „herkömmlicher“ Bildung zu tun hat (vgl. ebd.: 27).

Wie in Bruns Arbeit deutlich wird, erleben viele Wildnispädagog*innen ihre Arbeit nicht vergleichbar damit, was häufig unter Pädagogik – selbst wenn unterschiedliche Disziplinen betrachtet werden - verstanden wird. So würde Pädagogik allgemein mit dem Beibringen oder Vermitteln von Wissen verknüpft werden, wovon sie sich distanzieren wollen. Viel eher verstehen sie sich als Lernbegleiter oder Mentor*in, welche Wissen aktiviert (vgl. Bruns 2014: 27).

Trotz großer Kritik an diesem Begriff, hat sich „Wildnispädagogik“ als genereller Überbegriff in den Wildnisschulen Deutschlands durchgesetzt. In diesem Diskurs gibt es auch Stimmen, die diesen Begriff befürworten und als sinnvoll erachten. Das Ausblenden der Pädagogik würde die Potentiale der Wildnispädagogik, vor allem in erzieherischen Handlungsfeldern außer Acht lassen. Pädagogik umfasst das Weitergeben von Wissen. Wildnispädagogik, deren Ziel auch der Erhalt und die generationenübergreifende Weitergabe von altem Wissen ist, verfolge damit auch pädagogische Ziele (vgl. ebd.: 27).

2.4 Coyote-Mentoring

Bei Wildnispädagogik wird nicht nur auf indigenes Wissen über Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Natur zurückgegriffen, sondern auch auf Lehrmethoden indigener Kulturen. Eine grundlegende Methode, wie Wissen vermittelt, wie aber auch zum Experimentieren und Explorieren animiert wird, ist das Coyote-Mentoring oder Coyote-Teaching, welches von nativen Kulturen Nordamerikas übernommen wurde (Hottenroth et al. 2017: 69). Sie stellt ein Kernelement der Wildnispädagogik dar und wird daher im folgenden Kapitel etwas ausführlicher dargestellt.

Bei indigenen Kulturen gab es keine pädagogischen Institutionen, wie in der westlichen Zivilisation, weshalb diese Menschen von Wissenschaftler*innen häufig als „primitiv“ im Sinne von „einfach“ oder „dumm“ abgetan wurden. Diese Zuschreibung entspringt der Tatsache, dass indigene Lehrmethoden nicht den Erwartungen an Bildung entsprochen haben und dadurch nicht sichtbar wurden. In nativen Kulturen findet Lernen häufig nicht in schulischen Einrichtungen statt, sondern „beiläufig“ im alltäglichen Leben. Alle Mitglieder einer Gemeinschaft stellen sogleich Mentor*innen dar, die ihr Wissen auf eine effektive Weise weitergeben. Für Jäger und Sammler Kulturen war die Weitergabe dieses vielschichtigen Wissen an die nächste Generation überlebenswichtig (vgl. Blaß 2021: 394–395).

Mentor*in und Mentee

Der Begriff „Mentor*in“ wird vor allem in österreichischen Wildnisschulen häufig verwendet und wirft im Gegensatz zu „Pädagog*in“ mehr Fragen auf, weil er im Sprachgebrauch

weniger üblich ist. Im Werk von Young et. al. (2014) „Grundlagen der Wildnispädagogik - Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren“, wird abgesehen von ein paar Ausnahmen vom Wildnispädagogik-Begriff abgesehen und vorrangig von Mentoring gesprochen. Der Begriff „Mentoring“ leitet sich in der ursprünglichen Bedeutung von "Mentor" ab - eine Figur aus dem griechischen Epos Odyssee von Homer. Der alte Mann "Mentor" sitzt als Steuermann am hinteren Ende des Bootes und nimmt einen jungen Prinzen, welcher auf der Suche nach seinem Vater ist, mit hinaus aufs Meer. In Wahrheit hilft Mentor dem Prinzen dabei, seinen "inneren König" zu finden, damit er seine rechtmäßige Rolle antreten kann. Hinter dem alten Mann Mentor verbirgt sich eigentlich Athena, die Göttin der Weisheit. Sie bewaffnet den jungen Prinzen und "erweckt in ihm seine eigene innere Weisheit und schickt ihn voller Stärke und Stolz auf seinen Weg." (Young et al. 2014: 313). Ein Mentor, wie er von Young et. al. beschrieben wird, begleitet den Lernweg eines Menschen und zeichnet sich genau durch die Charakteristika des "Odyssee-Mentors" aus:

"Am hinteren Ende des Bootes sitzend, anonym und bescheiden, lassen Sie für Ihren Mentee den Blick stets weit in Richtung Horizont vorausschweifen und können so subtile Kursänderungen und Manöver einleiten, wenn die Winde sich drehen." (ebd.: 312–313)

In nativen Kulturen wird mit Coyote-Mentoring, einem dialogischen Lernprozess, Wissen an die nächste Generation weitergegeben. Das Lernen wirkt durch das unmittelbare Erleben und durch Miteinbeziehen aller Sinne nachhaltiger als andere Lehrmethoden (vgl. ebd.: 69). Ein*e Coyote-Mentor*in versucht mithilfe von Fragen, Rätseln, Geschichten, Spielen, usw. Neugierde in seinem*ihrem Mentee zu erzeugen und begleitet ihn*sie auf seinem*ihrem selbstangeleiteten Lernpfad (vgl. Späker 2017: 145). Fragen, die ein*e Schüler*in hat, sollen nicht voreilig beantwortet werden, damit er*sie lernt sich geduldig mit seinen*ihren Fragestellungen auseinanderzusetzen und sich einer Thematik von verschiedenen Perspektiven anzunähern (vgl. Quatier 2016: 240). Der Kojote, der hier als Metapher dient, hat in der nordamerikanischen Mythologie eine große Bedeutung. Über ihn werden viele Geschichten geschrieben. Er wird auch der Trickser genannt und ihm werden geschickte Anpassungsgabe, Schlaueit und Überlebensfähigkeit zugeschrieben (vgl. Young et al. 2014: 10). Der Kojote arbeitet über die Grenzen der Wahrnehmung hinaus, um so eine tiefere Verbindung zur äußeren wie auch inneren Welt herzustellen (vgl. ebd.: 378).

Im Coyote-Guide, ein Handbuch für Mentor*innen von Jon Young et al. (2014), werden drei verschiedene Ansätze dargestellt, die die Herangehensweise von Mentor*innen beschreibt.

- Der **didaktische Ansatz** umfasst die Weitergabe von Informationen. Bei Erwachsenen können das Unterrichtseinheiten mit Fakten über Naturwissenschaften sein. Bei Kindern und Jugendlichen werden diese Informationen durch das Erzählen von Geschichten, welche Naturwissen beinhalten, weitergegeben. Der didaktische Ansatz, welcher in der westlichen Erziehung vorherrschend ist, sei oft nega-

tiv geprägt und daher häufig von Desinteresse begleitet, weshalb es wichtig ist, auf die Aufnahmebereitschaft der Menschen zu achten.

- Beim **fragenden Ansatz** werden durch gezieltes Fragenstellen Neugierde geweckt und das experimentelle Lernen angeregt.
- Beim **ultimativen Trickser/Verwandler-Ansatz** oder auch Kojoten-Ansatz werden Menschen dazu angeleitet, aus ihren Routinen auszubrechen und Situationen mit neuen Augen zu betrachten. (Bsp. Augenbinden → klassischer Weg, um Menschen aus ihren Routinen zu ziehen (vgl. Young et al. 2014: 126–128)

Bei den Fragen, die Mentor*innen an ihre Mentees stellen, werden drei verschiedene Ebenen unterschieden:

- **Fragen, die Vertrauen aufbauen:** Diese Fragen stehen am Beginn einer Mentor*innen-Mentee Beziehung. Es sind einfache Fragen, die der*die Schüler*in beantworten kann und dadurch Erfolgserlebnisse hat. Wird mit zu schwierigen Fragen begonnen, kann der*die Schüler*in diese nicht beantworten und ist frustriert und demotiviert. Der*Die Mentee soll sich gut fühlen, weil er*sie so vieles weiß, so dass er*sie von sich aus dazu motiviert wird, weiterzugehen, zu wachsen und „Risiken“ einzugehen. Den Großteil der Zeit verbringt ein*e Mentor*in während der Begleitung/Betreuung von seinen*ihren Mentees in dieser Ebene (vgl. ebd.: 118).
- **Fragen, die an die Grenze gehen:** Wenn ein*e Mentee stark genug ist, beginnt der*die Mentor*in nach seinen*ihren Grenzen zu suchen. Die Fragen sollten dann Grenzfragen sein. Das bedeutet, dass die Frage durch etwas Nachdenken beantwortet werden kann. Ein Beispiel aus dem „Coyote-Guide“ soll diese Vorgehensweise verdeutlichen:

„Hey, das ist ein Wurm!“ Sie hören das Vertrauen in seiner Stimme. Also fragen Sie als nächstes: ‚Ja, und wo geht er hin?‘ Er beobachtet den Wurm und rät: ‚Da lang.‘ ‚Bist du sicher?‘ Er zögert und beginnt nachzudenken. Was haben Sie auf diese Weise gefunden? Seine Grenze. Zeigen Sie jetzt mehr Neugier als er selbst. Knien Sie sich mit ausgebreiteten Armen hin und beugen Sie sich dicht zu dem Wurm herunter. ‚Hey, was ist denn das für eine winzige Linie im Schlamm, die zu dem Wurm hinführt?‘ Ihr Mentee kniet sich neben Sie und der Groschen fällt: ‚Es ist eine Wurmspur! Es geht also in die andere Richtung‘ Damit sind Sie ihm an seiner Grenze begegnet und haben ihn darüber gestupst.“ (ebd.: 119)

Bei diesen Fragen geht es darum seine*n Mentee ein kleines Stück in das unbekannte Terrain hineinzuziehen und seine*ihre Grenzen auszudehnen. Diese Grenzen betreffen nicht nur das Wissen, sondern beziehen sich auch auf Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen.

- **Fragen, die über die Grenze hinausgehen:** Bei dieser Art von Fragen, wird der*die Mentee dahin gelenkt, sich Dinge zu fragen, die er*sie nie gedacht hätte überhaupt wissen zu können. Dem*der Mentor*in geht es darum die nicht so offensichtlichen Dinge zu erkunden und die ureigenste Neugier zu wecken. Manche dieser Fragen werden einen auf eine lebenslange Antwortsuche schicken (vgl. ebd.: 120).

Durch diese Fragen wird die Aufmerksamkeitsspanne der Mentees ausgedehnt, anstatt, dass die Neugierde durch die unmittelbare Antwort auf eine Frage sogleich im Keim erstickt wird. Die Mentees können so ihre Wahrnehmung dahin lenken, wo Antworten zu finden sind (vgl. Blaß 2021: 402).

„Es ist der Kojoten-Ansatz, der die Menschen aus ihren Routinen ausbrechen lässt und sie dazu bringt, alle Situationen mit neuen Augen zu betrachten. Es sind die Albernheiten, NICHT die Zurechtweisungen, welche die Leute auf den Flügeln ihrer Neugier über die Grenzen ihrer Komfortzone locken.“ (Young et al. 2014, S. 127)

Mit dieser indigenen Lehrmethode wollen Mentor*innen die Neugier und Begeisterung in ihren Schüler*innen wecken, ihre individuellen Fähigkeiten stärken und sie auf ihrem individuellen Lernpfad begleiten. Die Autor*innen beschreiben, dass es genau das ist, was sie schätzen und als Erfolg verbuchen, wenn es gelingt das Funkeln in den Augen eines Menschen zu sehen, der mit Begeisterung dem nachgeht, was seinen Interessen entspringt und ein lebenslanges Engagement mit sich bringt. Durch Verbindung mit der Natur wird nach ihren Annahmen eine Basis geschaffen, welche gesundes menschliches Handeln und Lernen ermöglicht (vgl. ebd.: 341).

2.5 Kernroutinen

Mit Kernroutinen sind Verhaltensweisen oder auch Lerngewohnheiten gemeint, welche die Naturverbindung fördern und stärken. Im Coyote-Guide werden 13 Kernroutinen vorgestellt, wobei betont wird, dass diese nicht einer bestimmten Kultur entstammen, sondern universell sind und aus verschiedenen Traditionen zusammengetragen wurden. Das Üben und Anwenden der Kernroutinen soll dazu dienen, die „ursprünglichen Aufgaben“ der Menschen wieder wahrzunehmen, welche auf ein dynamisches Naturbewusstsein ausgelegt sind (vgl. Young et al. 2014: 41).

Kernroutinen nach Jon Young et al. (2014) sind:

- Sitzplatz
- Geschichte des Tages
- Die Sinne erweitern
- Fragenstellen und Spurenlesen
- Tierformen
- Herumstreifen
- Erstellen einer Landkarte
- Bestimmungsbücher erforschen
- Naturtagebuch führen
- Survival leben
- Mit dem inneren Auge sehen
- Der Vogelsprache lauschen
- Danksagen

Nachstehend werden diese im Coyote-Guide aufgelisteten Routinen in ihren Kernelementen vorgestellt, wobei von den Autor*innen erwähnt wird, dass diese Liste keineswegs als vollständig zu betrachten, sondern erweiterbar und veränderbar ist.

Sitzplatz

Darunter ist das wiederkehrende regelmäßige Aufsuchen eines Platzes zu verstehen, der dadurch zu einem Ort wird, an welchem eine intensive Verbindung mit der Natur entstehen kann. Auf seinen Sitzplatz zu gehen, zählt in der Wildnispädagogik zum Herzstück der Kernroutinen. Konkret bedeutet es, einen Platz in der Natur immer wieder (einmal oder mehrmals pro Woche) alleine aufzusuchen, dort stillzusitzen und in die Natur einzusinken und dadurch diesen Ort richtig kennen zu lernen. Pflanzen, Tiere, Vögel, Bäume werden bei jeder Jahreszeit, zu jeder Tages- und Nachtzeit und bei jedem Wetter wahrgenommen, erfahren und dadurch vertraut gemacht. Der Sitzplatz wird zu einem sehr persönlichen Ort, an dem Menschen ihre Neugier entdecken können, Lebensformen verschiedenster Art und Wetterphänomenen begegnen und mit eigenen Ängsten konfrontiert werden, wie zum Beispiel die Angst vor dem Alleine-Sein oder vor der Dunkelheit. Jon Young, der von Tom Brown als Mentor begleitet wurde, beschreibt, dass er über sieben Jahre einen Platz in New Jersey in einem Wald aufsuchte, der über die Zeit zu einem Teil von ihm wurde und seine menschliche Entwicklung maßgeblich beeinflusste (vgl. Young et al. 2014: 43-44). Der Sitzplatz muss dabei nicht notwendigerweise im abgelegenen Wald sein. Viel wichtiger ist, dass er für die Person gut erreichbar ist. Für Stadtbewohner*innen können es also auch unbebaute Grundstücke, Parks oder Gärten sein. Das Aufsuchen des Platzes soll zu einer Routine werden, worin der eigene Lernweg eine Eigendynamik entwickelt.

Geschichte des Tages

Während bei vielen Naturvölkern das Geschichtenerzählen noch heute Tradition ist, geriet es in der westlichen Gesellschaft immer stärker in den Hintergrund. Dabei betonen Wildnispädagog*innen den immensen Wert des Erzählens von Geschichten. In Jäger- und Sammlerkulturen zählte das Geschichtenerzählen zum Grundverhalten. Es war von großer Bedeutung, am Abend beim Feuer zusammenzukommen und sich über die Erlebnisse des Tages auszutauschen und so zum Beispiel Informationen über Nahrungsquellen zu teilen (vgl. ebd.: 49).

Bei dieser Kernroutine geht es darum, die Geschichten über Erlebnisse in der Natur regelmäßig mit einer Gruppe zu teilen oder die Geschichte in einem Tagebuch aufzuschreiben. Ziel ist, dass es zur Routine wird und daraus eine „Geschichten-Erzähl-Kultur“ (wieder) entsteht. Sie wird als ebenso wichtig wie die Sitzplatz Routine angesehen. Bei dieser Art des Teilens von Informationen werden Lerngemeinschaften gebildet und kollektives Wissen aufgebaut, welches viel größer ist als die Erfahrungen einzelner Personen. „Dieses konstante Zufügen individueller Erfahrungen und Wissen in den kollektiven Kochtopf der Gemeinschaft enthüllt einen der großartigen Vorteile beim Lernen in der Gruppe.“ (ebd.: 51).

Neben diesen zwei wesentlichen Kernroutinen stellen die Autor*innen im Coyote-Guide elf weitere Techniken/Routinen vor, welche in diese zwei implementiert werden können.

„**Die Sinne erweitern**“ heißt, die Umgebung mit allen Sinnen (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Spüren) aufmerksam wahrzunehmen und zu erfahren. Wenn das zur Routine wird, prägt das auch neue Gehirnmuster und die erstaunlich große Kapazität an Sinneswahrnehmungen kann noch stärker genutzt werden. „Um mit dem gesamten Gehirn zu lernen, muss man auf dem vielschichtigen, sich ständig verändernden Spielplatz der Natur alle Sinne trainieren.“ (Young et al. 2014: 55).

Über die Routine „**Fragenstellen und Spurenlesen**“ wird der Forschersinn geweckt. Spuren werden detektivisch untersucht, bis zu den Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie?) Antworten gefunden werden. Ein*e Mentor*in stärkt die Neugier seines*ihres Mentees, indem er*sie zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen stellt (siehe Kap. 3.5.). Tom Brown Jr. stellte fest, dass Menschen grundsätzlich Spurenleser*innen sind und es die natürlichste Sache der Welt sei. Mit den Augen, Ohren, Geschmack, Emotionen, mit dem Verstand und dem ganzen Körper lesen Menschen Spuren. Spurenleser*in ist unter anderem der*die Gärtner*in, der*die jahrelang über Beobachtung und Spurenlesen herausfindet, um welche Pflanze es sich handelt, an welchem Standort sie besonders gut wächst und warum, sowie welchen Einfluss die Jahreszeiten auf die medizinische Wirksamkeit der Pflanze haben. Auch ein*e Techniker*in, der*die den elektronischen Pfaden folgt, um Computer zu reparieren und Eltern, die die Entwicklung ihrer Kinder verfolgen, lesen Spuren.

Eine weitere Routine wird „**Tierformen**“ genannt, bei welcher es um das „körperliche, mentale und emotionale Interpretieren der Bewegungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeiten von Tieren“ (ebd.: 61) geht. Es ist in vielen indigenen Kulturen Tradition, Tiere zu imitieren, sowie es auch in Kampfkünsten Asiens Brauch ist. Durch die Kernroutine „Tierformen“ lernen Menschen die Ausdrucksformen und Lebensstrategien verschiedenster Lebewesen auf eine lockere und verspielte Art kennen. Es stellt eine Möglichkeit dar, mit dem Körper zu lernen und fördert die Vorstellungskraft (vgl. ebd.: 62-64).

Mit der Routine des „**Herumstreifens**“ ist das absichtslose, ziel- und planlose Umherstreifen in der Landschaft gemeint, welches lediglich durch die individuelle Neugier bestimmt wird. Durch diese Art sich fortzubewegen, wird es möglich, sich mit dem, was einen gerade anregt, zu verbinden. Der Lernprozess wird allein durch die Neugier gesteuert (vgl. ebd.: 68).

Mit dem „**Erstellen einer Landkarte**“ aus der Vogelperspektive und in den Himmelsrichtungen ausgerichtet, wird die Ortskenntnis und der Orientierungssinn gefördert (vgl. ebd.: 71-73).

Mit dem „**Erforschen von Bestimmungsbüchern**“ können wissenschaftliche Informationen gesammelt werden, die die Neugier über Natur stillen kann. Wenn über die anderen Routinen Neugier entfacht wird und sich Fragen aufdrängen, können Bestimmungsbücher dienlich sein, um Antworten zu bekommen (vgl. ebd.: 75-76).

Im „**Naturtagebuch**“ werden regelmäßig die Erfahrungen aus der Natur aufgezeichnet, mit der Absicht „das Gehirn zu mehr Aufmerksamkeit zu animieren“ (ebd.: 79).

Mit der Kernroutine „**Survival leben**“ ist das Befassen mit der natürlichen Umgebung aus einer Perspektive des Überlebens gemeint. Es bezieht alle grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen, wie Schutz, Wasser, Feuer, Nahrung, usw. mit ein. Das Auseinandersetzen mit den Elementen und der Versorgung aus der Natur schafft eine sinner-

füllte Beziehung mit ihr. Unmittelbare Survival-Situationen schaffen eine Notwendigkeit, zu lernen. „Menschen lernen dann am besten, wenn es wirklich nötig ist, und nichts schafft diese Notwendigkeit besser als überleben zu wollen.“ (ebd.: 85)

„**Mit dem inneren Auge sehen**“ stellt eine weitere Routine dar, bei welcher durch Vorstellungskraft und das Miteinbeziehen aller Sinne Bilder entstehen, die sich im Geist einprägen. Es beinhaltet die Fähigkeit Dinge mit geschlossenen Augen zu erleben und sich geistig vorzustellen. Dabei geht es nicht nur um visuelle Bilder, sondern auch um Gerüche, Geräusche, Oberflächenstrukturen, etc., die sich in die Gehirnmuster einprägen und später nützlich sein können (vgl. ebd.: 86).

Mit der Routine „**der Vogelsprache lauschen**“ wird versucht, die Signale (Rufe, Warnsignale) und Körpersprache der Vögel wahrzunehmen und die Botschaft dahinter zu verstehen. Dadurch wird das „Zuhören lernen“ sowie das Stillsitzen trainiert. Die Routine der Vogelsprache beginnt mit der Übung selbst keine Störung zu verursachen, sodass Vögel keinen Alarm schlagen. Doch nicht nur die ausgelösten Bewegungen verursachen eine Störung, sondern selbst die eigene Stimmung (Ärger, Zorn, Impulsivität,...) sendet konzentrische Störungskreise aus. Die Routine zielt also darauf ab, mit der Landschaft zu verschmelzen und die eigene Körpersprache zu entspannen, sodass Vögel nicht mehr vor Nervosität Alarm schlagen (vgl. ebd.: 88-91).

„**Danksagen**“ schließlich stellt die Routine dar, mit welcher jeder Abschnitt des Tages begonnen werden soll. Es wird darunter die Gewohnheit verstanden,

„sich aller Dinge zu erinnern, die einem das Leben ermöglichen, und dafür Dankbarkeit auszudrücken; eine generelle Wertschätzung der Dinge, die alle Menschen brauchen, und solcher, die sich nur auf das eigenen Leben beziehen.“ (ebd.: 92)

2.6 Ziele der Wildnispädagogik

Wildnispädagog*innen haben zum Ziel, „die Achtsamkeit und Verbundenheit mit der Natur, wie sie die Menschen seit Tausenden von Jahren lebten, wieder zu beleben und zu fördern.“ (Densing et al. 2016: 248). Im Zentrum stehen das intensive Kennenlernen und Auseinandersetzen mit der natürlichen Umgebung, sodass eine Verbundenheit und ein Gefühl des „Einheimisch-Werdens“ mit der Natur entstehen kann. Dem ist ein ganzheitliches und nicht trennbares Bild von Mensch und Natur unterlegen. Mit Wildnispädagogik wird das Zurückfinden zum eigenen Selbst und damit verbundene Gefühle, Bedürfnisse, Instinkte und Intuition gefördert. Die Erfahrungen, die in wildnispädagogischen Angeboten gemacht werden, fördern, unabhängig und selbstständig leben zu lernen, innere Kräfte und Grenzen zu erfahren und Werkzeuge kennen zu lernen, die einem bei den Erfahrungen in und mit der Natur helfen können (vgl. Lies 2005: 43). Zudem zählt das Trainieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein Leben mit der Natur zu den Zielen der Wildnispädagogik, ist aber nicht mit einem Survival-Training zu verwechseln, bei welchem es häufig nur um das Überleben in der Natur geht (vgl. Hottenroth et al. 2017: 68). Wolfgang Peham, Leiter einer der größten und ersten Wildnisschulen Deutschlands hält dazu fest:

„Für uns alle ist vollkommen gebräuchlich, dass wir in einer Stadt »leben«, in einem Dorf »leben«, ja selbst noch auf dem Lande »leben«, in der Wildnis aber nie leben, sondern immer »überleben«. Interessant!“ (Peham 2002: 15)

Bei Wildnispädagogik geht es also nicht um das Überleben, sondern vielmehr das Leben mit der natürlichen Welt. Sie lässt den Wald als Lehrer wirken und Aktivitäten sind vorwiegend „urmenschlicher“ Natur und beinhalten auch Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche „seit Urzeiten von Menschen zum (Über-)Leben in der Natur angewendet wurden“ (Bruns 2014: 83). Zu den Grundfertigkeiten, die das Überleben sichern, gehören Schutz, (z.B. in Form einer Laubhütte), Wasser, Feuer (welches ohne Streichholz oder Feuerzeug entfacht wird, z.B.: mit dem Feuerbohrer; mit Glut Löffel und Schalen herstellen,...) und Nahrung (das Wissen um und die Beschaffung von essbaren Wildpflanzen sowie tierischer Nahrung) (vgl.: ebd.: 41-43). Außerdem geht es darum, wie Gemeinschaft gefördert werden kann und worin die Gabe eines jeden Einzelnen besteht (vgl. Blaß 2021: 392). Durch die intensive Auseinandersetzen mit der Umgebung und allem Lebendigen wird ein Gefühl der Verbundenheit geschaffen, in der der Mensch sich als eingebundenes Wesen eines größeren ökologischen Gesamtbildes erfährt (vgl. Späker 2017: 144).

Anzeiger für Achtsamkeit

Die Autor*innen des „Coyote-Guide“ haben die Grundlagen der Wildnispädagogik zusammengefasst und stellen mit den Anzeigern für Achtsamkeit acht Lernziele vor, welche zugleich Ausgangspunkt für erfolgreiches Lernen darstellen. Um ein besseres Verständnis für „Wildnispädagogik“ zu bekommen, werden diese Lernziele nun in ihren wesentlichen Merkmalen kurz beschrieben.

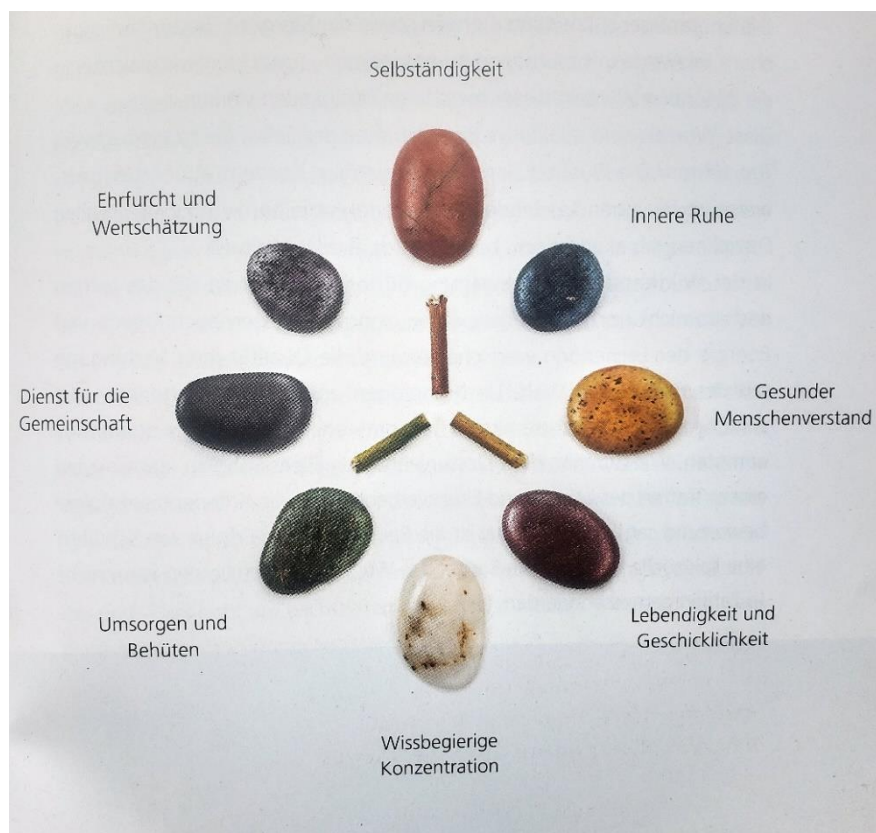


Abb. 2: Anzeiger für Achtsamkeit (Young et al. 2014: 339)

Gesunder Menschenverstand

Der Ursprung der Qualität, die hier entwickelt werden soll, liegt in der praktischen Anwendung der physischen Sinne und wird durch Erfahrung gelehrt. Sie hilft einem dabei, Situationen einschätzen und angemessen reagieren zu können. „Gesunder Menschenverstand entsteht aus der elementaren Gewohnheit, mit allen Sinnen aufmerksam zu sein.“ (Young et al. 2014: 343). Als Beispiel nennen die Autor*innen, wie Menschen ganz selbstverständlich passende Kleidung bei Regenwetter wählen oder sich behutsam fortbewegen, wenn es dunkel ist. Die Auseinandersetzung mit Gefahren und Risiken fördern den gesunden Menschenverstand auf eine außerordentliche Weise und ermöglichen, wenn diese verstanden und vertraut gemacht wurden, ein Gefühl der Gelassenheit. Der gesunde Menschenverstand wird so zu einer unglaublich nutzbaren Intelligenz, wenn es wirklich um Notsituationen geht (vgl. ebd.: 343-344). Mentor*innen unterstützen ihre Mentees in diesem Lernziel, indem sie sie ihre Erfahrungen machen lassen und sie dabei auch „dreckig oder nass“ werden können, ihnen kalt sein kann oder sie sich unbehaglich fühlen. Die Schüler*innen entdecken auf diese Weise selbst, was ihnen gut tut, was ihnen schadet und entwickeln dadurch Selbstvertrauen (vgl. ebd.: 344-345).

Lebendigkeit und Geschicklichkeit

Die Rückmeldung von Mentees, nach den Erlebnissen mit ihren Mentor*innen äußern sich häufig darin, dass sich diese noch nie so lebendig gefühlt haben und vor Begeisterung übergehen. Genau diese Begeisterung, das Funkeln in den Augen, die Lebendigkeit ist es, was Mentor*innen in ihren Mentees zu wecken versuchen. Mit Übungen knüpfen Mentor*innen an den kindlichen Vorlieben an, entfachen „begeisterte Motivation und Aufregung“ (ebd.: 346) und überwinden Trägheit und Bequemlichkeit (vgl. ebd.: 346).

Wissbegierige Konzentration

Wenn in Mentees die Neugier entfacht und Mentor*innen daran anknüpfen, entwickelt sich wissbegierige Konzentration. Es ist ein natürlicher Drang nach Antworten zu suchen und Geheimnissen nachzugehen. Sie ist der Ursprung wissenschaftlichen Denkens.

„Albert Einstein erkannte in der primitiven Jagd den Ursprung des wissenschaftlichen Verfahrens. Es ist die gleichermaßen von wissenschaftlichen Ikonen wie von eingeborenen Kundschaftern verwendete Fähigkeit, Hypothesen aufzustellen und zu testen, Hinweise zu suchen und ihnen nachzugehen. Thomas Edison besaß diese wissbegierige Konzentration, als er tausende von Versuchen brauchte, ehe er endlich eine Glühbirne zum Leuchten brachte. Diese Bereitschaft, in einem Geheimnis zu schwelgen, Fakten zu sammeln, die Kräfte von Verstand und Intuition zu gebrauchen, Ergebnisse in Theorien zusammenzutragen und dann in vergleichbaren Situationen erneut auszutesten, ob sie standhalten – all diese Schritte summieren sich zum Anzeiger ‚Wissbegierige Konzentration‘ “ (ebd.: 348)

Die wissbegierige Konzentration kann sich in jedem Menschen in unterschiedlichen Richtungen zeigen, je nach dem, wohin die individuelle Faszination gerichtet ist. Ziel der Mentor*innen ist es, diese zu trainieren, weil sie hilft, den Lebensweg erfolgreich zu meistern (vgl. ebd.: 349).

Umsorgen und Behüten

Umsorgen und Behüten, eigentlich natürliche Qualitäten, die jede*r instinktiv in sich trägt, befindet sich lt. den Autor*innen dank moderner Kultur am „Rande der Ausrottung“. Es bedeutet an erster Stelle Selbstsorge und damit das Wahrnehmen und Ausdrücken eigener Bedürfnisse, in dem Wissen, dass erst dadurch möglich wird, sich mit „Können, Ausgeglichenheit und Ausdauer“ (ebd.: 352) um andere zu kümmern. Umsorgen und Behüten umfasst Nahrung, Pflege, Mitgefühl und Geborgenheit und führt zu einer „bewussten Wahrnehmung des körperlichen, emotionalen und gemeinschaftlichen Wohlbefindens.“ (ebd.: 350).

Dienst für die Gemeinschaft

So wie in jedem Ökosystem jedes Mitglied ein Teil der funktionierenden Gemeinschaft ist, so spielt auch jeder Mensch eine Rolle im Gesamtnetzwerk voneinander abhängiger Beziehungen. Im wildnispädagogischen Sinn versuchen Mentor*innen in diesem Lernfeld ihre Mentees dabei zu unterstützen, ihren Platz und ihre Rolle in der Gemeinschaft zu finden, sodass er*sie die Möglichkeit hat, einen wertvollen Beitrag, entsprechend der individuellen Begabungen zu leisten. Durch die Wertschätzung der Gemeinschaft entsteht eine tiefere Form der Selbstwertschätzung. Konkurrenzdenken und Ich-Bezogenheit können durch das Erkennen der Nützlichkeit der eigenen Person und ihrer einzigartigen Talente abgelegt werden (vgl.: ebd.: 353).

Ehrfurcht und Wertschätzung

„Ehrfürchtig zu sein bedeutet, sich durch das Erkennen von etwas Größerem als dem eigenen Selbst demütig und bescheiden zu fühlen oder überwältigt zu sein und in Stille innezuhalten, leise zu sein.“ (Young et al. 2014: 355)

Beinahe alle naturverbunden Kulturen respektieren ihre Ältesten und zeigen Wertschätzung gegenüber ihren Vorfahren. Die Rolle in der Gemeinschaft steht ebenso im Mittelpunkt, wie die Betrachtung des Stellenwerts in der zeitübergreifenden Gemeinschaft – jener der Ahnen und zukünftigen Generationen. Das Nachdenken darüber allein erzeugt Wertschätzung und Ehrfurcht. Zugleich hält die Natur atemberaubenden Momente parat, die Menschen ehrfürchtig staunen lassen. Solche außergewöhnlichen Momente gilt es für eine*n Mentee zu erleben, denn sie sind wichtiger als jeder „Lehrplan“ (vgl. ebd.: 356-357).

Selbstständigkeit

Dieses Lernziel umfasst das Lösen von Problemen mit Hilfe von Improvisation, Anpassung und ruhiger, flexibler Weisheit. Durch das Üben von Überlebensfertigkeiten wird die Selbstständigkeit in besonderer Weise gefördert, da durch die eigene Handlungsfähigkeit Herausforderungen gemeistert werden müssen. „Die Fähigkeit, Bedürfnisse einschätzen und kreativ anzugehen, kommt Kindern und Erwachsenen auch in allen andern Lebensbereichen zugute.“ (ebd.: 361). Viele der wildnispädagogischen Aktivitäten erzeugen Situationen, in welchen Menschen selbstständig sein und eine intelligente Entscheidung treffen müssen. Menschen werden dadurch selbstbewusster und können sich flexibler auf Planänderungen einstellen (vgl.. ebd.: 362).

Innere Ruhe

Innere Ruhe stellt den Höhepunkt innerhalb „der Anzeiger für Achtsamkeit“ dar. Es geht um die Fähigkeit, still und friedvoll und gleichzeitig aufmerksam und präsent im Augenblick zu sein. Tom Brown bezeichnet sie als „Sacred Silence“ (Heilige Stille), Sportler als „the Zone“, Hirnforscher als „Theta“ und auch Religionen haben unterschiedliche Namen für diesen Zustand. Innere Ruhe zeichnet sich durch „geistesgegenwärtige Aufmerksamkeit und völlige Präsenz“ (ebd.: 363) aus. Die Kernroutine „Sitzplatz“ fördert diese Qualität, aber auch durch Pirschen (Anpirschen an ein Tier) oder das Lauschen der Sprache der Vögel wird sie geübt (vgl. ebd.: 364).

2.7 Animismus und die Bedeutung von nicht-menschlichen Objekten für die kindliche Entwicklung

Interessant im Zusammenhang mit Naturverbindung ist das animistische Weltbild indigener Kulturen und die Bedeutung von nicht-menschlichen Objekten für die kindliche Entwicklung, welche in folgendem Kapitel diskutiert werden.

Der Begriff Animismus geht auf Edward Burnett Tylor (1832-1917) zurück, der ihn als sozialanthropologischen und religionswissenschaftlichen Begriff prägte. Etymologisch leitet sich der Begriff aus dem lateinischen Wort „anima“, was „Seele“ bedeutet, ab (vgl. Nerlich 2020: 1). Tylor bezeichnete damit die „primitive“ Religion indigener Kulturen und deren Glauben an Geister, Gottheiten und daran, dass alles beseelt ist. Tylor setzte deren geistige und kulturelle Entwicklung nicht mit jener der Zivilisation gleich, weshalb ihm, Nerlich (2020) zufolge nicht daran gelegen war, die Weltsicht indigener Kulturen einzunehmen. Stattdessen wurde der Glaube dieser Kulturen als Unkenntnis abgeschrieben und mit der kognitiven Entwicklung von Kindern verglichen. Nerlich postuliert, dass bei seinen Ausführungen nicht von „einer wissenschaftlichen Annäherung auf Augenhöhe“ gesprochen werden kann. (vgl. Nerlich 2020: 12–13). Ab Mitte des 20. Jahrhunderts erlebte der Begriff eine Renaissance und der „Neue Animismus“ entstand, unter dem Verständnis, dass die Weltkonzeption indigener Kulturen gleichberechtigt betrachtet werden muss. Vertreter*innen des Neuen Animismus sind u.a. Alfred Irving Hallowell, Descola Viveiros de Castro und Bird-David (vgl. ebd.: 13). Hallowells Erkenntnisse über die nativen nordamerikanischen Ojibwa waren maßgeblich für diese Entwicklung und die kritische Betrachtung der westlichen Natur-Kultur-Dichotomie. Die Weltkonzeption der Ojibwa und anderer indigener Kulturen nimmt keine Trennung von Subjekt und Objekt vor, da diese gleichermaßen Personen sein können. Hallowell versuchte mit dem Begriff „other-than-human persons“ diese Konzeption zu beschreiben, für das westliche Verständnis erklärbar zu machen und hob damit „die cartesianische Subjekt-Objekt-Trennung auf.“ Für Hallowell war Animismus nicht als Glaubenssystem zu betrachten, sondern als eine Ontologie, „als eine spezielle Art des In-der-Welt-Sein“ (ebd.: 13). Seit den 1930er Jahren beforstete er die Lebensbereiche und Sprache der Ojibwa und stellte fest, dass es in deren Sprache keine Unterscheidung zwischen Nomen für belebte oder unbelebte Wesen gibt (vgl. ebd.: 7–8).

Über den kindlichen Animismus und deren Bedeutung schreibt auch Gebhard (2020) und nimmt dabei eine kritische Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Theorien vor. Der Psychologe Piaget etwa beschrieb den kindlichen Animismus als eine Haltung von Kindern gegenüber der Welt, bei welcher äußere Objekte, „Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine, Gebrauchsgegenstände“ (ebd.: 52) ähnlich betrachtet werden, wie sie selbst. Die Objekte werden als beseelt und lebendig wahrgenommen und eigene Gefühlszustände auf diese projiziert. Piaget schreibt Kindern dabei unreife Denkstrukturen zu und bezeichnet dieses animistische Denken als „falsches Bewusstsein“. Bis zur Pubertät wird, nach Piaget, diese Denkweise und Haltung, durch stetige Abnahme, überwunden und eine rationale Weltsicht eingenommen (vgl. Gebhard 2020: 52). Gebhard führt an, dass es mittlerweile Befunde gibt, die die Altersangaben von Piaget widerlegen und keine „kausale Korrelation von Alter und animistischer Denkhaltung“ besteht (ebd.: 56).

Während Piaget, Animismus als Ausdruck des egozentrischen Weltbildes von Kindern und den damit verbundenen unreifen Denkstrukturen annahm, erklärte sich Carey (1985) Animismus als Ergebnis eines Wissensdefizits. Doch auch dieses Wissensdefizit kann Gebhard zufolge kritisch betrachtet werden, vor dem Hintergrund, dass Kinder bereits in frühen Jahren über bemerkenswerte Wissensbestände zu Pflanzen, Tieren, Leben und Tod, usw. verfügen. Sowohl Piaget als auch Carey teilten die Ansicht, dass es sich beim kindlichen Animismus, um einen Zustand handelt, der überwunden werden muss und der mit der Zeit überwunden wird. Dabei stellt der Autor dieser kritischen Auseinandersetzung fest, dass beide Denkrichtungen rein naturwissenschaftlich geprägt waren und damit außerachtgelassen wird, dass „animistische Denkhaltungen – verstanden als Interpretationen der Wirklichkeit – auch einen symbolischen Bezug zu Dingen, Tieren und Pflanzen herstellen, der auf einer anderen Ebene als die naturwissenschaftliche Erklärung liegt“ (ebd.: 58).

Gebhard bekräftigt, dass auch andere Wissenschaftler*innen Tieren, Pflanzen und anderen Dingen eine symbolische Bedeutung beimessen. Als Beispiel führt er die Beziehung eines Kindes zu seinem Hund, bei welchem eine Vielzahl an subjektiven Symbolisierungen einfließen, an (vgl. ebd.: 68). Die symbolische Bedeutung ist auch insofern wichtig, als dass dadurch das Erleben repräsentiert und verarbeitet werden kann (vgl. ebd.: 33). Er bezieht sich zudem auf das Konzept des „Holding“ von Winnicott, das eine haltende Funktion menschlicher Objekte (va. der Mutter) gegenüber dem Kind beschreibt. In der Wissenschaft ist unbestritten, dass „die frühkindliche Entwicklung wesentlich geprägt wird durch die Qualität der menschlichen Zuwendung durch haltende Bezugspersonen.“ (ebd.: 78). Erikson beschreibt es als Urvertrauen, das Kinder in den ersten Lebensmonaten entwickeln müssen, damit eine Basis für eine gesunde Persönlichkeit geschaffen wird. Es stellt ein Gefühl, des „Sich-verlassen-Dürfens“ dar. Eine Verletzung dieses Ur-Vertrauens drückt sich in einem Ur-Misstrauen aus (vgl. Erikson 1973: 63). In Hinblick darauf stellt Gebhard die These auf, dass auch nicht-menschliche Objekte diese haltende Rolle einnehmen können und die Beziehung zur Natur auch ein Element des „Urvertrauens“ ist (vgl. Gebhard 2020: 78–79).

In der frühen Entwicklung des Kindes gibt es in der psychoanalytischen Auffassung die Phase, in welcher das Kind nicht zwischen sich selbst und seiner Umwelt, also äußeren

Objekten unterscheiden kann. Margaret S. Mahler bezeichnet dieses Entwicklungsstadium als symbiotische Phase und meint damit die Verschmelzung des Säuglings mit seiner Mutter (vgl. Mahler et al. 2008: 62-63). Dieses Gefühl der Verbundenheit mit seiner Umwelt wird von Freud als „ozeanisch“ beschrieben. Ein wichtiger Entwicklungsschritt ist, Mahler zufolge, die Auflösung aus dieser symbiotischen Verschmelzung und die Erfahrung des Getrenntseins von der Mutter – die Loslösung und Individuation (vgl. ebd.: 72). „Damit ist die primäre Einheit aufgehoben: Das Selbst und die Welt der Objekte sind getrennt und finden psychisch ihren Niederschlag in Selbst- und Objektrepräsentanzen.“ (Gebhard 2020: 14). Gebhard führt an, dass mit dieser psychoanalytischen Auffassung, dass das Kind in dieser Phase noch nicht zwischen dem Innen und Außen und zwischen Ich und Du unterscheiden kann, nur menschliche Objekte gemeint waren (vgl. Gebhard 2014: 252).

Nach Harold F. Searles betrifft diese symbiotische Einheit allerdings nicht nur primäre Bezugspersonen, sondern sowohl die menschliche als auch die nicht-menschliche Umwelt. Auch er vertritt die Ansicht, dass die Loslösung aus dieser Verschmelzung ein wichtiger Entwicklungsschritt ist, betont jedoch die Wichtigkeit nicht-menschlicher Objekte für die psychische Existenz.

"Die These meines Buches lautet, dass die nichtmenschliche Umwelt keineswegs bedeutungslos für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung ist, sondern vielmehr einer der wichtigsten Bestandteile der psychischen Existenz des Menschen. Ich bin davon überzeugt, dass das menschliche Individuum ein bewusstes oder unbewusstes Gefühl der Verbundenheit mit seiner nichtmenschlichen Umwelt hat." (Searles 2016: 39)

Searles verweist auch auf die Bedeutung der nicht-menschlichen Umwelt auf die psychische Gesundheit, wovon bereits umfassend durch verschiedenste therapeutische Zugänge Gebrauch gemacht wird. Durch Naturerfahrung und einer damit verbundenen sinnlichen Wahrnehmung, werden äußere Objekte zugleich zu inneren Objekten. Bei diesem Prozess spielen Symbolisierungen eine wichtige Rolle, da die Objektrepräsentanzen symbolisch aufgeladen werden. Sie beeinflussen damit auch das eigene Selbst und sind identitätsstiftend (vgl. Gebhard 2014: 250–251)

„Das Neue an diesem Gedankengang ist in der Tat grundlegend. Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung, die das kleine Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die spätere Persönlichkeit, das Lebensgefühl, das Urvertrauen [...] bestimmt, dann wird eben dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der nichtmenschlichen Umwelt geprägt sein.“ (Gebhard 2020: 14)

Insofern kann, Gebhard zufolge, auch davon ausgegangen werden, dass Umweltzerstörung bzw. der Mangel an haltenden nicht-menschlichen Objekten eine Auswirkung auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. ebd.: 18).

Um noch einmal auf den kindlichen Animismus zurückzukommen, bei welchem das Kind auch die nichtmenschliche Umwelt als beseelt wahrnimmt und Gefühlsstände auf diese Objekte projiziert. Kinder können durch ihr ausgeprägtes animistisches (beseelendes) und anthropomorphes (vermenschlichendes) Denken eine tiefe affektive Beziehung zur natürlichen Umwelt eingehen. Möglicherweise könnten somit auch natürliche Orte eine

haltende Funktion erfüllen und als Rückzugsmöglichkeiten in Stress- oder Alltagssituationen fungieren. Die starke Verbindung zu belebten wie unbelebten Objekten, die durch animistisches Denken geschaffen werden kann, kann emotionalen Halt geben und ist dadurch ein elementarer Baustein einer gesunden Entwicklung (vgl. Densing et al. 2016: 246).

Der affektive Aspekt der Beziehung ist elementar. In Bezug auf animistisches Denken wurde von Piaget vor allem der kognitive Aspekt untersucht. Dabei stellen sowohl Kognition als auch Affektivität Dimensionen der Beziehung zur Welt dar (vgl. Gebhard 2020: 61). Das affektive Band zwischen Ich und Welt, findet in animistischen und anthropomorphen Denkweisen ihren symbolischen Ausdruck und enthält damit Aspekte innerer Bedeutsamkeit (vgl. Späker 2016: 311). Neben den animistisch-anthropomorphen Weltinterpretationen können Gebhard zufolge aber ebenso „rational-objektive“ Erkenntnisse stehen.

„Der Mensch eignet sich nämlich die Umwelt auf zwei Weisen an: Bei der ‚Objektivierung der Außenwelt‘ handelt es sich um die Entwicklung sozusagen ‚richtiger‘, objektiver Erkenntnis im Dienste der Anpassung an die sachlichen Bedingungen der Umwelt. Bei der ‚Subjektivierung der Umwelt‘ handelt es sich dagegen um die Entwicklung emotionaler Beziehungen zu den Objekten und um den Aufbau symbolischer Ordnungen.“ (Gebhard 2020: 64)

Schule und Erziehung seien in unserer Gesellschaft daran interessiert die animistische Weltansicht von Kindern abzubauen und stattdessen den naturwissenschaftlichen Aspekt zu lehren. Das begründe sich u.a. durch die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse des altersbedingten Abbaus von animistischem Denken und einer an Aufklärung interessierten Erziehung. Das Kind sei von seinem magisch-animistischen Weltbild zu befreien, da dieses vorrangig als Wissensdefizit oder Unreife gedeutet wird (vgl. ebd.: 60). Dabei sind lt. Gebhard beide Pole der Weltinterpretation gleichberechtigt und können nebeneinander stehen. Das bedeute, dass es notwendig sei, Kindern die animistisch-anthropomorphen Deutungen nicht abzusprechen, sondern die Spannung zwischen beiden Polen auszuhalten. Kinder, aber auch Erwachsene könnten die Welt einerseits animistisch-anthropomorph erfahren und gleichzeitig eine naturwissenschaftlich „objektive“ Sicht auf die Welt haben (vgl. ebd.: 72).

3. GRUNDSÄTZE UND ERZIEHUNGSHILFEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE

In folgendem Kapitel werden die Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) mit Fokus auf den Erziehungshilfen erläutert, um die im Forschungsprozess analysierten Daten im Kontext verständlich zu machen.

Die gesetzliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe ist einerseits auf Bundesebene im Bundes- Kinder- und Jugendhilfe Gesetz 2013 (B-KJHG) und andererseits auf Landesebene in eigenen Landesgesetzen verankert. Mit Jänner 2020 wurden die Grundsätze und Rahmenvorgaben des B-KJHG im Rahmen einer §15a B-VG-Vereinbarung in die Zuständigkeit der Länder überführt. Die §1-7 und 9-36 des (alten) B-KJHG 2013 wurden infolgedessen Inhalt dieser Vereinbarung.

In den Grundsätzen der KJH wird festgehalten, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf „Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Art 2 Abs 2 Z1 der Ländervereinbarung über die Kinder- und Jugendhilfe iVm § 1 Abs 1 B-KJHG) haben und die Pflege und Erziehung in erster Linie Recht und Pflicht der Eltern ist. Des Weiteren hat die KJH die Eltern bei der Ausübung von Pflege und Erziehung durch Informationen und Beratung zu unterstützen und das soziale Umfeld soll gestärkt werden. Zudem sind Erziehungshilfen zu gewähren, sofern die Eltern, oder sonstige mit der Pflege und Erziehung betraute Personen, das Kindeswohl nicht gewährleisten können (vgl. Hubmer 2020: 408).

Nach Art 2 Abs 2 Z 1 der Ländervereinbarung über die Kinder- und Jugendhilfe iVm § 2 B-KJHG sind folgende Aspekte bei der Erfüllung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe vordergründig:

1. Bildung eines allgemeinen Bewusstseins für Grundsätze und Methoden förderlicher Pflege und Erziehung;
2. Stärkung der Erziehungskraft der Familien und Förderung des Bewusstseins der Eltern für ihre Aufgaben;
3. Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbständigung;
4. Schutz von Kindern und Jugendlichen vor allen Formen von Gewalt und anderen Kindeswohlgefährdungen hinsichtlich Pflege und Erziehung;
5. Reintegration von Kindern und Jugendlichen in die Familie im Interesse des Kindeswohles, insbesondere im Zusammenhang mit Erziehungshilfen.

Die positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in physischer, psychischer, sozialer und emotionaler Hinsicht steht im Vordergrund des B-KJHG. Sollten die Eltern, oder sonstige mit der Pflege und Erziehung betraute Personen, nicht in der Lage sein, dies zu gewährleisten, hat die KJH zum Ziel durch angemessene Leistungen entwicklungsförderliche Bedingungen für die Kinder und Jugendlichen herzustellen und entsprechende familiäre Strukturen wiederherzustellen (vgl. Hubmer 2020: 204-405).

Kinder und Jugendliche sollen sich ihren Bedürfnissen entsprechend in positiver Form entwickeln können und sich befähigen, ein eigenverantwortliches Leben mit gesellschaft-

licher Teilhabe zu führen. Zur Erreichung dieser Ziele stehen dem Kinder- und Jugendhilfe-Träger eine Reihe von Leistungen zur Verfügung, mithilfe derer Kinder und Jugendliche unterstützt werden können.

- Information über förderliche Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen;
- Beratung bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen und familiären Problemen;
- Hilfen für werdende Eltern, Familien, Kinder und Jugendliche zur Bewältigung von familiären Problemen und Krisen;
- Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung;
- Erziehungshilfen bei Gefährdung des Kindeswohls hinsichtlich Pflege und Erziehung;
- Zusammenarbeit mit Einrichtungen, Behörden und öffentlichen Dienststellen;
- Mitwirkung an der Adoption von Kindern und Jugendlichen;
- Öffentlichkeitsarbeit zu Zielen, Aufgaben und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe

stellen nach Art 2 Abs 2 Z 1 der Ländervereinbarung über die Kinder und Jugendhilfe iVm §3 B-KJHG die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe dar.

Dabei sind die Erziehungshilfen der eingriffsintensivste Aufgabenbereich, welche durch die zwei abgestuften Instrumente, der Vollen Erziehung und der Unterstützung der Erziehung (UdE), vollzogen werden. Dem voran geht ein intensiver Prozess der Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung, bei welcher über die Notwendigkeit einer verbindlichen Erziehungshilfe entschieden wird (vgl. Hubmer 2020: 406).

Eine Unterstützung der Erziehung wird vorgesehen, wenn zwar das Wohl des Kindes gefährdet, die Gefährdung allerdings unter Verbleib zu Hause abgewendet werden kann (Art 2 Abs 2 Z 2 der Ländervereinbarung über die Kinder und Jugendhilfe iVm § 25 B-KJHG). Ist der Verbleib zu Hause zum Wohl des Kindes nicht möglich, ist das Kind oder der*die Jugendliche bei nahen Angehörigen, Verwandten oder sozialpädagogischen Einrichtungen im Rahmen der Vollen Erziehung (geregelt in Art 2 Abs 2 Z 2 der Ländervereinbarung über die Kinder und Jugendhilfe iVm §26 B-KJHG) fremdunterzubringen. Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit lediglich die Unterstützung der Erziehung von Bedeutung ist, wird auf die „Volle Erziehung“ nicht weiter eingegangen.

Die Förderung der Entwicklungsbedingungen innerhalb der Familie und die Stärkung des Familienzusammenhalts stehen im Vordergrund der Unterstützung der Erziehung. Dabei beschränkt sich der Gesetzgeber auf eine nur sehr knappe Umschreibung dieser Erziehungshilfen, um eine auf den Einzelfall angepasste Maßnahme zur Verfügung zu stellen. In den einzelnen Ländergesetzgebungen werden die Hilfen im Rahmen der Unterstützung der Erziehung näher beschrieben. Im Tiroler Kinder und Jugendhilfe Gesetz (§41 Abs 2), welches für die Einrichtung, die im Zuge dieser Forschungsarbeit untersucht wurde, geltend ist, werden diese Erziehungshilfen folgendermaßen beschrieben.

- a) die Beratung und Begleitung der Eltern, von mit der Obsorge in den Bereichen Pflege und Erziehung betrauten Personen sowie der Minderjährigen,

- b) die Unterstützung der Familie in ihrer Erziehungskompetenz, insbesondere zur Förderung der gewaltfreien Erziehung,
- c) die Information über soziale und finanzielle Beratungs- und Leistungsangebote sowie die Vermittlung solcher Angebote,
- d) Hilfen und Anleitung bei der Haushaltsführung und bei der Planung des Haushaltsbudgets,
- e) die Vermittlung zu Trainingsprogrammen zur gewaltfreien Konfliktlösung,
- f) die begleitende ambulante, stationäre sowie teilstationäre Betreuung von Minderjährigen und deren Eltern bzw. von mit der Obsorge in den Bereichen Pflege und Erziehung betrauten Personen,
- g) teilstationäre Angebote für Minderjährige in Zusammenarbeit mit bereits regional vorhandenen Angeboten, wobei neben der Betreuung und Förderung von Minderjährigen die begleitende Elternarbeit im Vordergrund steht.

Für die Durchführung dieser Leistungen sind vorrangig die sozialen Dienste zuständig. Im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe erfüllen aber auch private Einrichtungen mit qualifizierten Fachkräften diesen Aufgabenbereich. Die Facheinrichtungen unterliegen der Aufsicht der Landesregierung und müssen vorab von ihr bewilligt werden, wobei u.a. ein nach anerkannten wissenschaftlichen Erkenntnissen erstelltes Konzept vorgelegt werden muss (§12 TKJHG).

4. SUCHT

Neben „Wildnispädagogik“ im Kontext der KJH wurden zudem Personen, die im Bereich der Suchtprävention tätig sind, interviewt, weshalb an dieser Stelle eine Annäherung an den Begriff „Sucht“ und eine Darstellung von Suchtprävention und Suchtursachen erfolgt. Zudem wird im Unterkapitel „Jugendphase und Sucht“ erläutert, welche Bedeutung Suchtverhalten im Jugendalter hat und warum die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine Erklärung dafür sein kann. Das ist insofern von Interesse, als der Konsum psychoaktiver Substanzen in den meisten Fällen im Jugendalter begonnen oder erprobt wird (vgl. Laging 2018: 28). In Hinblick auf Wildnispädagogik sind Suchtpräventionsmaßnahmen, die auf funktionale Äquivalente abzielen und der Ansatz der Lebenskompetenzförderung von Bedeutung, wie weiter unten dargelegt wird.

4.1 Definition von Sucht

Das Wort „Sucht“ geht etymologisch auf „siechen“ zurück, das Leiden an einer Krankheit. Während bis zum 16. Jahrhundert „Sucht“ in vielen Krankheitsbezeichnungen verwendet wurde (Fallsucht, Schwindsucht, Wassersucht,...) und auch heute zum Teil noch in der Alltagssprache gebraucht wird (z.B.: Gelbsucht), wurde das Wort zunehmend moralisch besetzt und galt als extrem übersteigender Hang oder Laster (z.B.: Geldsucht, Rachsucht, Lustsucht,...). Im Verlauf des 19. Jahrhunderts veränderte sich die Verwendung nachdem die „Trunksucht“ zu einer medizinisch beschreibbaren und behandelbaren Krankheit wurde (vgl. Sting/Blum 2003: 27).

Im Laufe der Zeit verschwanden allmählich die historischen Bezeichnungen von diversen Krankheiten, welche heute andere wissenschaftliche Namen tragen.

Obwohl das Wort „Sucht“ nicht mit dem Begriff „suchen“ verwandt ist, zeichnet sich eine Suchtdynamik häufig durch eine starke Suche nach Sinn, extremen Erlebnissen oder Zuständen aus. Der Suchtbegriff ist nach wie vor in der Alltagssprache fest verankert. „Süchtig sein“ wird sowohl für die Abhängigkeit von Substanzen als auch für zwanghaft erlebtes Verhalten verwendet. Einerseits kann der Begriff das zwanghafte Sich-Hingezogen-Fühlen zu Gegenständen – „Süchtig nach Schokolade“ beschreiben. Er kann sich aber auch auf Personen beziehen – „Ich bin süchtig nach Dir“. Wenn von „Geltungssucht“ oder „Tobsucht“ gesprochen wird, stehen Persönlichkeitsmerkmale oder Verhaltensweisen im Vordergrund.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Begriff kritisch diskutiert. „Sucht“ sei negativ konnotiert und „würde die Diskriminierung und Marginalisierung von Betroffenen vorantreiben, Stigmatisierungsprozesse verstärken und einen offenen und unvoreingenommen Umgang mit dem Problem eher verhindern.“ (Laging 2018: 14)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ersetzte den Begriff „Sucht“ 1963 durch „Abhängigkeit“, was in Fachkreisen wiederum eine Kontroverse erzeugte, da mit der Begriffsänderung eine Verharmlosung und Verallgemeinerung einhergehe. In wissenschaftlichen Texten werden die Begriffe „Sucht“ und „Abhängigkeit“ heute meist synonym verwendet.

Grundsätzlich kann zwischen substanzgebundenen und substanzungebundenen Süchten unterschieden werden, wobei substanzgebundene oder auch stoffgebundene Süchte

immer mit dem Konsum psychoaktiver Substanzen (Alkohol, Opioide, Cannabinoide, Sedativa und Hypnotika, Kokain, u.a.) verbunden ist und substanzungebundene Süchte sich durch ein bestimmtes Verhalten auszeichnen, weshalb sie auch als Verhaltenssüchte bezeichnet werden (z.B.: Spielsucht, Arbeitssucht,...) (vgl. ebd. 15).

4.2 Suchtprävention

„Mit Prävention sind alle gezielten Massnahmen gemeint, die ergriffen werden, um ein Gesundheitsproblem oder eine ungewollte Entwicklung zu verhindern, weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verzögern.“ (Krebs et al. 2021: 38)

Es zielt also auf ein Handeln im Vorfeld ab, ein vorbeugendes Eingreifen, das mögliche oder befürchtete Probleme, Auffälligkeiten oder Abweichungen verhindern oder hinauszögern will. Aufgrund des Ausmaßes an klinisch relevantem Konsummuster in der Gesellschaft und der damit verbundenen Belastung in der Versorgungspraxis, spielen Präventionsmaßnahmen zur Vorbeugung und Früherkennung verschiedener substanz- und substanzungebundener Abhängigkeiten eine besondere Rolle.

Es gibt verschiedene Einteilungen der Präventionsmaßnahmen, die sich mit unterschiedlichen Zielsetzungen an unterschiedliche Zielgruppen richten. Im Unterschied zu Verhältnisprävention werden verhaltensbezogene Maßnahmen durch das US-amerikanische Institute of Medicine (IoM) in universelle, selektive und indizierte Maßnahmen unterschieden. Diese Einteilung richtet sich entlang der Lebenswelten und Lebenslagen der Zielgruppe und ihres jeweiligen Risikoniveaus. Eine andere Einteilung, die eher dem medizinischen Klassifikationssystem zuzuordnen ist, orientiert sich nach dem Zeitpunkt der Intervention in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention (vgl. ebd.: 40).

Bei der universellen Prävention, welche sich an eine breite Zielgruppe richtet, die diverse Risiko- und Schutzfaktoren aufweisen, geht es um eine generelle Unterstützung, damit Belastungssituationen besser bewältigt werden können. Das können Kampagnen oder Information und Aufklärung in Schulen sein, wobei die Förderung von Lebenskompetenz oder bspw. die Bedeutung einer guten Klassengemeinschaft im Vordergrund stehen.

Im Unterschied dazu sind die Maßnahmen der selektiven Prävention an Gruppen gerichtet, die, empirisch belegt, über höhere Risiken verfügen. Das können bspw. Kinder oder Jugendliche aus suchtbelasteten Familien sein. Die Adressat*innen dieser Präventionsmaßnahmen weisen selbst noch kein problematisches Konsumverhalten auf. Bei indizierter Prävention hingegen zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen bereits ein Problemverhalten, welches allerdings noch keine Diagnosekriterien erfüllt (vgl. ebd.: 40–41).

4.3 Suchtursachen

Da die Suchtprävention zum Ziel hat ein problematisches Verhalten zu verhindern, muss sie sich mit den Suchtursachen und „dem ganzen Spektrum möglicher Bedingungsfaktoren“ (Sting/Blum 2003: 36) auseinandersetzen.

Im Fachdiskurs wird heute übereinstimmend von einer multifaktoriellen Ursache von Suchterkrankungen ausgegangen, was bedeutet, dass das wechselseitige Zusammenwirken von unterschiedlichen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren für das Suchtgeschehen prägend ist. Die Erkrankung ist also nicht auf einen einzigen Faktor, z.B.: genetischer

Risikofaktor zurückzuführen, sondern auf das wechselseitige Zusammenspiel von mehreren Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren, z.B.: genetische und umgebungsbezogene Faktoren, die von der Embryonalentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg auf das Entstehen von Suchterkrankungen Einfluss nehmen.

„Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren sind biologische, psychologische und soziale Einfluss- bzw. Bedingungsfaktoren, die der Erkrankung vorausgehen, durch ungünstiges Zusammenwirken die Erkrankung verursachen und deren Verlauf bestimmen. Eine Störung entsteht bei hoher "Stressbelastung" (im breiten Sinne des Vorhandenseins von Risikofaktoren) in Abhängigkeit vom Ausmaß der Vulnerabilität: je größer die Vulnerabilität, je weniger "Stress" ist zur Krankheitsauslösung erforderlich.“ (Arnaud/Thomasius 2019: 64–65)

Das Modell der Sucht-Trias widerspiegelt diesen multifaktoriellen Ansatz, der dem biopscho-sozialen Erklärungsansatz entspricht. Die Sucht-Trias konkretisieren die vielfältigen Ursachen von Sucht im Dreieck von den Bedingungsfaktoren Person-Umwelt-Droge. Dieses Modell hat sich in der Ätiologie, der Erforschung von Ursachen von Krankheiten in Bezug auf Suchtkrankheiten durchgesetzt (vgl. Sting/Blum 2003: 16).

- Dabei spielt die Substanz durch z.B.: Verfügbarkeit, ihre Art und Wirkungsweise, der Dosis usw. eine Rolle. Präventionsmaßnahmen, die auf diesen Wirkfaktor abzielen, können z.B.: die Beschränkung der Verfügbarkeit der Substanz sein, das Heraufsetzen der Altersgrenze für Tabak- oder Alkoholkonsum oder Drug-Checking, welche eine chemische Analyse von v.a. synthetischen Drogen vornimmt, um über Wirkung und Risiken informieren zu können.
- Die Person als Bedingungsfaktor ist durch alle individuellen Merkmale, die mit einer Person zu tun haben, gekennzeichnet. Das sind u.a. die genetische Disposition, prägende frühkindliche Ereignisse, Sozialisationsprozesse, Strukturen der Persönlichkeit, usw. Präventive Ansätze können in diesem Bereich neben psychotherapeutischen und medizinischen Angebote (wie Substitutionsbehandlung) an der Stärkung personaler Kompetenzen und Ressourcen ansetzen, welche für eine positive Persönlichkeitsentwicklung und gelingende Lebensbewältigung ausschlaggebend sind.
- Der dritte Faktor, die soziale Umwelt, kann als Wirkfaktor für Suchtentstehung gesehen werden, wenn belastende Umweltfaktoren, wie z.B. Schwierigkeiten in der Schule, der Ausbildung oder im Beruf, belastende Familiensituationen oder kritische Lebensereignisse auftreten. Zudem spielt die Gesellschaft eine Rolle, z.B.: in „Leistungs- und Konkurrenzorientierung, Mangel an Zukunftsperspektiven, Konsumorientierung, vorherrschende Drogenkultur“ (ebd.: 34). Präventive Maßnahmen in diesem Bereich sind politischer Natur und können neben der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Aspekten der Lebensweise und Drogenkultur die Verbesserung der Lebenssituationen von benachteiligten Menschen sein (vgl. ebd.: 33–34).



Abb. 3: Trias der Suchtursachen (Sting/Blum 2003: 35)

4.4 Jugendphase und Konsum

Die Jugendphase im Zusammenhang mit Substanzkonsum wurde immer intensiver in den Fokus der Forschung gestellt, weil der Konsum psychoaktiver Substanzen fast immer im Jugendalter begonnen bzw. erprobt wird. Dabei erhielt das Konzept der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953) aus der Entwicklungspsychologie einen besonderen Stellenwert (vgl. Laging 2018: 28). Darunter wird die Bewältigung, der sich in bestimmten Lebensphasen stellenden Herausforderungen verstanden, welche erforderlich ist, um die Entwicklungsaufgaben der anschließenden Lebensphasen meistern zu können. (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2014: 7). Aktuell werden nach Hurrelmann und Quenzel (2022) vier Entwicklungsaufgaben für die Entwicklungsphase „Jugend“ unterschieden:

- **„Qualifizieren“:** Die Entwicklung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.

- **Binden:** Die Entwicklung eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und der Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.
- **Konsumieren:** Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und der Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
- **Partizipieren:** Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen.“
(ebd.: 24-25)

Wenn diese Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt werden, können verschiedene Verhaltensweisen auftreten. Folgend können Absentismus, Klassenwiederholungen, Schulabbruch, etc. bei der unbewältigten Aufgabe „Qualifizieren“ auftreten oder gefährlicher Drogen- und Alkoholkonsum, exzessiver Medienkonsum oder Spielsucht bei der Aufgabe „Regenerieren“. Schwere Normverletzungen, delinquentes Verhalten oder Gewalthandlungen fallen unter die Aufgabe „Partizipieren“ (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2014: 9). Bewältigungsprobleme werden in vier verschiedenen Gruppen je nach Dauer und Intensität unterschieden:

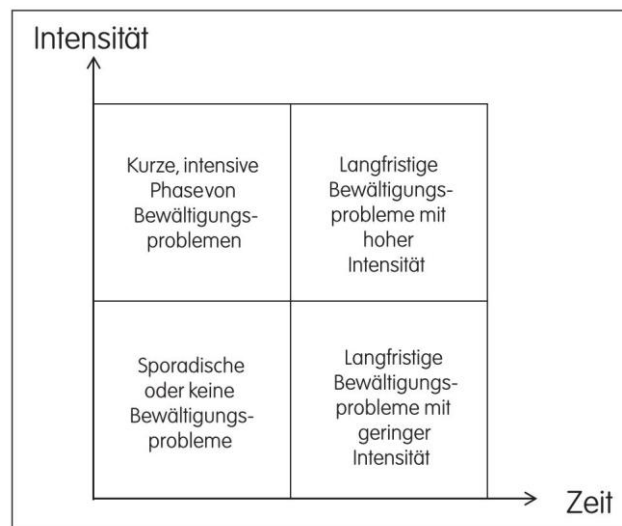


Abb. 4: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Quenzel/Hurrelmann 2014: 9)

Auch wenn das Problemverhalten, wie oben beschrieben, nicht ausschließlich der Lebensphase Jugend zuzuschreiben ist, ist die Häufigkeit, mit welcher dieses Verhalten im Jugendalter auftritt, auffällig. Es muss angemerkt werden, dass sich diese auffälligen Verhaltensweisen oftmals ohne Zutun von außen wieder einstellen. Bei einigen Jugendlichen treten diese Probleme jedoch langfristig auf und es ist von außen schwer erkennbar, ob es sich dabei um ein vorübergehendes Problemverhalten handelt oder eines, das langfristig negative Folgen mit sich bringt. Quenzel und Hurrelmann vertreten daher die Ansicht, „dass alle Jugendlichen von der Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben profitieren.“ (ebd.: 12).

Es wird weiters angenommen, dass die meisten gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen, zu welchen auch Substanzmittelkonsum zählt, „funktional im Sinne der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sind“ (Laging 2018: 28). Um den Herausforderungen dieser Entwicklungsaufgaben aktiv zu begegnen, setzen Jugendliche mitunter riskante Verhaltensweisen ein. Mit dem Konsum psychoaktiver Substanzen bspw. können Jugendliche sich ausprobieren, neue Erfahrungen machen und Grenzen austesten. Gleichzeitig kann aber auch ein verantwortungsvoller Umgang mit Substanzkonsum erlernt werden (vgl. Laging 2018: 30–31). Um Jugendliche, die langfristig Probleme bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben haben und risikoreiche Verhaltensweisen zeigen, zu unterstützen, können Alternativen angeboten werden, die weniger risikoreich aber zugleich funktional im Sinne der Entwicklungsaufgabe sind (vgl. Sting/Blum 2003: 75). Für die Suchtprävention sind in dieser Perspektive funktionale Äquivalente von zentraler Bedeutung. Die durch den Substanzkonsum erfüllten Funktionen, können dieser Ansicht nach, durch andere funktional äquivalente Tätigkeiten erfüllt werden. Diese Tätigkeiten zielen u.a. auf stärkende und entwicklungsfördernde Ressourcen und Kompetenzen ab, die das Selbstbewusstsein, die sozialen Kompetenzen und die Handlungsfähigkeit fördern. Beispiele dafür sind u.a. sport-, abenteuer- und erlebnispädagogische Maßnahmen (vgl. ebd.: 74-75).

Ein weiterer Ansatz der Suchtprävention im Rahmen der Jugendhilfe ist der Lebenskompetenzansatz, welcher versucht, durch die Stärkung von Schutzfaktoren, Suchtentwicklung zu verhindern (vgl. ebd.: 76). Dabei spielen Programme zur Resilienzförderung, die in den Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung gezählt werden, eine wesentliche Rolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022: 64).

Exkurs: Resilienz

Unter dem Begriff Resilienz, der sich aus dem englischen von „resilience“ (Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität) ableitet, wird in der Psychologie „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004: 18 zit. n. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022: 10) verstanden. Als resilient werden Personen bezeichnet, die sich „trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln“ (ebd.: 9). Es wird allerdings nicht als angeborene Eigenschaft verstanden, sondern als ein Prozess, der variabel und kontextabhängig ist. Einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz nehmen die Risiko- und Schutzfaktoren ein.

Risikofaktoren sind zum einen kindsbezogene (primäre oder sekundäre) Vulnerabilitätsfaktoren, wie z.B. neuropsychologische Defizite, Frühgeburt, genetische Faktoren, unsichere Bindungsorganisation usw.. Zum anderen zählen dazu Risikofaktoren, die in der Umwelt des Kindes entstehen, wie z.B. niedriger sozioökonomischer Status, elterliche Scheidung oder Trennung, Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Eltern, Obdachlosigkeit usw. (vgl. ebd.: 21-22).

Dem Gegenüber stellt Wustmann (2016) eine Übersicht über die zentralen Schutzfaktoren, in Folge einer Vielzahl empirischer Forschungsergebnisse dar:

„Personale Ressourcen

- Kindbezogene Faktoren:
 - positive Temperamenteigenschaften
 - intellektuelle Fähigkeiten
 - erstgeborenes Kind
 - weibliches Geschlecht

- Resilienzfaktoren:
 - Selbstwahrnehmung
 - Selbstwirksamkeit
 - Selbststeuerung
 - Soziale Kompetenz
 - Umgang mit Stress
 - Problemlösefähigkeiten

Soziale Ressourcen

- Innerhalb der Familie:
 - mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
 - → autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil
 - Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
 - enge Geschwisterbindungen
 - altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
 - hohes Bildungsniveau der Eltern
 - harmonische Paarbeziehung der Eltern
 - unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
 - hoher sozioökonomischer Status

- In den Bildungsinstitutionen:
 - klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
 - wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt u. Akzeptanz gegenüber dem Kind)
 - hoher, angemessener Leistungsstandard
 - positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
 - positive Peerkontakte / positive Freundschaftsbeziehungen
 - Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
 - Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

- Im weiteren sozialen Umfeld:
 - kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn)
 - → Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindeförderung usw.)
 - gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
 - Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft“

(Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022: 30–31)

Wichtigster Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung und das Abpuffern von Risikofaktoren ist eine „stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson.“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022: 32)

Resilienz fördernde Programme zielen aber häufig auch auf eine Stärkung der sozialen Kompetenz oder der Selbstwirksamkeit ab. Selbstwirksamkeit wird dabei als Überzeugung eines Menschen verstanden, schwierige Herausforderungen oder Situationen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Die Selbstwirksamkeitserwartungen können durch unterschiedliche Weise aufgebaut werden, wobei Erfolgserlebnisse die kraftvollste Wirkung entfalten. Wesentlich ist dabei, dass das Individuum den Erfolg seinen eigenen Anstrengungen und Kompetenzen zuschreibt. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeit, während Misserfolge sie schwächen. (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42)

Aus einer salutogenetischen Sichtweise, stellt die Stärkung von Schutzfaktoren einen wesentlichen Ansatzpunkt für die Suchtprävention dar (vgl. Laging 2018: 25). Denn wie bereits oben zum Sucht-Tria beschrieben, spielen bei den Suchtursachen neben der Droge auch die Person und die Umwelt eine Rolle und präventive Ansätze zielen auf eine Stärkung dieser Bereiche ab.

5. DARSTELLUNG DES EMPIRISCHEN VORGEHENS

Die im Verständnis eines Grounded Theory Forschungsstils entwickelte Forschungsfrage wurde im Laufe des Forschungsprozesses adaptiert und verfeinert, da sich erst im Zuge des Forschungsprozesses herausstellte, welche Themen besonders relevant sind. Die Fragen entstehen und entwickeln sich während des Forschungsprozesses.

„This makes sense considering that GT is often used concerning topics that are as yet unexplored. It is often simply not possible to define the exact aim and questions at the outset. As the process is an evolving one, research questions appear and change. (Schaffar 2020: 73)

Aufgrund der bislang noch geringen Forschungsbasis sah ich eine Forschung nach der Grounded Theory als besonders geeignet an, da hierfür eine Methodologie benötigt wird, welche zugleich Forschungsstrategie und -haltung ist und sich durch ein exploratives Vorgehen auszeichnet (vgl. Mey/Mruck 2011: 22).

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Wie erleben Fachkräfte den Einsatz von wildnispädagogischen Angeboten in sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Handlungsfeldern und der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien?

Dieser Fragestellung wurden 3 Subfragen untergeordnet:

- Welche subjektive Bedeutung und Wirkung haben wildnispädagogische Angebote aus Sicht der Fachkräfte?
- Was bewegt Fachkräfte dazu Wildnispädagogik in ihre Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien einfließen zu lassen? Welche Motivation unterliegt ihrer Arbeit?
- Wie sehen Fachkräfte die Rolle der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit?

5.1 Innovationswert

Ziel dieser Masterarbeit ist, dass bislang kaum behandelte Thema Wildnispädagogik in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in den Fokus zu rücken. Der konzeptionelle Einsatz von Wildnispädagogik in sozialarbeiterischen Einrichtungen ist noch sehr gering. In Österreich konnte nur eine einzige Einrichtung („Verein Lebensort“) im Zuge der Recherche ausfindig gemacht werden. Daher wurde im Rahmen dieser Arbeit auch in Deutschland geforscht. Wildnispädagogik könnte eine mögliche Antwort auf die immer fortschreitende Naturentfremdung und den damit einhergehenden Auswirkungen sein. Sie könnte eine wertvolle Ressource für die Soziale Arbeit darstellen und Kindern und Jugendlichen, welche belastende Erfahrungen gemacht haben, dabei helfen, Resilienzen neu auszubilden und zu stärken, Selbstwirksamkeit zu erfahren und bislang ungestillte oder vernachlässigte Bedürfnisse zu beantworten.

Die Bedeutung der wildnispädagogischen Arbeit für sozialarbeiterische und sozialpädagogische Handlungsfelder könnte zudem damit begründet werden, dass durch solche Angebote indigenes Wissen erhalten, wertgeschätzt und verbreitet wird. Die 2014 von den internationalen Dachorganisationen IASSW, ISFW und ICWS verabschiedete Versi-

on der Globalen Definition der Profession Soziale Arbeit sieht indigenes Wissen als wesentlichen Bestandteil professionellen Wissens an:

»Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing.« (IFSW 2014)

Im Kommentar des DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) zu dieser Definition wird festgehalten, dass – durch das Kolonialerbe - indigenes Wissen bislang abgewertet und westlichen Theorien unterworfen wurde. Mit der neuen Definition Sozialer Arbeit soll dem entgegengewirkt und anerkannt werden, welchen unschätzbaren Beitrag indigenes Wissen zur Wissenschaft geleistet hat. Der historisch westliche Kolonialismus und die westliche Hegemonie wollen überwunden werden, „indem man den indigenen Völkern auf der ganzen Welt zuhört und von ihnen lernt.“ (DBSH 2017)

Es gibt bereits Bemühungen indigenes Wissen zu sammeln und in der Anwendung nachvollziehbar zu machen. So fand 2007 die erste Konferenz zu „International Indigenous Voices in Social Work“ statt (vgl. Thompson School of Social Work & Public Health 2007). Im April 2022 fand die 6. Konferenz in Aotearoa – der Maori-Name für Neuseeland – statt. Wildnispädagogik, deren Ursprung auf dem Erfahrungsschatz indigener Völker beruht, könnte einen weiteren Beitrag zur Erhaltung und Wertschätzung indigenen Wissens leisten.

5.2 Darstellung der Forschungsmethodik

Im folgenden Kapitel soll dargestellt und begründet werden, anhand welcher empirisch qualitativen Forschungslogik das Forschungsinteresse untersucht wurde. Ziel der Forschungsarbeit ist es, in die subjektive Lebenswelt der Fachkräfte einzutauchen und zu untersuchen, wie sie den Einsatz von wildnispädagogischen Angeboten erleben.

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) ist nicht als spezifische Methode zu verstehen, sondern vorrangig eine Forschungsstrategie und -haltung (vgl. Mey/Mruck 2011: 22). Die GTM, ein Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, anhand derer „Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten“ (Breuer 2010: 39) erhoben werden und Theorien in einem rekursiven Verfahren gegenstandsbegründet herausgearbeitet werden, scheint für dieses Forschungsinteresse geeignet zu sein. Der Grundgedanke der GTM ist, dass die Forschung nicht theoriegeleitet arbeitet, sondern Theorien in einem induktiven Verlauf aus den Daten emergieren (vgl. Miethe 2014: 165). Der Forschungsprozess verläuft zirkulär, was bedeutet, dass die einzelnen Schritte des Prozesses – Fallauswahl, Datenerhebung, Auswertung und Interpretation – eng miteinander verwoben und in einem zirkulären Ablauf miteinander verbunden sind.

„This means developing a way and strategy that leads to saturation and gathering the necessary data while conducting the research.“

Schaffar (2020) betont, dass die Stärken der GTM in ihrem Fokus auf Exploration, ihrer Fähigkeit mit Prozessen umgehen zu können und der Flexibilität in der Gestaltung einzigartiger Forschungsverfahren ist (vgl. ebd.: 71).

5.2.1 Narrative Interviews als Erhebungsmethode

In der GTM werden unstrukturierte Interviews, zu welchen auch narrative Interviews zählen, bevorzugt, da sie den Interviewteilnehmer*innen ermöglichen jene Themen zu diskutieren, die ihnen am wichtigsten sind. Die Teilnehmer*innen haben außerdem mehr Kontrolle über den Verlauf des Interviews. Dadurch kann die subjektive Sichtweise der Befragten bestmöglich erfasst werden. Unstrukturierte Interviews stellen nach Corbin und Strauss (2015) die reichhaltigste Datenquelle für Theoriebildung dar (vgl. ebd.: 72).

Im Zuge dieser Arbeit wurden daher narrative Interviews mit Teilstrukturierung, gemäß der vorhandenen Forschungsfrage durchgeführt. Die Besonderheit der narrativen Interviewführung, bei welcher eine Einstiegsfrage gestellt wird und der*die Interviewpartner*in anschließend ohne Unterbrechungen oder Nachfragen erzählt, ist, dass hierbei bereits vergangene Gefühle oder Gedanken wieder gegenwärtig werden können. Grundannahme narrativer Interviews ist eine „Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution“. Damit ist gemeint, dass der*die Erzählende seine Erfahrungen oder seine Lebensgeschichte so reproduziert, wie sie von ihm*ihr erlebt wurde und damit auch in den Relevanzen und Fokussierungen reproduziert werden, „wie sie für seine [Anm. d. Verf.: *ihre] Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant“ ist.“ (Bohnsack 2021: 96)

Erst am Schluss des Erzählvorgangs folgt ein Nachfrageteil, bei welchem gebeten wird, bereits angesprochene Themen oder auch Themen, die bis dahin ausgelassen wurden, weiter auszuführen. Entsprechend dem Prinzip der Offenheit wird auf eine hypothesenge-

leitete Interviewführung verzichtet und den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben, die für sie relevanten Erfahrungen und Erlebnisse anzusprechen (vgl. Rosenthal 2014: 157).

„Die narrative Gesprächsführung bietet den Interviewten damit einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema bzw. auf ihre Biographie.“ (ebd.: 151)

Für diese Forschungsarbeit wurden sechs Einzelinterviews und ein Gruppeninterview (5 Teilnehmer*innen) mit Fachkräften aus unterschiedlichen Disziplinen (Sozialarbeiter*innen, Fachkräfte aus der Bildungsarbeit, Fachkräfte aus anderen pädagogischen Disziplinen), welche alle einen Schwerpunkt in der Wildnispädagogik haben, durchgeführt. Im Zuge des Erhebungsprozesses hat sich herausgestellt, dass die narrative Interviewführung bei fast allen Interviews zum ersehnten Ziel geführt hat, nämlich dass die Teilnehmer*innen die ihnen relevanten Themen aufgriffen. Lediglich bei einem Interview musste durch mehrmaliges Nachfragen und Konkretisieren der Einstiegsfrage der Erzählfluss unterstützt werden.

5.2.2 Beschreibung des Samplingprozesses

Da die Grounded Theory sich durch einen zirkulären Forschungsablauf auszeichnet, wurde von einem vorab fixierten Untersuchungsablauf abgesehen. Die Vorgehensweise des Stichprobenziehens in der Grounded Theory wird „theoretical sampling“ genannt. Das bedeutet, dass sich während des Forschungsablaufes immer wieder die Notwendigkeit einer neuerlichen Datensammlung ergibt, um bisherige Hypothesen und Daten zu kontrollieren oder zu bestätigen. Es wird also „auf Basis der bisherigen Analyse entschieden, welche Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten als Nächstes in die Untersuchung aufgenommen werden müssen“ (Merkens 2007: 296). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden Fachkräfte aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen befragt, mit dem Ziel eine möglichst heterogene Gruppe zu untersuchen. Da Wildnispädagogik wissenschaftlich noch wenig erforscht ist, war ein exploratives Vorgehen notwendig.

Wildnispädagogik wird zum größten Teil von privaten Trägern (Vereinen, GmbHs,...), wie bspw. Wildnisschulen angeboten. Einige dieser Träger bieten u.a. Fort- und Ausbildungen für pädagogische Fachkräfte an. Des Weiteren entstand im Rahmen einer interregionalen Zusammenarbeit mit Suchtpräventionsfachstellen eine Multiplikator*innen-Ausbildung mit speziellem Fokus auf Wildnispädagogik in der Suchtprävention. Für diese Forschungsarbeit wurden zwei Fachkräfte aus einer Wildnisschule, fünf Fachkräfte eines Vereins, welcher u.a. ambulante Erziehungshilfen im Auftrag der KJH durchführt und vier Fachkräfte, welche in unterschiedlichen Suchtpräventionsfachstellen bzw. in einem Familienzentrum arbeiten, interviewt.

In nachstehender Tabelle werden die Tätigkeitsfelder der Fachkräfte dargestellt, wobei nur jene Tätigkeitsfelder benannt wurden, die für diese Arbeit relevant sind.

Einrichtung	Beschreibung der Tätigkeit	Interviewpartner*in (IP)
Wildnisschule Wildniswissen (Deutschland) ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse wildnispädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung (Seminare, Lehrgänge, etc.) • Kooperation mit Schulen (Klassenfahrten, Jahresbegleitungen, Schulprojekttage) • Diverse WP-Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien 	IP1: Wolfgang Peham (Leiter der Wildnisschule)
	<ul style="list-style-type: none"> • Wildniswoche mit straffällig gewordenen Jugendlichen 	IP4: Joscha Grolms
Soziale Arbeit in der Suchtprävention (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambulante Hilfen zur Erziehung (Sozialpädagogische Familienhilfe SPFH und Erziehungsbeistandschaft EB) 	IP2
	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder-, Jugend- und Familiencamps • Waldgruppe (regelmäßige Treffen alle 14 Tage) 	IP2, IP6
	<ul style="list-style-type: none"> • Wildnispädagogische Fortbildung für Multiplikator*innen (Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, Suchtprävention, Therapeut*innen, Pädagog*innen,...) 	IP2, IP3, IP5, IP6
	<ul style="list-style-type: none"> • sechs Waldtage pro Jahr mit Kindern aus problembelasteten Familien mit Suchthintergrund 	IP3, IP5
	<ul style="list-style-type: none"> • Suchtberatung 	IP3, IP5, IP6
	<ul style="list-style-type: none"> • Wildnispädagogische Angebote für Schulen (Schulprojekttage,...) 	IP3, IP5
Verein „Lebensoart“	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Einzelbetreuung Kinder und Jugendlicher, Unterstützung der Familie im Rahmen einer Unterstützung der Erziehung durch die KJH, • als privater Verein zusätzlich regelmäßige Angebote, Feriencamps, etc. für Kinder und Jugendliche 	IP6-10

¹ Die Interviewpartner*innen der Wildnisschule Wildniswissen haben explizit ihre Erlaubnis zur namentlichen Nennung erteilt, weshalb ihre Namen nicht anonymisiert wurden.

Die Interviewteilnehmer*innen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Alle Teilnehmer*innen haben Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und/oder Familien im Rahmen ihrer Tätigkeit gesammelt
- Alle Teilnehmer*innen haben einen Schwerpunkt im Bereich der Wildnispädagogik oder lassen wildnispädagogische Elemente in ihre Arbeit einfließen
- das Kriterium, dass alle Teilnehmer*innen einen Bezug zur Sozialen Arbeit haben sollen, trifft nicht bei allen zu. Die Interviewpartner der Wildnisschule Wildniswissen arbeiten nicht in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, weisen aber viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf. Joscha Grolms arbeitete über mehrere Jahre in Schulklassen im Rahmen der Jahresbegleitungen einer Grundschule in Deutschland, welche als „Brennpunktschule“ benannt wurde. Außerdem leitete er auf Anfrage u.a. eine Wildniswoche für straffällig gewordenen Jugendliche. Der Leiter der Wildnisschule Wildniswissen, einer der größten Wildnisschulen Deutschlands, Wolfgang Peham wurde ins Sampling aufgenommen, da er einen guten Überblick über Wildnispädagogik und deren Entstehungsgeschichte im deutschsprachigen Raum geben kann. Auch er hat in der Vergangenheit Erfahrungen in der Arbeit mit Schulklassen gesammelt, ist ansonsten aber in der Erwachsenenbildung tätig. Alle anderen Interviewpartner*innen arbeiten unmittelbar in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit.

Aufgrund der ungewissen Covid Situation wurde entschieden, nur Fachkräfte zu interviewen und nicht Kinder und Jugendliche selbst. Da ca. die Hälfte der Interviewpartner*innen aus Deutschland kommen und die Koordination der persönlichen Treffen für die Interviews sich als schwer herausstellten, konnten von den sechs Interviews mit den deutschen Expert*innen nur zwei in persönlicher Form stattfinden. Mit den weiteren vier wurden die Interviews online durchgeführt. Das Gruppeninterview mit fünf Fachkräften wurde in Österreich in persönlicher Form abgehalten.

In einem Zeitraum von 5 Wochen wurden die Interviews durchgeführt, wobei sich erst während der Interviewphase herausstellte, welche Teilnehmer*innen noch hinzugezogen wurden. Die Interviewten wurden im Anschluss des Interviews danach befragt, wer ihrer Ansicht nach für dieses Thema noch interessant wäre. Dabei stellte sich heraus, dass es noch eine Menge an Fachkräften gibt, deren Interviews für diese Arbeit interessant gewesen wären. Mit einigen war ich bereits im Austausch und das Interesse einer Mitwirkung an der Forschungsarbeit war groß, dem konnte allerdings im Rahmen dieser Masterarbeit nicht Rechnung getragen werden.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet, anschließend transkribiert, in einem ersten Analyseschritt nach relevanten Themen gesichtet und nach offenen Fragen geprüft. Diese Fragen wurden in Folge im Nachfrageteil der narrativen Interviewführung mit den weiteren Fachkräften berücksichtigt.

5.3 Datenauswertung nach der Grounded Theory

Die Daten, welche aus den Interviewtranskripten generiert wurden, wurden anschließend nach der GTM ausgewertet, wobei Elemente der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012) zur Anwendung kamen.

Generell besteht ein wichtiger Aspekt bei der Datenauswertung darin, Daten zu vergleichen. Das bedeutet, dass nach Ähnlichkeiten und Unterschieden gesucht wird (vgl. Böhm 2007: 476). In der Grounded Theory wird mit einer Haltung theoretischer Offenheit an das Datenmaterial herangegangen, wobei sich selbst Glaser und Strauss bereits in „The Discovery of Grounded Theory“ (1967) bewusst waren, dass die Forschenden keine „tabula rasa“ sind (Mey/Mruck 2011: 39).

„Die beobachteten Phänomene werden in Bezug gesetzt zu allgemeinen Begriffen und Ideen, auf die sie verweisen bzw. mit denen sie in sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. [...] Diese Arbeit des Konzeptualisierens der Daten wird Kodieren genannt.“ (Breuer 2010: 51).

Das Kodieren, welches das Herzstück der Grounded Theory ausmacht, ist ein regelgeleiteter Prozess bei welchem theoretische Konzepte herausgearbeitet werden sollen. Nach Strauss/Corbin wird bei dieser Vorgehensweise zwischen „offenem“, „selektivem“ und „axialem“ Kodieren unterschieden (ebd.: 42).

- **Offenes Kodieren**

Das offene Kodieren stellt den ersten Schritt dar, an das Datenmaterial heranzugehen. Durch diese Art, durch die Daten zu gehen, werden erste Codes gebildet. Dabei werden einzelne Textpassagen oder auch Sätze mit – oftmals mehreren – Codes versehen (vgl. Muckel/Breuer 2016: 162–163). Dabei können „konstruierte Codes“ von „natürlichen Codes“ (In-vivo-Codes) unterschieden werden. Konstruierte Codes sind solche, bei welchen es sich um abstrahierte Sprachbegriffe handelt, die der Beschreibung eines in den Daten vorkommenden Phänomens dienen. Der*die Forscher*in sucht also eigene passende Begriffe aus. In-vivo-Codes hingegen sind Begriffe, welche die interviewten Personen (Forschungspartner*innen) selbst formuliert haben oder im Feld benutzen (vgl. ebd.: 163–164).

- **Axiales Kodieren**

Bei diesem Kodierschritt werden aus den bisher entstandenen Codes, bedeutsame Kategorien weiter herausgearbeitet. Mithilfe des Kodier-Paradigmas werden Beziehungen zwischen den Kategorien sichtbar. Das Kodierparadigma kann auch als Interpretationsschema betrachtet werden (vgl. (Griesbacher 2016: 147). Folgend werden die Bedingungen, Interaktionen, Strategien, Konsequenzen und der Kontext einer Kategorie beschrieben und ein dichtes Netz aus Beziehungen zwischen den Codes gewoben (vgl. Muckel/Breuer 2016: 164–165).

- **Selektives Kodieren**

Entscheidender Arbeitsschritt beim selektiven Kodieren ist nun das Selektieren und Weg-/Beiseitelassen von Kategorien. Die Ausarbeitung von einer oder mehreren Kernkategorien steht im Mittelpunkt dieses Arbeitsvorgangs. „Es findet also eine Selektion derjenigen Codes statt, die als bedeutsam für die Theorienentwicklung

lung betrachtet werden.“ (Muckel/Breuer 2016: 167) Der Prozess kann durchaus mühevoll sein, da durch die im Stil der GTM charakteristischen offenen Haltung und breit angelegten Forschungsfrage, eine Vielzahl an interessanten Ideen zustande kommen. Der*die Forscher*in muss an dieser Stelle Entscheidungen treffen und eine inhaltliche Fokussierung vornehmen (vgl. ebd.: 167).

Wesentlich bei der GTM ist eine „konsekutiv-iterativ-rekursive Strategie des Hin und Her, des Vor und Zurück zwischen Datenerhebung, Konzeptbildung, Modellentwurf und Modellprüfung sowie der Reflexion des Erkenntniswegs.“ (Breuer 2010: 69).

Ein neuerer Ansatz innerhalb der GTM, welcher die Postmodernisierung der Grounded Theory vorantreibt, ist die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012). Diese Wende wird durch die Annahme der Situiertheit aller Wissensproduzent*innen und die Ablösung von simplifizierten Verallgemeinerungen hin zur Komplexität, Verschiedenheit und Heterogenität deutlich. Ziel ist nicht die Entwicklung einer substanziellen, formalen Theorie, sondern die Erzeugung sensibilisierender Konzepte welche als fortlaufender Prozess verstanden werden. Zudem sollen narrative, visuelle und historische Diskurse betrachtet werden (vgl. Clarke 2011: 207-208, 212). Clarke möchte mit Hilfe der Situationsanalyse dem Anspruch des Konzepts der Verschiedenheit gerecht werden, welches auch Marginalitäten umfasst und Menschen in den Randlagen der Gesellschaft in die Forschung mit einbezieht (Clarke 2011: 219). In der Situationsanalyse wird die sehr breit aufgefasste „Situation“ in den Fokus der Untersuchung gerückt. Damit unterscheidet sie sich stark von der herkömmlichen GTM, bei welcher vorrangig die sozialen Prozesse menschlichen Handelns untersucht werden.

„Ein wesentliches Merkmal des *postmodern turn* war stets ein besonderes theoretisches Verständnis der analytischen Bedeutung des Nicht-Menschlichen in unserer komplexen Situiertheit, und dies betone auch ich. Bezeichnenderweise konzentriert sich die Grounded-Theory-Methodik in ihrer Analyse nicht primär auf Eigenschaften von Personen oder ‚Variablen‘, wie es in den meisten Sozialwissenschaften üblich ist. Deshalb war sie auch nie auf die Erforschung von Menschen beschränkt, sondern kann stattdessen nicht-menschlichen Objekten (Technologien, Tiere, Diskurse, historische Dokumente, bildliche Darstellungen usw.) mühelos gerecht werden. [...] So wie ‚Natur‘ und ‚Gesellschaft‘ nicht getrennt sind, sondern ‚sich gegenseitig hervorbringen‘ – sich wechselseitig konstitutiv bedingen – gilt dies auch für Menschen und nicht-menschliche Objekte.“ (ebd.: 209)

Mithilfe von drei Arten von Maps (Landkarten) und dem Schreiben von Memos wird die Untersuchungssituation empirisch konstruiert. Die erste Art von Map wird Situations-Map genannt, bei welcher die wichtigen menschlichen, nicht-menschlichen, diskursiven, historischen, symbolischen, kulturellen, politischen,...Elemente dargestellt werden und die Beziehung zwischen ihnen analysiert werden kann. Diese Maps halten die vielen „heterogenen Elemente sowie vertrakt-verwickelten Komplexitäten der Situation fest und provozieren Diskussionen darüber“ (ebd.: 118–119). Maps von sozialen Welten/Arenen stellen die zweite Art dar, welche alle kollektiven Akteure, wichtige nicht-menschliche Elemente und Diskurse veranschaulichen. Zuletzt wird versucht, mit Positions-Maps die Diskurse selbst zu öffnen und das gesamte Spektrum an diskursiven Positionen abzubilden.

Es können unterschiedliche Positionen, selbst Widersprüche mithilfe dieser Map zum Ausdruck gebracht werden, wodurch die heterogenen Komplexitäten besser dargestellt werden können (vgl. Clarke 2011: 210–2011).

Im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die Daten vor allem anhand der drei Kodierarten (offen, axial, selektiv) nach Corbin und Strauß und ergänzend in Form von Maps (im Sinne der Situationsanalyse) untersucht und bearbeitet. Überlegungen, Ideen und Hypothesen, welche im Zuge des Forschungsprozesses auftraten, wurden in theoretischen Memos festgehalten. Durch das fortlaufende Memoschreiben konnten Vergleiche zwischen den Daten gezogen und Verbindungen hergestellt werden.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die analytischen Überlegungen in regelmäßigen „Forschungsdialogen“ diskutiert wurden, sodass unterschiedliche Sichtweisen in die Analyse hineinfließen konnten. Bei diesen „Forschungsdialogen“ wirkte einerseits eine Studienkollegin aus dem Bereich der sonderpädagogischen Familienhilfe mit, die ebenfalls eine GTM-Forschungsarbeit erstellt hat und andererseits ein Wildnispädagoge aus dem privaten Umfeld, der beruflich nicht im sozialarbeiterischen Kontext tätig ist. Die Datenauswertung und -analyse erfolgte vorrangig mit Hilfe der Software, Atlas.ti. Mittels Erstellen von Netzwerken wurden die Daten konzeptualisiert, in Beziehung zueinander gesetzt und visuell dargestellt. Zur besseren Veranschaulichung und Übersicht werden im Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ einige der erstellten Netzwerke und eine Soziale Welten/Arena Map abgebildet.

6. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die zentralen Forschungsergebnisse in mehreren Unterkapiteln dargestellt, wobei die Daten sowohl nach Gemeinsamkeiten als auch nach Unterschiedlichkeiten in den Sichtweisen und dem Erleben der Fachkräfte hin untersucht wurden und diese in ihrer Diversität aufgezeigt werden, mit dem Ziel, das gesamte Spektrum an diskursiven Positionen abzubilden. Zur besseren Veranschaulichung werden direkte Zitate und Beispiele aus der Arbeit der Fachkräfte angeführt. Das dient auch dazu, möglichst „nahe“ am Datenmaterial zu bleiben. Zitate werden mit den Verweisen I1-I7 für Interview 1-7 und der Zeilennummer aus dem Transkript versehen (z.B.: I3: 342-347). Weiters werden die Interviewpartner*innen mit IP1-IP11 abgekürzt. Die Darstellung der Forschungsergebnisse orientiert sich im Wesentlichen an der Forschungsfrage und ihren Subfragen. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, wobei diese interpretiert und mit bestehenden theoretischen Wissensbezügen verknüpft werden. Es ist jedoch vorweg anzumerken, dass bereits durch die Analyse der Daten, Interpretationen in die Kategorienentwicklung eingeflossen sind und die Ergebnisdarstellung daher nicht vollkommen frei von subjektiven Deutungen betrachtet werden kann. Es wird dennoch der Versuch angestellt, die Daten möglichst objektiv in deskriptiver Weise darzustellen und die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse in einem separaten Kapitel abzuhandeln.

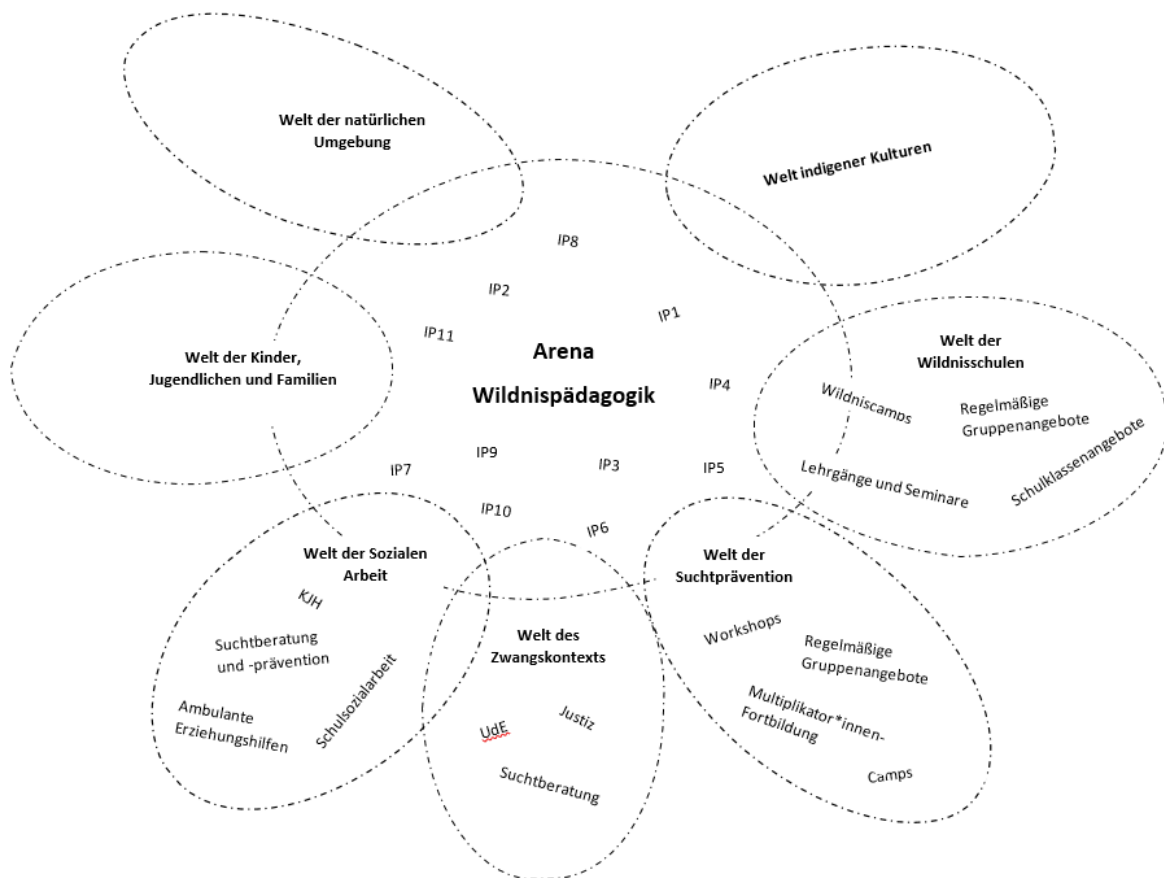


Abb. 5: Soziale Welten/Arena Map (eigene Darstellung)

Mit der Soziale Welten/Arena Map (siehe Abb. 5) sollen die Handlungsschauplätze der Akteur*innen, innerhalb derer sie an laufenden Diskursen beteiligt sind, verdeutlicht werden. Auf einer Mesoebene können damit die sozialorganisatorischen, institutionellen und diskursiven Dimensionen aufgezeigt werden. Wichtig zu betonen ist dabei, dass sich Soziale Welten überschneiden und keine festen Grenzen haben. Zudem können Akteur*innen mehreren Welten gleichzeitig angehörig sein (vgl. Clarke 2015: 133).

Die verschiedenen Welten innerhalb der Arena „Wildnispädagogik“ ergeben sich aus der Analyse der erhobenen Interviewdaten. Mit der „Welt indigener Kulturen“ sind hierbei alle diskursiven Positionen gemeint, welche sich auf indigenes Wissen und die kulturellen Werkzeuge naturnah lebender Menschen beziehen. In den Welten „Welt der Wildnisschulen“, „Welt der Suchtprävention“ und „Welt der Sozialen Arbeit“ werden einerseits die Angebote und Aktivitäten der Akteur*innen veranschaulicht, andererseits sind darin auch die Handlungsschauplätze anderer impliziter Akteur*innen enthalten, mit welchen die Fachkräfte in Beziehung stehen. Die „Welt des Zwangskontextes“ stellt jene Elemente in der Arbeit der Fachkräfte dar, welche durch einen gewissen Zwangscharakter gekennzeichnet sind. Das umfasst sowohl Angebote in expliziten Zwangskontexten (wie bspw. eine Wildniswoche für straffällig gewordenen Jugendliche, aufgrund gerichtlicher Anordnung) als auch solche, die implizit, in „scheinbarer“ Freiwilligkeit stattfinden (bspw. Anordnung zur Suchtberatung durch die Schule oder ambulante Erziehungshilfen im Rahmen einer Unterstützung der Erziehung). Die „Welt der Kinder, Jugendlichen und Familien“ bildet die Adressat*innen der wildnispädagogischen Angebote ab. Schließlich bezieht sich die „Welt der natürlichen Umgebung“ auf die räumlichen Elemente und alle Diskurse nichtmenschlicher, belebter und unbelebter Objekte.

6.1 Persönlicher Zugang zu Wildnispädagogik und Abgrenzung zu anderen pädagogischen Disziplinen

Da sich im Zuge der Untersuchung unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen hinsichtlich Wildnispädagogik im Allgemeinen zeigten und die Differenzierung zu anderen Disziplinen kontrovers ist, werden neben den Ergebnissen, die Forschungsfragen betreffend, auch die unterschiedlichen Zugänge dargestellt. Das erscheint im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant zu sein.

Es ist deutlich, dass sich die Ansichten der Fachkräfte hinsichtlich des Zugangs und der Abgrenzung von Wildnispädagogik (abgekürzt „WP“) zu anderen Disziplinen deutlich unterscheiden. Dass der Begriff umstritten ist, wurde bereits im Kapitel 2.3.1. erläutert. Auffallend ist, dass jene Fachkräfte, die unmittelbar in der Wildnispädagogik arbeiten (Wildnisschule Wildniswissen) und jene die wildnispädagogische Elemente in ihre Arbeit einfließen lassen, deren ursprüngliche Profession aber eine andere ist - Sozialarbeiter*in, Sozialpädagog*in u.a. – Wildnispädagogik und ihre Abgrenzung unterschiedlich definieren. In zuletzt genannter Gruppe gibt es solche, die sich gar nicht als Wildnispädagog*innen bezeichnen. Andere verstehen sich als Expert*innen anderer Professionen und implementieren „nur“ wildnispädagogische Aspekte in ihre Arbeit. Sie bezeichnen sich daher auch nicht vorrangig als Wildnispädagog*innen. Einige der interviewten Personen können oder wollen keine klare Abgrenzung zu anderen pädagogischen Diszipli-

nen vornehmen. Es scheinen Unklarheiten darüber zu bestehen, was Elemente der Wildnispädagogik sind.

„Wir integrieren Elemente davon auch im Konzept und noch mehr in unserer Arbeit, wobei ich es schwierig finde, was sind die Elemente, weil das ist ja nicht klar. Es gibt sehr wohl welche, die sagen, das ist es. Und es gibt andere, die sagen, das ist es auch oder das ist es nicht. Aber das, was wir, oder das, was ich unter Wildnispädagogik verstehe, wird integriert, wird aber nicht als solches auf die Fahne geschrieben. Sondern da geht es nach Außen eher in die Richtung, wir sind eine pädagogische Einrichtung. Wir arbeiten sehr viel erlebnispädagogisch und wir integrieren naturpädagogische oder, wenn man es so nennen will, wildnispädagogische Aspekte in unsere Arbeit.“ (I7: 85-94)

Sie sehen sich vielmehr als pädagogische Einrichtung und erachten es nicht als notwendig, dem einen speziellen Namen zu geben (vgl. ebd.: 126). Weiters wird festgestellt, dass es keine einheitlichen Qualitätsstandards (vgl. I7: 70) für Wildnispädagogik gibt und sich Elemente mit anderen Disziplinen, wie bspw. der Erlebnispädagogik oder Waldpädagogik überschneiden und in der Praxis häufig kaum Unterschiede festgestellt werden können (vgl. I7: 113-115).

Während die Fachkräfte aus der Wildnisschule die Bezeichnung „Wildnispädagogik“ auch kritisch betrachten, stellen sie deutlich die Unterschiede zu anderen pädagogischen Disziplinen fest. Wald-, Natur-, Erlebnis- und Wildnispädagogik höre sich zwar ähnlich an. Diese Disziplinen hätten aber aus Sicht des Wildnisschulen-Leiters überhaupt nichts mit Wildnispädagogik zu tun (vgl. I1: 36-38).

Der größte Unterschied zu anderen Disziplinen macht für sie der Umstand aus, dass der Ursprung von Wildnispädagogik nicht aus der modernen Zivilisation stammt, sondern von nativen Kulturen.

„Jetzt kann man sagen: naja, und? Mit diesem daherkommen aus dieser Zeit, in dieser Zeit - in der wir ja auch mal alle waren- gab es natürlich -und gibt es heute noch bei denen- eine ziemlich andere Sicht auf die Welt als die, die wir auf die Welt haben. Und das macht auch einen Unterschied.“ (I1: 43-46)

Das Wort Wildnispädagogik (WP) impliziere, dass es etwas mit Pädagogik zu tun habe. Der Leiter der Wildnisschule, IP1 sieht WP aber nicht als etwas an, das man mit „herkömmlicher Pädagogik“ (I1: 16) vergleichen kann, weswegen er den Begriff anfänglich ablehnte. Bei WP stehe nicht Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern die Verbindung zur Welt (vgl. I1: 441-442). Außerdem benutze WP andere Techniken der Wissensvermittlung, nämlich jene, die aus indigenen Kulturen stammen. In Hinblick darauf, dass bei WP aber trotzdem Wissen vermittelt wird und das ein Teil von Pädagogik ist, mache der Begriff für ihn aber auch wieder Sinn (vgl. I1: 27).

IP4 hält fest, dass Wildnispädagogik über Jahrtausende erprobte Techniken und kulturelle Werkzeuge anbietet, Wissen an die nächste Generation weiterzugeben. Indigene Kulturen wären auf das Ausbilden exzellenter Mitglieder ihrer Gemeinschaft angewiesen gewesen, andernfalls hätten sie nicht überleben können. Er bekräftigt, dass sich diese Kulturen „Mittelmäßigkeit“ nicht leisten konnten. Durch die indigenen Lehrmethoden konnte eine Kultur mit den exzellenten Fähigkeiten der Menschen fortbestehen bzw. sich immer wieder selbst erneuern (vgl. I4: 505-513).

„Und das, das ist ja, wo die Wildnispädagogik herkommt. Und unsere Vorfahren haben als Jäger und Sammler überlebt, haben als Nomaden überlebt, sonst wären wir heute nicht da. Und sie hatten keine Bücher, sie hatten keine Schule, sondern sie hatten diese Art der Wissensvermittlung. Es ist wie eine unsichtbare Schule. So, du bist ja nicht zur Schule gegangen und hast erklärt bekommen, wie man Bogen schießt und dann haben sie alle das Bogenschießen-Buch gelesen und dann konnten sie es plötzlich so und trotzdem haben unsere Vorfahren sehr erfolgreich dieses Wissen weitergegeben, sonst hätten sie ja nicht überlebt.“ (I4: 513-520)

Den bedeutendsten Unterschied zu anderen pädagogischen Disziplinen sehen jene Fachkräfte, die im Bereich der Suchtprävention arbeiten, darin, dass sie die Natur nicht als Bühne/Kulisse für ihre Aktivitäten (be)nutzen, wie in der Erlebnispädagogik. Ihr Programm nennt sich daher ganz bewusst: „Suchtprävention und soziale Arbeit **mit** der Natur“ und nicht „in der Natur“ (vgl. I5: 80-81). Außerdem würden sie keine Bildungsarbeit machen, was den Unterschied v.a. zu Waldpädagogik deutlich mache. Vielmehr gehe es darum Natur einfach zu erleben und eine Verbindung mit ihr aufzubauen (vgl. I3: 332-333). Die Aktivitäten und Methoden der Wildnispädagogik seien ihrer Ansicht nach darauf ausgerichtet, innere und äußere Verbundenheit zu verspüren – „sich wieder als Teil des Ganzen“ zu fühlen. „Ich bin eins mit mir und der Natur. Und zwar, weil ich das bin. Nicht, weil meine Pädagogik das so will, dass ich das bin, sondern weil ich es einfach bin.“ (I6: 340-341). Andere Arten der Pädagogik in der Natur werden nicht schlecht bewertet, aber der Zugang und die Arbeitsweise sei eine andere (vgl. I6: 313). IP8 stellt außerdem fest, dass das Ziel wichtiger sei, als das Mittel zur Erreichung des Ziels (vgl. I7: 328). Dabei müssen es nicht unbedingt wildnispädagogische Aktivitäten sein, die zum ersehnten Ziel führen (vgl. I3: 323-325, I4: 497-498, I7: 326).

IP4 gehe es vielmehr darum, welche Absichten hinter der Begleitung von anderen Menschen stehen.

„So, das heißt, wenn ich wirklich aufrichtig an deiner Gesundheit, deiner Entwicklung, deiner Entfaltung interessiert bin und ich einfach mit einem offenen Herzen und einem wachen Geist und Verstand dich anschau und überlege, Wie kann ich, wie kann ich dienen? Wie kann ich dir helfen, dass du voll in deine Kraft kommst? Dann spielt es weniger eine Rolle, ob sich, ob ich das Wildnispädagogik nenne oder Erlebnispädagogik oder was auch immer Pädagogik.“ (I4: 494-502)

Bei den Fachkräften, die in der Suchtprävention tätig sind und jenen, die mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten werden pädagogische Ansätze kombiniert und für den*die jeweilige*n Klient*in ein passendes Angebot gestellt (vgl. I3: 321, 326).

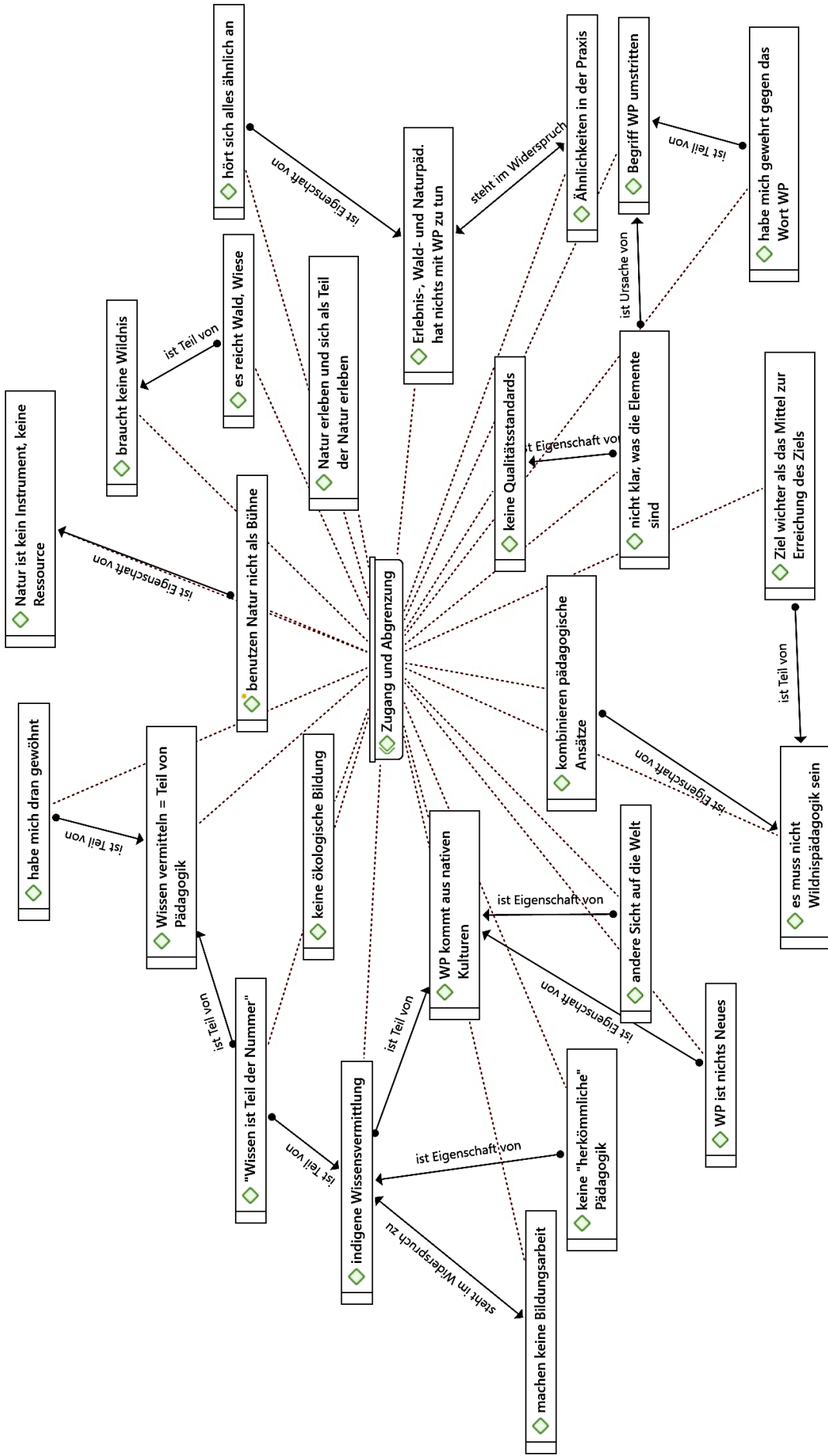


Abb. 6: Netzwerk „Zugang und Abgrenzung“ (eigene Darstellung)

6.2 Motivation der Fachkräfte, Wildnispädagogik in ihre Arbeit einfließen zu lassen

Die Beweggründe der Fachkräfte, wildnispädagogisch zu arbeiten oder Elemente davon in ihre Arbeit einfließen zu lassen, sind vielfältiger Natur. Welche Einflussfaktoren hinsichtlich der Motivation ersichtlich wurden, sollen folgend in vier Unterkapiteln dargestellt werden, wobei die biografischen Einflussfaktoren und Einflussfaktoren, die auf der jeweiligen Weltansicht beruhen, die größten Gruppen bilden.

6.2.1 Biografische Einflussfaktoren

Alle bis auf eine Interviewperson geben an, dass die eigenen biografischen Erfahrungen eine große Rolle für ihre jetzige Tätigkeit spielen. Die Naturerfahrungen in ihrer eigenen Kindheit und Jugend hätten einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, weshalb sie Wildnispädagogik heute in ihre Arbeit einfließen lassen. IP6 erzählt, dass sie aus einer arbeitsbetroffenen Familie stammt, ihr Vater früh verstorben ist und ihre Mutter sie und ihre Schwester daher alleine aufzog. Ihre Mutter sei häufig mit ihnen raus in die Natur gegangen. Sie erzählt von einer Zeit, in welcher der Platz einer Frau in der Gesellschaft v.a. durch den Platz neben ihrem Mann definiert war. Die Mutter, als alleinstehende Frau habe die Natur als Raum entdeckt, in welchem sie einfach „sein“ durfte und der zudem kostenlos zur Verfügung stand. Die Fachkraft selbst berichtet, dass die Erfahrungen in der Natur sehr wichtig für sie waren und sie diesen Raum für sich genutzt hat in Stresssituationen oder bei anderen unangenehmen Ereignissen. Der Aufenthalt in der Natur habe dazu geführt, dass sie Selbstverbundenheit verspürte und sich dadurch ein Stück weit mit sich selbst versöhnen konnte (vgl. I6: 13-32). Die Erfahrung, sich im Raum Natur entfalten zu können, Anerkennung zu finden und akzeptiert zu werden - einfach „sein“ zu können -, war eine wichtige Lebenserfahrung gewesen, die, wie sie findet, viele Menschen heutzutage suchen (vgl. ebd.: 25-27).

Sie führt weiters an, dass die Erlebnisse mit der natürlichen Umgebung bei ihr auch dazu führten, sich mit Fragen des Lebens zu beschäftigen – Sinn des Lebens, soziale Gerechtigkeit, ökologische Fragen u.a. und in der Natur habe sie für sich auf alle diese Fragen eine Antwort bekommen (vgl. I6: 33-35, 301-302).

Auch IP2 beschreibt, dass Natur schon immer in seinem Leben eine wichtige Rolle spielte. Sowohl in der Kindheit als auch vor allem in der Jugendzeit stellten Naturerfahrungen eine „stützende Säule“ und Ressource dar, um nicht „abzurutschen“ (vgl. I2: 12-13). „Ich sag immer so im Nachhinein, die Natur hat mich gerettet.“ (I2: 11)

Intensive Naturerlebnisse führten bei ihm zu Naturverbundenheit und zu der Erkenntnis, ein Teil des Ganzen zu sein. Er beschreibt das anhand eines Beispiels, als er eine Nacht in einer Laubhütte verbrachte und eine Rotte Wildschweine nahe zu ihm kam. Ihm zufolge war das eines der intensivsten Erlebnisse seines Lebens.

„Und wenn ich dann die Wildschweine kommen höre, dann habe ich direkt einen Adrenalinschub, der geht bis in die kleine Zehe. [...] und es war eine wirklich eine Stimmung von Friede, von Friede und ich gehöre mit dazu und es ist nicht mehr

beängstigend oder fremd, sondern wir füllen alle jetzt diesen Ort aus. Und das fand, das fand ich sehr, sehr beeindruckend.“ (I2: 430-436)

Solche Erfahrungen können zu Verbindung führen und ein Zugehörigkeitsgefühl hervorrufen. Wenn Menschen solche Erfahrungen machen, können sie folgend zu Mentor*innen für andere werden, damit diese ebenfalls solche heilsamen Erfahrungen machen können (vgl. I2: 439).

Im I7 (Gruppeninterview) beschreiben mehrere Fachkräfte, dass ihnen die Erfahrungen in der Kindheit gut taten. Sie nahmen selbst als Kinder an Angeboten einer Wildnisschule teil, welche sie für ihr Leben und ihre jetzige Arbeit prägten. Aus diesen Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend entwickelte sich eine Leidenschaft, die sie heute, als Erwachsene teilen wollen. Einer der Fachkräfte beschreibt, dass die Erlebnisse und damit einhergehenden Gefühlszustände in der Wildnisschule große Auswirkungen auf sein Leben und seine Sinn- und Weltwahrnehmung hatten und dass er das, vor allem in der Jugendzeit, als die „haupttragfähige Säule“ in ihm empfand (vgl. I7: 313-315).

Der Gefühlszustand, der bei solchen Aktivitäten entstanden ist und entsteht, von dem die Fachkräfte immer wieder gesprochen haben, soll nun ausführlicher beschrieben werden. Im Wesentlichen beschreiben sie es als ein „gutes Gefühl“, bei welchem es nicht leicht zu sagen ist, welche Rahmenbedingungen diesen Zustand ausmachen. Sie stellten sich als Erwachsene, im Rahmen der Vereinsgründung die Frage, warum sie als Kinder immer wieder zu den Aktivitäten der Wildnisschule gingen und kamen zu dem Schluss, dass es der gute Gefühlszustand war. Als Team versuchten sie eine Formulierung dafür zu finden, welche Rahmenbedingungen diesen Zustand hervorriefen und definierten u.a. Faktoren wie „verbunden sein“, „sein, wie ich bin“, „draußen sein“, „in der Gemeinschaft sein“, „auf Augenhöhe sein“, „Humor“, „Leichtigkeit“ (vgl. I7: 256-265). Ihr Ziel sei es, dieses Gefühl, das damals bei ihnen in ihrer Kindheit entstand, mit anderen Kindern und Jugendlichen zu teilen und nochmal erleben zu können (vgl. I7: 182-187). Das Ermöglichen dieses Gefühlszustandes stellt ihre „Urintention“ dar. Mit der Gründung des Vereins haben sie eine Möglichkeit geschaffen, das so weitertragen zu können. Eine andere Fachkraft beschreibt, dass diese Erfahrungen eine gute Rückwirkung auf ihr Leben hatten und auf das, wie sie sich als Mensch im Leben und dem Universum erfährt.

„Ein gutes Gefühl zu haben, so eine Erfahrung zu machen, weil ich festgestellt habe in meinem Leben, das hat absolut eine gute Rückwirkung gehabt, auf das, wie ich mich da als Mensch in dem Leben oder dem Universum da erfahre und wie ich mich da positioniere, dem ganzen gegenüber, und mir hat das geholfen, mit meinem Kontext. Ich mein, wir haben alle unsere Lebenserfahrung und vielleicht auch Schwierigkeiten und so, aber was das dann bedeutet, wenn du solche Erfahrungen machst, so ein Gefühl hast, oder, in so einem Setting bist, von solchen Menschen umgeben, die dich einfach wertschätzen, was das für einen Effekt hat.“ (I7: 289-296)

Es wird betont, dass es dieser Zustand ist, der ihnen wichtig ist und es ihnen nicht darum geht, dass Wildnispädagogik oder Naturpädagogik das Richtige ist (vgl. ebd.: 791-793).

IP1, Leiter einer Wildnisschule, der ursprünglich in einer Fluggesellschaft arbeitete und erst später in seinem Leben zur Wildnispädagogik kam, hält fest, dass er dankbar ist,

schlussendlich da gelandet zu sein, wo er als Kind aufwuchs – in einem Dorf. Er beschreibt, dass seine erste Wildniserfahrung in Kanada „süchtig“ machte und es ihn seither nicht mehr losließ und „nicht, weil es so wild ist, sondern, weil es so toll ist.“ (I1: 712)

Eine andere Fachkraft gibt an, dass ein Aspekt seiner Motivation der ist, dass er selbst eine hohe Affinität zur Natur hat und am „eigenen Leib und am eigenen Körper und der Seele erfahren ha[t], wie wohltuend Aufenthalt in der Natur sein kann.“ (I3: 217-219)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für beinahe alle der interviewten Personen Natur bzw. der Aufenthalt in der Natur eine Art Schutzfunktion in der Kindheit und Jugend darstellte und Natur als ein Raum wahrgenommen wurde, in welchem Gefühle der Anerkennung, des Respektiert-Seins und der Verbundenheit entstanden sind. Natur wurde und wird nach wie vor als ein Raum erfahren, in welchem ein Mensch einfach „sein“ kann, wie er ist. Weiters stellt sich bei den Erfahrungen in der Natur und den wildnispädagogischen Aktivitäten ein Zustand ein, bei welchem die Personen ein gutes Gefühl, eine gute Befindlichkeit haben. Der motivationale Einflussfaktor „Biografie“ stellt bei fast allen Fachkräften einen bedeutenden, wenn nicht sogar den bedeutendsten Faktor dar.

6.2.2 Ökonomischer Einflussfaktor

Bei zwei Fachkräften, aus dem Tätigkeitsfeld Suchtprävention wurde deutlich, dass der ökonomische Faktor, nämlich dass Natur eine kostenlose Ressource ist, auch einen Einfluss auf die Motivation hat. Natur ist für jede*n kostenlos zugänglich. Dabei wird betont, dass es sowohl in der Stadt als auch am Land die Möglichkeit zur Naturerfahrung gibt, wobei Kinder und Jugendliche am Land in dieser Hinsicht trotzdem im Vorteil seien, weil sich für sie noch mehr Möglichkeiten erschließen, diverse natürliche Lebensräume zu erfahren. In Anbetracht dessen, dass sich in der Sozialen Arbeit oftmals Finanzierungsfragen stellen, stelle Natur, als kostenlose Ressource ein großes Potential dar (vgl. I6: 20, 299; I2: 361).

6.2.3 Einflussfaktoren, die auf der persönlichen Weltsicht beruhen

Die individuellen Weltanschauungen, Werte und Grundhaltungen spielen eine bedeutende Rolle für die Beweggründe der Fachkräfte wildnispädagogisch zu arbeiten. Inwieweit die persönliche Weltsicht einen Einfluss auf die Motivation der Fachkräfte hat, wird im folgenden Kapitel festgehalten.

IP4 stellt fest, dass es eine gewaltige Krise gibt, was menschliche Ressourcen angeht und macht seine Kritik am Schulsystem deutlich. Durch standardisierte Lehrpläne fehle die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, was dazu führt, dass eine Menge an „kreativem Potential“ verloren geht und nicht genutzt werden kann. Die aktuellen Bildungssysteme priorisieren Naturwissenschaften, wie Mathematik, Physik usw. und dabei geraten kreative Disziplinen oder Geisteswissenschaften in den Hintergrund. Dieser Umstand führt dazu, dass Kinder und Jugendliche, welche eine Begabung in oder Begeisterung für diese „Randdisziplinen“ haben, ihr Potential nicht ausleben können und stattdessen am Ende einer Schullaufbahn mitunter als „mittelmäßige“ Naturwissenschaftler*innen hervortreten. Ihre individuelle Begeisterung wurde bis dahin vom Schulsystem

nicht gefördert. Er hält fest, dass die anderen Disziplinen genauso wichtig sind, wie die Naturwissenschaften.

„So, und das Ding ist aber Tanzen und Körper und Bewegung und Musik gehören ja zum Leben als Mensch hier auf der Erde dazu. Das ist ja, wir haben Körper. Ja so, aber unsere momentanen Bildungssysteme priorisieren eben die Naturwissenschaften, allen voran eben Mathematik, Physik und so weiter über Geisteswissenschaften oder kreative Disziplinen wie Musik und Tanz.“ (I4: 455-459)

Wildnispädagogik setzt an den individuellen Begeisterungen und Fähigkeiten eines Individuums an und versucht diese zu fördern und zu stärken und was daraus resultiert, ist ein gesamtgesellschaftlicher Gewinn (vgl. I4: 442-445), weil das Potential eines jeden Einzelnen hervortreten kann.

Ebenso schildern die Fachkräfte, die mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten, dass sie sich in ihrer Arbeit auf das einlassen, was der*die Jugendliche gerade braucht und sie einen passenden Zugang für die Klient*innen gemeinsam finden, der den Interessen und Stärken der Kinder und Jugendlichen entspricht (vgl. I7: 225-226, 386, 432). IP3 geht es in seiner Arbeit darum, die Person zu stärken und dabei zu unterstützen, „eigene Erfahrungen, Erlebnisse zu machen und die zu reflektieren und nicht zu lehren in dem Sinne“ (I3: 237-238). Coyote-Teaching, als indigene Lehrmethode würde genau das in den Mittelpunkt stellen und nicht die Vermittlung von Wissen (vgl. ebd.: 222).

Verbindung zur natürlichen Welt

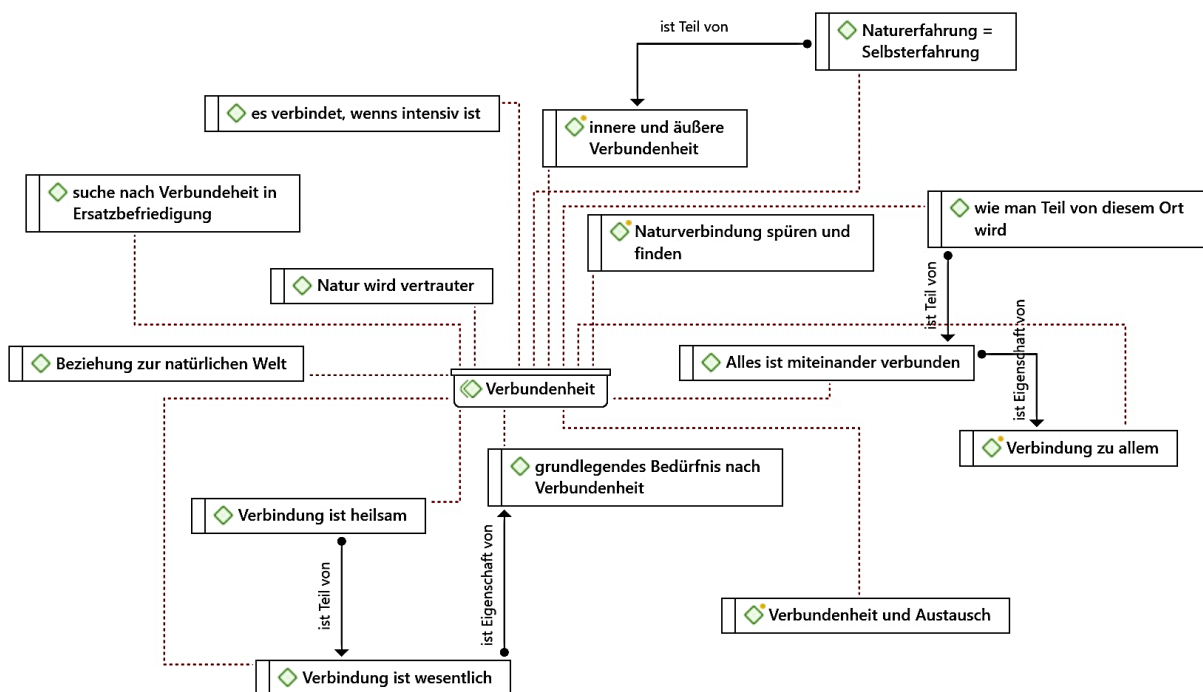


Abb. 7: Netzwerk „Verbundenheit“ (eigene Darstellung)

Ein weiterer Faktor, der die Motivation beeinflusst, ist die Auffassung, dass Alles miteinander verbunden ist und Menschen ein Bedürfnis danach haben, diese Verbundenheit (wieder) zu finden und zu spüren. An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass sich der Aspekt der „Verbundenheit“ durch alle Interviews zieht und die Ergebnisse diesbezüglich für die Beantwortung aller Forschungsfragen von Bedeutung sind. Es wird nun in diesem Kapitel ausführlicher darauf eingegangen und bei den weiteren Kapiteln darauf verwiesen bzw. nur noch ergänzt.

Alle interviewten Fachkräfte gaben an, dass sie Naturverbundenheit stärken und fördern wollen und Wildnispädagogik das ermöglicht. Nach Ansicht von IP2 ist alles miteinander verwoben und verbunden und in einem permanenten Austausch. Er führt dazu einige Beispiele an. Das CO₂, das Menschen ausatmen, wird von den Bäumen aufgenommen und sie geben Sauerstoff ab, welchen Menschen wiederrum einatmen. Mit einem anderen Beispiel, nämlich der Nahrungsaufnahme, will er den ständigen Austausch und die Verbindung deutlich machen:

„Wir sind ja, als Lebewesen ja im permanenten Austausch. Auch nicht nur die Lebewesen, sondern auch das Unbelebte. Stoffe, die in mir sind, sind irgendwann wo anders. In einem anderen Lebewesen oder in der Erde und umgekehrt, Stoffe, die in der Erde sind oder in anderen Lebewesen sind, die sind in mir. Also wenn ich mir so überlege, was ich die Woche so gegessen habe. Wie viele Kontinente da in mir im Augenblick drin sind und mich ausmachen, ist das schon ja, ein recht großes Spektrum der Erde.“ (I2: 44-49)

Es ist für ihn daher schon ein Problem von Natur und Mensch als separate Einheiten zu sprechen.

„Also es ist schon ein Problem von mir und Natur zu sprechen. So. Da fängt es eigentlich schon an schwierig zu sein. Weil ich glaube, dass es da keine Trennung gibt. Sondern, dass wir da eine künstliche Trennungslinie ziehen.“ (ebd.: 18-20)

Das Wesentliche in der Wildnispädagogik sind für ihn nicht die „Skills“, wie Schutz, Feuer, Nahrung, Wasser, Schleichen, Jagen, etc. sondern diese Verbindung „nochmal zu spüren und nochmal zu finden“, weil gerade das, das „heilsame“ an der Natur ist (vgl. ebd.: 38-43). Es gehe ihm auch um die Erkenntnis: „Wir sind voneinander abhängig, wir brauchen einander, wir können ohne das Leben um uns herum nicht existieren.“ (ebd.: 428-429)

Natur mache das unmittelbar erfahr- und erlebbar. Dieses Erleben muss lt. ihm gar nicht bewusst sein, denn, wenn Menschen sich länger in der Natur aufhalten, wirkt sie (vgl. ebd.: 62-63).

Eine Fachkraft, die in der Suchthilfe tätig ist, formuliert die Verbindung mit der Welt folgendermaßen:

„[...] es geht ganz klar und unumstößlich darum, dass der Mensch Teil des Ganzen ist. Teil der Natur ist, ein kleiner Teil, ein geringer Teil aber ein originärer Teil. Also überall wo ich mich befinde, ist Natur.“ (I6: 319-321)

Sie stellt fest, dass es ein grundlegendes Bedürfnis nach Verbundenheit gibt. Ihre Klient*innen aus der Suchthilfe beschreiben häufig diesen Zustand der Verbundenheit mit

der Welt und mit sich selbst, nach dem Konsum von psychoaktiven Substanzen, wie Ecstasy. So sei Verbundenheit eine „große menschliche Sehnsucht“, die häufig mit Ersatz befriedigt werde. In der Wildnispädagogik wird dieses Bedürfnis, nach ihrer Ansicht nach auf natürliche Weise gestillt. Gleichzeitig wird in diesem Erfahrungsraum Natur die Achtsamkeit sich selbst gegenüber und das Respektieren eigener Grenzen und der Grenzen anderer geschult (vgl. I6: 491-502). Sie stellt fest, dass Menschen den Planeten Erde ausgebeutet haben. Diese Ausbeutung muss ihrer Ansicht nach aufhören. Über die Schulung der Achtsamkeit und den Respekt vor anderen Lebewesen kann eine Verbundenheit mit der natürlichen Welt gefördert werden. Sie hält fest: „Was ich liebe, schütze ich.“ (I6: 301)

Bedürfnisse nach Naturerfahrung, in Beziehung zu sein, Gemeinschaft zu leben, u.a., sind essenziell für Menschen und könnten durch ihre Angebote erfüllt werden. Die Techniken, die angewendet werden, sind dabei nicht neu erfunden, sondern es handelt sich zum Teil um „altbewährte Sachen“ (I7: 788), wie Menschen sie früher gelebt haben. Der Leiter der Wildnisschule ist überzeugt davon, dass die „Software“ von dem Leben, wie es Menschen noch vor Tausenden und Millionen von Jahren geführt haben, heute noch abrufbar ist und sich diese Verbindungen wieder aufbauen. Menschen sind mit der Fähigkeit entstanden die tausenden Eindrücke, die es in der Welt gibt, einzuschätzen, die feinsten Nuancen wahrzunehmen und mit ihnen verbunden zu sein. Mit dieser Überzeugung erklärt er sich, warum es nicht viel benötigt, dass Menschen, wenn sie mit Wildnispädagogik in Berührung kommen, sofort wieder in Verbindung mit der Welt kommen können. Und er betont dabei, dass es dazu keine „Wildnis“ braucht, sondern dass der „ganz normale Wald und [die] Wiese“, die es hier in Europa gibt ausreichen (vgl. I1: 392-407).

„Was wir machen, ist, wir bereiten einen Boden, dass Leute wieder in Verbindung gehen. Zur Welt. Zur natürlichen Welt. Aber es bleibt doch nicht aus, auch zur anderen Welt. Und weil sie das tun, bleibt auch nicht aus, Verbindung zu dir selbst. Das gehört auch dazu. So. Es dreht sich, um Verbindung herzustellen oder wieder Verbindung herzustellen. Wieder anknüpfen. Und wenn ich sage, "wieder", dann meine ich das so, dass wir/ Wir haben ganz, ganz, ganz, ganz lange völlig anders gelebt.“ (I1: 363-396)

6.2.4 Andere Einflussfaktoren

Eine Fachkraft beschreibt, dass sie, als sie mit dem Ansatz der Wildnispädagogik in Berührung kam, schnell erkannte, dass diese Methode für alle Menschen, unabhängig von ihren sozio-ökonomischen Ressourcen – also unabhängig von ihrem Bildungsstand, Beruf, Einkommen, Wohnverhältnissen - geeignet ist und sie deshalb Wildnispädagogik schätzt und in ihre Arbeit implementiert (vgl. I6: 45-49). Auch die Fachkräfte der Wildnisschule beziehen sich auf diesen Aspekt, dass Wildnispädagogik etwas ist, das für alle Menschen ist (vgl. I1: 589-591; I4: 430-431).

6.3 Erleben der Fachkräfte in ihrer wildnispädagogischen Arbeit

Das folgende Kapitel behandelt das Erleben der Fachkräfte hinsichtlich der Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer wildnispädagogischen Tätigkeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien gemacht haben. Die Ergebnisse werden in folgenden Kapiteln, welche als Kernkategorien betrachtet werden, dargelegt:

- Einfach „Sein“ können
- Beziehung
- Erweiterung der Komfortzone
- Risikokultur
- Strukturelle Rahmenbedingungen

6.3.1 Einfach „Sein“ können

Die Forschungspartner*innen erleben ihre Arbeit u.a., als das Ermöglichen eines Raums für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in welchem sie „einfach sein“ können. Das bedeutet, dass sie für die Adressat*innen eine Umgebung schaffen, in welcher sich ihre Anlagen frei entfalten können. IP1 bekräftigt, dass er seine Arbeit so versteht, dass sich die Teilnehmer*innen eines Kurses die Inhalte herausnehmen, die ihnen zusagen oder die sie aufnehmen können. Seiner Ansicht nach geht es überhaupt nicht anders, weil Menschen von ihrer Natur aus so gemacht sind und es nicht möglich ist, ihnen Inhalte aufzuzwingen, die sie dann verinnerlichen und behalten sollen. Er verwendet dafür das Bild: „Wir bereiten einen Boden und von diesem Boden können sich die Teilnehmer[*innen] was nehmen“ (I1: 47-49). Er verwendet weiters den Ausdruck „Sein-Gewähren“, mit welchem er die Haltung anderen Menschen, aber auch anderen Lebewesen gegenüber verdeutlicht. Er führt einige Beispiele an, mit welchen er diese Haltung veranschaulichen möchte. Bei wildnispädagogischen Angeboten für Schulen bspw. ist es in der Regel so, dass es Kinder gibt, die begeistert sind, raus in den Wald zu gehen und jene, die es nicht interessiert. Die Haltung in der Wildnisschule ist, dass sie sich um die Kinder „kümmern“, die wollen und die anderen Kinder werden in Ruhe gelassen und können ihren eigenen Interessen nachgehen. Es wird ihnen vorher gesagt, dass sie die Aktivitäten nicht stören sollen. Häufig ist es so, dass diese Kinder dann im Laufe des Tages – wenn sie sehen, welche Aktivitäten mit den anderen Kindern gemacht werden – neugierig werden und dann doch zum Programm dazukommen wollen. Und auch da, stellt IP1 fest, dass sie darum kein Aufsehen machen. „Und wir sagen auch, mach da ja kein Aufsehen darüber, die sind dann dabei und fertig aus [...]. Das ist auch ein Teil von ‚Sein-Gewähren‘“ (I1: 268-270). Zudem hält er fest, dass diese innere Haltung „Sein-Gewähren“, nicht vorgetäuscht werden kann, sondern, dass es etwas ist, das innerlich auch so gefühlt werden muss (vgl. ebd.: 279-280).

Ein weiterer Aspekt des „Sein-Gewährens“ ist, dass sie bei ihren Angeboten zwar Inhalte vorbereiten und vorgeben und gleichzeitig wissen, dass sich Dinge ergeben werden, die sie nicht vorher planen können und welche ihren Platz brauchen. In einem Beispiel erzählt er, wie er eine Schulklasse begleitete und geplant hatte, mit den Kindern Laubhütten zu bauen und anschließend Feuer zu machen. Stattdessen entdeckten die Kinder ein spannendes Rätsel nach dem anderen – abgetragene Rinde an einem Baum, eine Hö-

le, ein Rehskellett – und der Laubhütten-Bau geriet in den Hintergrund. Die Begeisterung der Kinder war dabei unglaublich hoch und er hält fest, dass es sich nicht gehört, diese Begeisterung abzuwürgen, nur weil Laubhütten-Bau geplant war und der*die Mentor*in das durchbringen möchte. „Es ist zu kostbar, zu wertvoll. [...] Sie wissen nicht alle was von Laubhütte. Absolut richtig. Aber ganz viele wissen ganz fest irgendwas Neues, was sie vorher nicht gewusst haben.“ (I1: 340-342) Dieses Wissen wird, aufgrund der intensiven Erfahrung nicht vergessen, „weil das Schmalz von ‚sich was merken können‘, ist die Freude des Entdeckens“ (ebd.: 335-336).

Auch andere Interviewpartner*innen verwenden Metaphern dafür, wie sie ihre Arbeit erleben:

„Da setzen wir eine Saat, die sich weiterentwickeln kann. Und es muss nicht sein, da muss auch nichts erzwungen werden. Aber bei vielen glaube ich, geht diese Saat auch auf und da passiert etwas.“ (I5: 509-511)

„B: Ja man kann nur Samen säen und dann sieht man ja, nicht?“

C: Das ist ein schönes Bild. Weil Natur und Naturarbeit und dann ein Samen, so ein ganz natürlicher Prozess. [...] Viele sehen es ja eher so als Feuer löschen oder so was, oder Automechaniker oder so. Schaden und Reparatur. Wenn man da so eine natürliche Sichtweise drin reinbekommen würde, etwas wächst, etwas wird eingepflanzt, etwas keimt erstmal, oder? Man muss drauf aufpassen, weil es ist erst am Keimen, dem Zeit geben, bis es groß und stark wird.

B: und dann auch wieder gießen.“ (I7: 728-736)

Es soll zudem ein Grundgefühl geschaffen werden, dass die Personen das Gefühl bekommen, dass sie „richtig so“ (I7: 223) sind und dass sie mit ihren jeweiligen Talenten und Begabungen angenommen und akzeptiert werden (vgl. I7:222, I6: 27-28).

Sie wollen einen Raum ermöglichen, in dem es möglich ist, frei zu sein, sich entfalten und entwickeln zu können und in welchem das Angebot zum Reden über die eigenen Themen besteht. Betont wird zudem die Wichtigkeit dessen, dass Klient*innen nicht verurteilt werden. Besonders im Kontext der Suchtprävention wird deutlich gemacht, dass Klient*innen die Möglichkeit erhalten sollen, frei über den Konsum von psychoaktiven Substanzen sprechen zu können, ohne verurteilt zu werden (vgl. I3: 362-366).

IP2 schildert, dass es ihnen z.B. bei ihren Waldgruppen sehr wichtig ist, dass die Kinder einen Raum haben, in welchem sie unstrukturiert und frei spielen können. Sie verzichten hier bewusst auf pädagogische Spiele oder Aktionen, sondern legen großen Wert darauf, dass die Kinder sich selbst im Wald beschäftigen können und da vielleicht auch mal Langeweile aushalten müssen. Die Fachkraft sieht es als wichtig an, dass die Kinder nicht die ganze Zeit bespielt und beaufsichtigt werden. Sie vereinbaren mit den Kindern, in Hörweite zu bleiben (vgl. I2: 195-204).

Eine Fachkraft, aus der Suchtprävention berichtet von einer Situation, bei welcher es für die Kinder schwierig war, sich überhaupt auf ein strukturiertes Angebot einzulassen.

Stattdessen wollten die Kinder ein Spiel spielen, das zu der Zeit in den sozialen Medien große Bekanntheit erlangt hatte. Es handelt sich um ein „Spiel“ aus der Netflix-Serie „Squid-Game“, bei welchem Menschen getötet werden. Die Kinder haben sich schließlich Stöcke aus dem Wald besorgt und dieses Spiel über mehrere Stunden nachgespielt. Er erzählt, dass es ihnen wichtig war, den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese Eindrücke, die sie beim Konsumieren der Serie gesammelt haben, auf diese Art ausagieren zu können. Gleichzeitig ist das Eröffnen eines solchen „freien Raums“ eine Möglichkeit, einen Einblick in die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder zu erlangen. Er ist davon überzeugt, dass Kinder diesen Raum brauchen, in welchem sie (auch) belastende Erfahrungen ein Stück weit ausagieren können und sich auf einer anderen Ebene damit befassen können (vgl. I3: 371-384).

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass „Sein-Gewähren“ oder „einfach sein können“ auch Grenzen hat, nämlich da, wo Andere - und das bezieht nicht nur Menschen ein - verletzt werden und es gefährlich wird (vgl. I3: 385, I6: 394).

Weiters halten einige Fachkräfte fest, dass sie ihre Arbeit, als ressourcenorientiertes Arbeiten ansehen im Sinne einer salutogenetischen Sichtweise und pathologische Sichtweisen vermieden werden. Die Interessen der Kinder und Jugendlichen werden in den Vordergrund gestellt und ihre individuellen Begabungen und Begeisterungen gefördert (vgl. I7: 429-441). Durch das gezielte „Füttern der Eigenmotivation“, wird versucht, dass „Feuer zum Brennen“ zu bringen (I4: 402-403), damit die Kinder und Jugendlichen diese Interessen nachhaltig weiterverfolgen.

IP7 und IP9 erzählen, dass Begeisterung ansteckend ist und dass häufig Interessen der Mentor*innen auf die Kinder und Jugendlichen übergehen, weil sie die Begeisterung spüren und sich davon anstecken lassen. Gleichzeitig versuchen die Mentor*innen herauszufinden, wo die individuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen liegen und passen ihre Angebote danach an. Zudem wird bei der Wahl des*der Mentors*Mentorin zu Beginn der Betreuung, darauf Rücksicht genommen (vgl. I7: 192-195, 330-332).

Im Kapitel 8.2.3. wird bereits die Kritik am Schulsystem, welches durch Standardisierung individuelle Begabungen außer Acht lässt, erwähnt. Dieser Gesichtspunkt ist auch Teil des Erlebens von Fachkräften und gleichzeitig eine Motivation, warum sie in ihrer Arbeit diese Haltung, anderen gegenüber einnehmen. Viele „wertvolle Beiträge“ gehen durch das vorherrschende Schulsystem für die Gesellschaft – die Gemeinschaft – verloren. IP7 erzählt im Kontrast dazu, dass sie es in der Wildnisschule so kennen gelernt hat, dass bei jedem Menschen darauf geachtet wurde, mit welchen Qualitäten sich diese Person einbringen kann und es darum ging: „Wie kann man gemeinsam ein guter Stamm sein.“ (vgl. I7: 335-336)

6.3.2 Beziehung

In diesem Kapitel wird das Erleben der Fachkräfte in Bezug auf das Erleben von zwischenmenschlicher Beziehung und die Beziehung zur natürlichen Welt in den, im Netzwerk „Beziehung“ ersichtlichen Kategorien dargestellt.

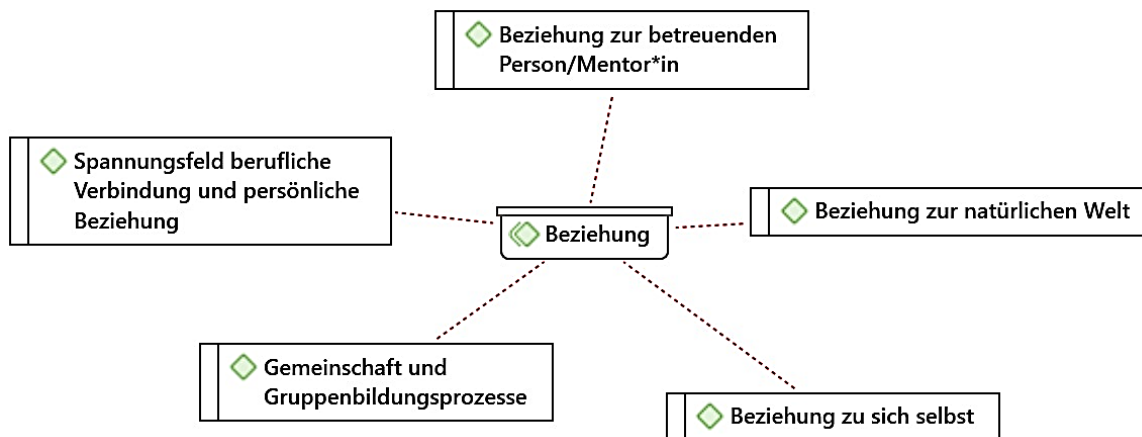


Abb. 8: Netzwerk „Beziehung“ (eigene Darstellung)

Beziehung zur natürlichen Welt

Wie bereits im Kapitel der motivationalen Einflussfaktoren ausführlich beschrieben, stellt die Verbindung zur natürlichen Welt eine wichtige Komponente der Motivation dar. Gleichzeitig ist dieses Erleben der Verbundenheit auch Teil ihrer Arbeit und soll hier noch einmal erwähnt bzw. ergänzt werden.

Die Fachkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass wildnispädagogische Angebote – aber nicht nur solche – besonders geeignet sind, dass Menschen in Verbindung mit der natürlichen Welt kommen. Wie bereits angeführt wurde, erachten die Fachkräfte das Gefühl des „Verbunden-Seins“ als grundlegendes Bedürfnis an. Es geht dabei um ein „in Beziehung treten“ mit der natürlichen Welt und damit wird betont, dass nicht nur die Beziehung zu anderen Menschen heilsam ist, sondern auch die Beziehung mit der belebten und unbelebten Welt (vgl. I2: 44-45).

In wildnispädagogischen Angeboten wird die Achtsamkeit und der Respekt der natürlichen Welt gegenüber geschult und intensive sinnliche Erfahrungen gemacht, um so eine Verbindung zu schaffen. IP6 berichtet davon, wie diese Qualitäten gefördert werden sollen. Sie regen die Adressat*innen z.B. an, einen kleinen Platz zu gestalten, ein „Natur-zuhause“ zu bauen, in dem sie sich wohl fühlen. Dabei weisen sie darauf hin, achtsam mit der Natur umzugehen, nichts abzureißen oder zu verletzen. Sie arbeiten dabei u.a. mit Bildern.

„Ich sag immer [...], wenn du in der Natur lebst, lern deinen Nachbarn kennen, wer die sind, wie zu Hause auch. Und wenn du weißt, dass deine Nachbarin, die schon

alt ist, immer um zwei ihren Mittagsschlaf braucht und dann bist du nicht mehr so laut und nicht mehr so wild und nicht mehr so, sondern, wenn du sie magst und kennst, dann nimmst du Rücksicht und sagst halt um zwei, da sind wir dann nicht mehr, so laut [...]. Und so ist das mit den Tieren auch und mit den Pflanzen auch. Das sind ja jetzt deine Nachbarn und geh nicht durch deren Wohnzimmer, ungefragt. Nimm dir nix aus deren Kühlschrank, ohne dass sie dich dazu eingeladen haben.“ (I6: 370-377)

Weiters versuchen sie mit Wahrnehmungsübungen, die alle Sinne miteinbeziehen, die Achtsamkeit zu schulen. IP5 hält fest, dass in allen Lebensbereichen in der heutigen Zeit sehr stark auf die visuelle Wahrnehmung fokussiert wird (vgl. I5: 781-782). Mit Übungen, bei welchen bspw. die Augen verbunden werden, werden die anderen Sinne – Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen – trainiert und eine andere Wahrnehmungsebene ermöglicht (vgl. I3: 145-148, 467-470; I6: 353-355; I5: 787-790). Auch an seinen „Sitzplatz“ zu gehen (beschrieben in Kap. 2.5) stellt eine Möglichkeit dar, die Wahrnehmung zu fördern (vgl. I6: 360-361). So werden von den Fachkräften noch einige Beispiele angeführt, auf welche Weise sie Kinder, Jugendliche und Erwachsene anregen, ihre Wahrnehmungsgrenzen auszudehnen und in Beziehung mit der natürlichen Welt zu treten.

Neben der sinnlichen, emotionalen Erfahrung der natürlichen Welt wird von IP1 auch die Bedeutung von Wissen über die Natur angeführt, denn Wissen sei eine Hilfe sich mit der Natur zu verbinden. Als Beispiel führt er das Wissen über Mauersegler (eine Vogelart) an, die ihr gesamtes Leben fliegend verbringen bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihr Nest bauen. In der Nacht schläft eine Gehirnhälfte, während sie mit der anderen weiterfliegen. Die Lebensweise von Mauerseglern ist beeindruckend und das Wissen darüber verschafft seiner Ansicht nach Respekt und ist hilfreich, um in Verbindung zu kommen.

„Wenn du diese ‚boah-eh-Sachen‘ mitkriegst, da sind wir nochmal bei Wissen, das ist natürlich hilfreich. Plötzlich fallen dir Verbindungen leichter, weil du plötzlich auch Respekt kriegst. Du wusstest ja gar nicht, was die alle drauf haben.“ (I1: 437-439)

Beziehung zu sich selbst

Durch die Erfahrungen, die im Zuge von u.a. wildnispädagogischen Aktivitäten gemacht werden, erlernen Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene eine Achtsamkeit gegenüber sich selbst. Die Fachkräfte machten die Erfahrung, dass über die Erfahrungen mit der natürlichen Welt eine Verbindung mit sich selbst entsteht und eigene Bedürfnisse besser wahrgenommen werden können. Konkret wird über die Schulung der Achtsamkeit, ein achtsamer Umgang mit anderen aber auch mit sich selbst erlernt und eigene Bedürfnisse werden bewusst (vgl. I5: 238-247). Es findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Natur statt und dadurch auch mit sich selbst und der Gemeinschaft, in der man im Rahmen der Camps oder regelmäßigen Gruppentreffen ist (vgl. ebd.: 71-73).

Eine Fachkraft erzählt von einem Erlebnis mit Jugendlichen, als sie eine Übung machten, bei welcher die Jugendlichen und die Betreuer*innen sich für 20 Minuten in der Nacht im Wald auf den Boden legten. Die Aufgabe war, einfach in Stille nebeneinander zu sein, ohne sich zu berühren. In der Reflexionsrunde sagte ein Jugendlicher, dass es für ihn

„das eindrucklichste Erlebnis an den zwei Tagen war, durch die Blätter in den Himmel zu gucken, die Sterne zu sehen und ganz ruhig da zu liegen.“ (vgl. I3: 178-180). IP3 hat in seiner Arbeit erlebt, dass dieses „auf sich zurückgeworfen sein“, die Stille auszuhalten, ganz bewusst wahrzunehmen und damit nur bei sich selbst zu sein, eine besondere Erfahrung für Kinder und Jugendliche ist.

Gemeinschaft und Gruppenbildung

Gemeinschaft stellt eine sehr wichtige Säule in der Arbeit der Fachkräfte dar. In diesem Kapitel wird das Erleben der Fachkräfte hinsichtlich Gruppenbildungsprozessen und Gemeinschaft dargestellt.

Die Fachkräfte, die im Rahmen der Suchtprävention tätig sind, haben einerseits Angebote für Kinder und Jugendliche in Form von regelmäßigen Treffen, die an einem Tag stattfinden, als auch in Form von mehrtägigen Camps. Dabei gibt es sowohl Camps nur für Kinder als auch für ganze Familien.

Ein wichtiges Element, das bei diesen Angeboten wirkt, ist nach Ansicht der Fachkräfte die Gruppe und die Gemeinschaft. Für Menschen sei es wesentlich, das Gefühl zu haben, nicht alleine zu sein und nicht alles alleine bewältigen zu müssen. Stattdessen soll die Erfahrung gemacht werden, dass jede*r von einer Gemeinschaft profitieren und sich als Teil eines sozialen Gefüges erleben kann, in welchem er*sie sich geschützt und geborgen fühlt.

„Sind die Prinzipien der Resilienz im Grunde, dass man für sich selbst sorgen kann, auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite, dass man einfach seine sozialen Kontakte sinnvoll ausnutzt und dort die Kraft der Gemeinschaft auch nutzt.“ (I5: 371-374)

Eine Fachkraft beschreibt, dass dieses Gefühl heutzutage vielen Menschen fehlt und soziale Kontakte oft gar nicht vorhanden sind oder nicht genutzt werden können. Bedürfnisse nach Erfahrung, Erlebnissen und Sinneseindrücken und eben auch nach Gemeinschaft erfüllt aus Sicht der Fachkraft so ein Camp in hohem Maße. Die wildnispädagogischen Angebote seien häufig so ausgelegt, dass sie alleine gar nicht bewältigt werden können, weshalb die Gruppe einen besonderen Stellenwert erhält (vgl. I5: 358-367). Es geht darum, die Erfahrung zu machen:

„Ich kann mich auf andere verlassen, ich kann mich darauf verlassen, dass andere mich unterstützen und mich schützen und dass ich da auch in guten Händen bin. Und das ist ein Gefühl, das vermittelt das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Und das braucht man einfach, um sich wohlfühlen und um stark zu sein gegenüber Belastungen.“ (I5: 368-371)

Die Fachkräfte haben immer wieder mit Faszination erlebt, wie die einzelnen Teilnehmer*innen zu einer Gruppe werden und wie vertraut sich die Gruppe innerhalb kürzester Zeit wird. Diese Erfahrung haben sie im Rahmen ihrer Fortbildungen sowohl bei Jugendlichen als auch bei Familien und bei Erwachsenen gemacht. Innerhalb von ein paar Stunden sind die Teilnehmer*innen zu einer „Lebensgemeinschaft“ zusammengewachsen (vgl. I2: 407-410).

„Und eine Lebensgemeinschaft, die einen Sinn hatte, also wo eine Sinnhaftigkeit da war, wo es nicht darum ging, wir treffen jetzt irgendwo, um ein Event zu machen, sondern wir leben hier, wir leben hier als Lebensgemeinschaft in einer größeren Lebensgemeinschaft und werden Teil dieser Lebensgemeinschaft, in dem wir dann hier sind. Die Tiere und die Pflanzen wissen von uns, dass wir da sind und wir sind zusammen da.“ (I2: 410-414)

Dass sie als Leiter*innen eines Camps den gleichen Bedingungen ausgesetzt sind wie die Kinder, Jugendlichen oder Familien ist für sie selbstverständlich. Auch sie als Verantwortliche werden Teil dieser Lebensgemeinschaft in einem Camp (vgl. I2: 127-128). Gerade für Familien sei so ein Camp eine ganz besondere Erfahrung, weil sich die Familie in diesem Setting anders erleben kann und Kompetenzen der Kinder und der Eltern hervortreten, die im normalen Alltag untergehen. Das Leben in einer größeren Gemeinschaft ermöglicht Eltern, entlastet zu werden und Kindern, ihre Eltern auf eine andere Weise kennen lernen zu können. Eine Fachkraft berichtet von einem Familiencamp, bei welchem ein alleinerziehender Vater mit seiner Tochter teilnahm. Zur Mutter des Mädchens, welche unter einer psychischen Erkrankung litt, bestand kein Kontakt mehr, weshalb sie auch nicht als Ressource wahrgenommen werden konnte. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe war das Wohl des Kindes aber auch beim Vater nicht gesichert, weshalb es diese Begleitung bei der Fachkraft gab. Der Vater, der in der Vergangenheit viel in Südamerika herumreiste, habe Drogen konsumiert und zeigte Mängel in den Erziehungs-kompetenzen. Das Mädchen hätte dadurch sehr früh Verantwortung übernehmen müssen. Im Camp habe sich dann gezeigt, dass der Vater über Fähigkeiten verfügt, sich im Wald und dem Leben „draußen“ zurechtzufinden. Für ihn war das für eine lange Zeit das ganz normale Leben gewesen. Durch das Camp konnte die Tochter ihren Vater als kompetent und in einer anderen Rolle erleben. Gleichzeitig war das Mädchen entlastet, konnte spielen und wieder Kind sein. Sie musste sich keine Sorgen machen und sich um ihren Vater kümmern, weil sie die Erfahrung machen konnte, dass andere da sind, die sich kümmern (vgl. I6: 256-274).

Diese Erfahrung, in einem Camp in einer Gemeinschaft zu leben, hat aus Sicht der Fachkräfte einen großen Effekt. Zwar wird angemerkt, dass die Familien im Anschluss an ein Camp schnell wieder in ihren Lebensalltag zurückkehren...

„aber [es ist] trotzdem ein Video, das man nochmal neu gedreht hat und das da ist und in bestimmten Situation vielleicht auch nochmal hochkommt und man sich dran erinnert oder auch vielleicht unbewusst auch noch weiter wirkt.“ (I2: 144-146)

Von der Erfahrung nach einer Wildniswoche mit einer Gruppe straffällig gewordener Jugendlicher, die über einen gerichtlichen Beschluss zu dieser Maßnahme angehalten waren, berichtet IP4. Üblicherweise kommen zu Beginn einer solchen Woche alle Teilnehmer*innen im Kreis zusammen, um einen gemeinsamen Anfang zu machen und sich vorzustellen. Die Fachkraft beschreibt, dass ein solcher Anfang in den ersten zwei Tagen mit diesen Jugendlichen nicht möglich war, weil sie entweder nicht in den Kreis kamen oder handgreiflich gegenübereinander waren. Er trifft die Aussage: „Ich bin überhaupt nicht an diese Gruppe ran gekommen. Es war auch keine Gruppe.“ (I4: 244). Trotz des anfänglich schwierigen Starts konnte er miterleben, wie im Laufe der Woche die Gruppe zusammenwuchs. „Und zum Schluss saßen wir herzlich miteinander, singend, einander im Arm

haltend, alle im Kreis und keiner wollte mehr gehen.“ (I4: 249-251) Er beschreibt, dass die Jugendlichen durch das Angebot, dass er setzte, allmählich aus ihren „verhärteten Mauerstrukturen und Routinen“ (ebd.: 126) ausbrechen konnten, sich öffneten und lernen wollten.

„Und plötzlich hast du diese 17-jährigen tough Kids aus Berlin, die mir am Rockzipfel hängen und weinen, weil sie nicht von mir weg wollen. Beziehungsweise von der Natur, von der Gruppenerfahrung. Ja, das ist so, das ist eine wahnsinnige Veränderung finde ich, innerhalb von sieben Tagen [...]“ (ebd.: 134-137)

In der Wildniswoche lebten sie „draußen“, schliefen in Laubhütten, sammelten Holz, um Feuer zu machen und sich etwas zu Essen zu kochen, usw.. Bei den Erfahrungen, die sie dabei gemacht haben, wuchs die Gruppe immer stärker zusammen und die Jugendlichen zeigten Hilfsbereitschaft, Kooperation und Zusammenhalt (vgl. ebd.: 334). Gerade Notsituationen schweißen eine Gruppe in hohem Maße zusammen, erzählt die Fachkraft. Dabei muss es sich nicht um eine echte Notsituation handeln, sondern es reicht, wenn sie als solche erlebt wird. Mit einem Beispiel verdeutlicht er das. Er erzählt, dass er mit den Jugendlichen losgegangen ist, um Holz zu sammeln und sie sich dabei verirrt. Er, als Verantwortlicher habe zwar gewusst, wo sie waren, habe die Jugendlichen aber im Glauben gelassen, dass auch er den Weg nicht wisse. Irgendwann übernahm einer der Jugendlichen die Führung, irrte sich aber. Sie liefen daraufhin für zwei Stunden in die falsche Richtung und gerieten in einen Sumpf. Anfänglich waren die Jugendlichen sauer auf ihn, als Verantwortlichen. Konflikte traten zwischen den Jugendlichen auf. Ein Jugendlicher blieb im Sumpf stecken. Ein anderer verletzte sich am Fuß und konnte daraufhin nur noch humpeln. Die Jugendlichen gerieten an ihre eigenen Grenzen und ihre Komfortzone war offensichtlich überschritten. Die Grenzerfahrung führte aber letztendlich dazu, dass die Jugendlichen die Notwendigkeit empfanden, zusammenzuhalten. Sie unterstützten sich gegenseitig und zeigten Teamwork und Hilfsbereitschaft „einfach nur weil sie das Gefühl hatten, sie sind bedroht und müssen sich gemeinsam durch diese Notsituation helfen.“ (ebd.: 329-330). Die Fachkraft, welche erst kurz davor von einem einjährigen Aufenthalt in der Wildnis zurückkam, habe diese Erfahrung, des Zusammenhaltens in Notsituationen, selbst oft gemacht und verinnerlicht. „Ich wusste, wie diese Notsituation einen auch zusammenschweißen kann.“ (ebd.: 350-351). Er merkt an, dass er die gesamte Zeit, den Überblick bewahrt habe und es sich nicht um eine echte Notsituation handelte. Das mache aber seiner Ansicht nach keinen Unterschied im Erleben (vgl.: ebd.: 353).

Beziehung zu Mentor*innen

Bei der Einzelbetreuung, die von den Fachkräften, die im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe handeln, angeboten wird, spielt die Gruppe eine untergeordnete Rolle. Es finden zwar auch immer wieder Treffen mit mehreren Mentor*innen und deren Mentees zusammen statt, aber in der Regel handelt es sich bei ihrer Arbeit um eine Eins-zu-Eins-Betreuung. Es wird festgehalten, dass manche der Kinder und Jugendlichen, die sie begleiten, nicht gruppenfähig sind und sie den Rahmen eines Camps oder eines anderen Gruppensettings „sprengen“ würden. Dann würde es für alle „unangenehm“ werden,

weshalb sie in Hinblick darauf eine Schutzfunktion bzw. Verantwortung anderen Kindern gegenüber inne haben (vgl. I7: 618-822).

Umso wichtiger erscheint ihnen somit die Beziehung zu der*dem Mentor*in. Viele der Kinder und Jugendlichen, die sie begleiten, haben keine stabilen Beziehungen und waren oft von Beziehungsabbrüchen betroffen. Sie möchten daher mit ihrem Angebot, eine außerfamiliäre Beziehung ermöglichen, weil aus ihrer Sicht positive Effekte daraus resultieren (vgl. I7: 98, 382-383, 706-707). Sie verstehen ihre Arbeit vorrangig als Beziehungsarbeit, um ihren Mentees gesunde und soziale Beziehungen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 131-133). In ihrer Arbeit haben sie die Erfahrung gemacht, dass sich Kinder und Jugendliche auf die Beziehung zu ihrem*ihrer Mentor*in einlassen konnten und dass sich diese im Laufe einer Betreuung verändert (vgl. ebd.: 199-201). Die intensiven Naturerfahrungen und Erlebnisse, die zusammen mit dem*der Mentor*in gemacht werden, führen dazu, dass die Beziehung stark wird (vgl. ebd.: 709-712) und weiter besteht. Die Veränderungen, die von den Fachkräften hinsichtlich ihrer Beziehung zum*zur Mentee wahrgenommen werden, zeigen sich häufig in Kleinigkeiten. Beispielsweise würde der Umgang miteinander sich verändern: „einfach so was wie Danke sagen, danke für das, oder einfach die Art und Weise, wie man miteinander redet.“ (I7: 404-405)

Es ist für die Fachkräfte oft schwierig festzustellen, was eine Veränderung verursacht hat.

„Wars jetzt ich, wars die Schule, wars ihr generelles soziales Umfeld. Aber ich kann in der Betreuung beobachten, dass eine Veränderung stattfindet und dass ich das auch in der Beziehung zu mir spüre, dass neue Ideen, neue Inspirationen aufkommen.“ (I7: 206-209)

Im Zuge ihrer Betreuung werden Berichte für die KJH geschrieben, in welchen die Wahrnehmungen hinsichtlich Veränderungen in Bezug auf Beziehungen festgehalten werden. Diese Entwicklungen in der Beziehung werden in vier Bereiche unterteilt, der Beziehung zu sich selbst, der Beziehung zur Natur, der Beziehung innerhalb der Familie und der Beziehung zum Umfeld (dem*der Betreuer*in und/oder anderen) (vgl. ebd.: 421-425). Weiters erleben die Fachkräfte, dass der Aufbau einer Beziehung der erste Schritt der Betreuung ist und dass z.B. Interesse für Natur erst aus der Beziehung heraus entsteht.

„Zuerst ist eigentlich die Beziehung zu diesen Personen da gewesen und alles andere ist dem eigentlich gefolgt, die Begeisterung für Natur, für Naturwissen, essbare Pflanzen, Tiere, Feuer machen, Überlebenswissen, Gemeinschaftstools, Dank-sagungen, Redekreise, Sachen. Das ist alles eigentlich über die Beziehung zu den Leuten gekommen. Und dadurch ist das Interesse weitergegeben worden, oder die Leidenschaft. Und nicht umgekehrt. Mir ist das wichtig zu betonen, dass das die Reihenfolge ist, gewesen ist, bei mir oder bei uns.“ (ebd.: 347-352)

Ein weiterer Aspekt, der sich hinsichtlich der Beziehung zu den Fachkräften zeigt, wird von den Fachkräften, die in der Suchtberatung arbeiten, beschrieben. Sie nehmen wahr, dass sie innerhalb der Angebote (Schulprojektstage, Waldtage, ...), die im Freien stattfinden, einen anderen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen bekommen. „Draußen“ - am Feuer oder einer Parkbank sitzend, oder beim Spazieren gehen – sei es einfacher, in ein Gespräch zu kommen und würden sich andere Gesprächsthemen eröffnen. Es werden von den Klient*innen Themen angesprochen, die in einem Büro-Setting, ihrer Ansicht

nach, nicht erwähnt werden würden. Das erleben sie u.a., wenn es um die Themen Drogen-, Alkohol- oder Medikamentenkonsum oder Spielsucht gehe (vgl. I5: 24-25, 34-36). Zudem komme es in so einem Setting vor, dass Kinder ganz unvermittelt z.B. von Erfahrungen zuhause, u.a. auch von Suchtgeschehen erzählen. Das bietet für die Fachkräfte die Möglichkeit, auf einer niedrigen Ebene zu intervenieren und Hilfe anzubieten (vgl. I3: 89-94).

Weiters erleben die Fachkräfte, dass die Angst, zu ihnen in die Beratung zu kommen sinkt, wenn die Kinder und Jugendlichen sie bereits im Rahmen von z.B.: Schulprojekttagen kennen gelernt haben. Die Schwelle sei dann nicht mehr so hoch, weil sie die Fachkräfte bereits kennen. Das sehen sie als großen Vorteil an (vgl. I3: 94-97). Es sei auch häufig so, dass Kinder von der Schule nach Hause kommen und die Fachkräfte zufällig vor ihrem Arbeitsstandort treffen. Viele bleiben dann stehen und beginnen ein Gespräch, erzählen was sie gerade beschäftigt, oder grüßen sie einfach nur. Ohne vorangehenden Kontakt im Rahmen ihrer Angebote, wäre das aus Sicht von IP3 nicht möglich. Es wurde eine Verbindung geschaffen, wodurch es für die Kinder zudem einfacher ist, wenn sie (als Beratungsstelle) bei größeren Problem, z.B.: im Rahmen eines stationären Angebots hinzugezogen werden (vgl. I3: 298-307).

Durch die intensiven Erfahrungen, die im Rahmen der wildnispädagogischen Aktivitäten zusammen gemacht werden, wird eine Beziehungsgrundlage geschaffen. Die Fachkraft IP5 verdeutlicht das an Beispielen. Wenn er und der*die Klient*in z.B. etwas bauen oder einen Bach überqueren wollen, beteiligt er sich als Fachkraft in gleichem Maße, wie der*die Klient*in. Er baut genauso mit, schwitzt und wird nass. Es werden gemeinsam freudvolle, aber auch anstrengende und an die eigenen Grenzen gehende Aufgaben bewältigt. Der*die Klient*in macht durch solche Aktivitäten die Erfahrung, dass er nicht alleine ist, sondern sich auf die Unterstützung eines anderen verlassen kann. Das gemeinsame Bewältigen von Herausforderungen, führe seiner Ansicht nach dazu, dass eine Grundlage für die Beziehung geschaffen wird, in welcher der*die Klient*in sich öffnen und vertrauen kann. Klient*innen lassen ihn dadurch mitreden und lassen ihn als Teil ihres Lebens zu (vgl. I5: 588-609).

„Als Teil, der unter Umständen ganz hilfreich sein kann, um Aufgaben, die vor ihm stehen, vor denen er sich fürchtet, oder vor denen, wo er die Befürchtung hat, dass das eine große Belastung sein könnte, um den Mut aufzubringen, das anzugehen. Denn der Klient spürt ja auch, er ist damit nicht alleine. Du hast ja als Berater schon unter Beweis gestellt, dass du ihn nicht alleine lassen wirst, sondern dass er und du, dass ihr auch eine Gemeinschaft bilden könnt und gemeinsam diese Aufgabe angeht und das Problem bewältigen könnt.“ (I5: 609-615)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interviewten Fachkräfte, die Erfahrung gemacht haben, dass die Beziehung zwischen betreuender Person und Klient*in/Mentee sehr bedeutsam ist und sie sich durch wildnispädagogische Aktivitäten in positiver Weise verändert. Zudem entstehen Gesprächssituationen, welche sich in einem klassischen Büro-Setting, ihrer Ansicht nach nicht ergeben würden.

Spannungsfeld zwischen beruflicher und persönlicher Beziehung

Aus Sicht einer Fachkraft ist es notwendig, dass im sozialen Berufsfeld betreuende Personen die Bereitschaft zeigen, „wirklich in Beziehung zu gehen“ (I7: 759), da gerade Beziehung „das Heilsame“ ist. Pädagogische Fachkräfte seien aber immer in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz. Ihrem Erleben nach würde eine rein berufliche Beziehung nicht viel Effekt zeigen. Gleichzeitig birgt eine intensive Beziehung auf persönlicher Ebene die Gefahr, die eigenen Grenzen zu verletzen. Es ginge ihrer Ansicht nach somit darum, dieses Spannungsfeld nicht zu verlassen und anzuerkennen, dass es beide Pole benötigt. Es soll transparent gemacht werden, dass die Fachkraft eine berufliche Rolle einnimmt und sie z.B.: eine Berichtspflicht gegenüber der KJH inne hat. Parallel dazu soll eine persönliche Beziehung, „die Beziehung von Mensch zu Mensch“ (I7: 748) aufgebaut werden. In vielen Bereichen fehle diese Einsicht, dass es beide Komponenten einer Beziehung braucht (vgl. I7: 745-762).

6.3.3 Erweitern der Komfortzone

Wie viele Fachkräfte beschreiben, geht es in ihrer Arbeit u.a. darum, die eigene Komfortzone und die Belastbarkeitsgrenzen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu erweitern. Das wird durch intensive Naturerlebnisse und Situationen, die die Adressat*innen an ihre eigenen Grenzen bringen, versucht, zu fördern. Beispiele, die in den Interviews genannt werden, sind Nachtaktionen, Feuer machen, Laubhütten bauen, Umgang mit Wetterphänomenen etc. (vgl. I2: 252, I4: 163, 290-291, I1: 296). Es wird dabei festgehalten, dass sie, als Verantwortliche den Überblick bewahren und unterstützend zur Seite stehen.

Die Erfahrung, dass aus eigener Kraft oder mit der Unterstützung der Gemeinschaft herausfordernde Aufgaben bewältigt werden können, stärkt das Selbstbewusstsein und die Erfahrung zur Selbstwirksamkeit (vgl. I5: 299, I4: 407, I3: 142).

Als Beispiel wird das „Feuer machen“ ohne Feuerzeug angeführt. Fachkräfte haben häufig die Erfahrung gemacht, dass selbst Kinder und Jugendliche, die über eine geringe Frustrationstoleranz verfügen, bei solchen Übungen durchhalten und solange „dranbleiben“, bis „das Ding am Brennen ist“ (I3: 139). Sie als Fachkräfte unterstützen dabei.

„Und auf einmal sehen wir diese Kinder, wie die von morgens um neun bis mittags um 13 Uhr nicht vom Feuermachen wegzukriegen sind, weil sie es irgendwie ankommen wollen.“ (I4: 162-164)

Das Überwinden solcher Aufgaben führt somit zu einem Erfolgserlebnis und zu der Erfahrung, aus eigener Kraft schwierige Dinge bewältigen zu können. Kinder sind stolz darauf, es geschafft zu haben und fühlen sich gut dabei. Auf solche Erfahrungen können sie im späteren Leben zurückgreifen und sich bewusst machen, dass sie Probleme überwinden können.

Aber nicht nur das Bewältigen von Aufgaben, wie Feuer machen oder eine Laubhütte bauen, führe zu intensiven Erfahrungen. Bereits die Konfrontation mit natürlichen Prozessen (Wetterphänomenen, Kälte, Nässe, Dunkelheit,...) oder die Begegnung mit Tieren, kann für Kinder, Jugendliche und Erwachsene herausfordernd und angstbesetzt sein. Die

Fachkräfte konnten beobachten, wie Kinder mit der Zeit mutiger wurden und ihre eigenen Ängste überwinden konnten (vgl. I2: 273-276).

IP2 beschreibt seine Erfahrungen in einem Familiencamp. Er erzählt, dass es in dieser Woche kalt und verregnet war und sie als Betreuer*innen bereits überlegt hatten, das Camp nach zwei Tagen abubrechen, u.a. weil die Ausrüstung von den Familien häufig schlecht ist. Die Familien wollten aber bleiben, obwohl es die gesamte Woche geregnet hatte und waren anschließend stolz, es geschafft zu haben. „Also das war so ein richtiges Highlight, zu sagen, ok, wir haben das geschafft, eine Woche so zu leben und es war gar nicht so schwer“ (I2: 168-170).

Die Fachkräfte führen einige solcher Beispiele an und betonen die Bedeutsamkeit solcher Erfahrungen. Es geht in ihrer Arbeit u.a. darum, seine Bequemlichkeit zu überwinden, seine Komfortzone zu erweitern und sich seinen Ängsten zu stellen und man lernt dadurch:

„ich kann das schaffen, man wächst innerlich, man formt seine Stärken aus, damit auch seine Resilienz natürlich, gegenüber Belastungen und man lernt, die Liebe zur Natur. Und lernt dabei auch, über die Achtsamkeit der Natur gegenüber [...] die Achtsamkeit sich selbst gegenüber und lernt [...] dann auch natürlich, sich selbst wertzuschätzen und sich selbst zu lieben.“ (I5: 682-687)

6.3.4 Risikokultur

Es wird von zwei Fachkräften angesprochen, dass die Gesellschaft heutzutage vorrangig auf ein Vermeiden von Risiken abzielt. Das entspringe einem hohen Sicherheitsbedürfnis und dem Wunsch Individuen zu schützen (vgl. I5:832, I4: 405). Eltern fahren mitunter aus diesem Grund ihre Kinder mit dem Auto in die Schule oder lassen sie nicht klettern, schnitzen, Feuer machen oder ähnliches (vgl. I4: 406, 413, I5:835). Dabei würden Kinder durch solche Erfahrungen lernen, selbstständig zu werden und einen natürlichen Umgang mit Risiken erlernen.

Eine Fachkraft aus der Wildnisschule trifft im Interview folgende Aussage:

„Und wir haben am Anfang Eltern, die haben natürlich Angst, dass ihren Kindern was passiert. Was, wenn sich das Kind mit einem Messer schneidet? Was, wenn sich das Kind beim Klettern verletzt. Naja. Aber, was wenn ein Kind nie klettert? Was, wenn ein Kind nie mit nem Messer umgeht? So, welche Verletzungen gehen letztendlich tiefer? Die vielleicht mal leichte Schnittverletzungen im Daumen oder die Verletzungen, die zustande kommen dadurch, dass ich mich nie richtig ausprobieren konnte.“ (I4: 411-417)

Dass sich Kinder ausprobieren können und eigene Erfahrungen, auch im Umgang mit Risiken machen können, sei aus Sicht der Fachkräfte ein wichtiger Faktor für die Entwicklung eines Kindes. Es besteht die Gefahr, dass bei Ausbleiben solcher Erfahrungen ein gesunder Umgang mit Risiken bzw. das Einschätzen von Risiken nicht oder nur unzureichend erlernt wird. Es wird darauf hingewiesen, dass es Kulturen gibt, bei welchen das Eingehen von Risiken zum Erwachsenwerden dazugehört. Dabei werden verschiedenste Aufgaben, z.B. in Form von Schwellenritualen/Übergangsritualen gestellt. Die Gemeinschaft begleitet und unterstützt die Jugendlichen bei diesen Aufgaben (vgl. I5: 803-805).

IP5 ist der Überzeugung, dass durch das Vermeiden von Risiken, vielen Jugendlichen das Bewusstsein fehlt, ihr Verhalten hinsichtlich Gefahren abzuschätzen.

„Wir haben in unserer Gesellschaft keine Risikokultur. Es gibt nichts, was junge Menschen darauf vorbereitet, bewusst und überlegt, mit Risiken umzugehen. Schädel fluten bei Saufpartys. Das Experimentieren mit verschiedenen Substanzen, beim Konsumieren von Drogen oder Medikamenten. Das entbehrt jeglicher Lenkung. Das entbehrt jeglicher, ja, Anleitung beim Umgang mit Risiken.“ (I5: 846-851)

Wildnispädagogik biete seiner Ansicht nach einen geeigneten Rahmen - von einer Gemeinschaft begleitet -, Risiken abschätzen und einschätzen zu lernen (I5: 854-857).

6.3.5 Strukturelle Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel werden strukturelle Rahmenbedingungen, welche die Finanzierung, die Kommunikation mit anderen Trägern, den Zwangskontext und die Auswirkungen der Covid-Pandemie, auf die wildnispädagogische Arbeit der Fachkräfte beinhalten, dargelegt.

Die Fachkräfte, die im Rahmen der Suchtprävention tätig sind, halten fest, dass das Ermöglichen von wildnispädagogischen Projekten oft schwierig ist. Da stellt sich zum einen die Herausforderung, einen geeigneten Platz zu finden, an welchem diese Aktivitäten stattfinden dürfen (I3: 32-37). Es ergaben sich immer wieder Schwierigkeiten, dass bspw. die Grundstücksbesitzer*in Probleme mit den Nachbar*innen fürchtete, wegen Lärmbelästigung oder dem Umstand, dass sie Feuer machen. Zum anderen stellt sich die Herausforderung, die Projekte zu finanzieren. Die Multiplikator*innen Ausbildung „Suchtprävention und Soziale Arbeit mit der Natur“ musste mangels Finanzierung dieses Jahr gestoppt werden und das weitere Fortbestehen sei gerade unsicher. Die Fachkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass die Ressourcen für solche Projekte oder z.B. für einen festen Camp-Platz sehr begrenzt sind. Zudem müssen die Träger häufig erst von der Notwendigkeit ihrer Arbeit überzeugt werden.

Kontaktaufnahme

Im Zuge der Interviews wurde u.a. thematisiert, über welchen Kontext die Kinder, Jugendlichen oder Familien zu den Angeboten, der Suchtprävention gekommen sind bzw. über welche Einrichtung der Kontakt zu ihnen hergestellt wurde. Diese sollen nun kurz dargestellt werden:

- Eigenständige Kontaktaufnahme aufgrund einer vorangegangenen Beratung, Workshop, etc.
- Zuweisung über die Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen einer ambulanten Unterstützung
- Kontaktaufnahme über die Schulsozialarbeit
- Kontaktaufnahme über Freunde
- Schule nimmt Kontakt auf (für Workshops, Projektstage, etc.)

Es wird von den Fachkräften festgehalten, dass ihre Angebote freiwillig sind und dennoch häufig einen Zwangscharakter aufweisen, wenn z.B. die Schule den Kontakt zur Suchtberatung herstellt und einen massiven Druck auf den*die Jugendlichen aufbaut. Die Fachkräfte versuchen den Zwangskontext zu entspannen, in dem sie den Jugendlichen aufzeigen, dass die Beratung auch gewinnbringend für sie sein kann. Nicht immer funktioniert dieses Vorhaben. Der Prozess gestaltet sich allgemein schwieriger, wenn die „Erstzuweisung“ über die Schule erfolgt, ohne dass es vorher einen Kontakt zu den Fachkräften gab. Wenn die Kinder die Fachkräfte allerdings im Vorfeld, etwa im Rahmen eines Schulprojekttages o.ä. kennen gelernt haben, sei es für die Jugendlichen einfacher, zu ihnen in die Beratung zu kommen (vgl. I3: 195-209). Weiters habe IP3 in seiner über 30-jährigen Beratungsarbeit die Erfahrung gemacht, dass das Eins-zu-Eins Setting in einem Beratungsraum für manche Klient*innen, insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene, nicht geeignet ist (vgl. I3: 7-10).

Bei den Fachkräften, die im Einzel-Setting im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, erfolgt die Kontaktaufnahme über den*die zuständige Sozialarbeiter*in der KJH. Anschließend wird im Rahmen der Orientierungsphase ausfindig gemacht, ob das Angebot für das Kind oder den*die Jugendliche*n passend ist und ob eine Zusammenarbeit gelingen kann. Auch ihnen ist Freiwilligkeit sehr wichtig (vgl. I7: 165-171).

Die Angebote der Wildnisschule werden einerseits durch Schulen in Auftrag gegeben (bspw. Jahresbegleitungen) und andererseits durch die Personen, die an ihren Angeboten interessiert sind, selbst (bspw. bei Lehrgängen, Kursen, etc.). Die Wildniswoche für die straffälligen Jugendlichen erfolgte über eine gerichtliche Zuweisung.

Veränderungen durch die Covid-Pandemie

Mehrere Fachkräfte mussten ihre Angebote aufgrund der Covid-Pandemie verändert bzw. anpassen. Einige Angebote, insbesondere Gruppenangebote konnten in dieser Zeit nicht stattfinden. Stattdessen wurden viele Jugendliche, die zugewiesen wurden, dann im Einzel-Setting betreut (vgl. I6: 182-183). Bei regelmäßigen Waldgruppen musste z.B. der Standort verändert werden, weil sie nicht mehr mit dem Auto gemeinsam zum Campplatz fahren durften. Anstelle dessen wurde ein näher gelegenes Waldstück zu Fuß oder mit öffentlichen Transportmitteln besucht (vgl. I2: 218-221). Dadurch fehlte die Möglichkeit Feuer zu machen, was für die Kinder vor allem in der kalten Jahreszeit immer besonders schön war.

Kooperation und Kommunikation mit Trägern

Von den Fachkräften, die im Rahmen einer UdE im Einzel-Setting arbeiten, wird angeführt, dass sich Herausforderungen in der Kooperation und Kommunikation mit den Trägern ergeben. Es wird festgehalten, dass hierbei komplexe Systeme ineinandergreifen, da die jeweiligen Einrichtungen unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und die Interventionen jeweils vor der übergeordneten Abteilung/Einrichtung begründet werden müssen. Dieser Umstand erfordere viel Übersetzungs- und Aufklärungsarbeit (vgl. I7: 484-485, 489-497).

Die Fachkräfte erleben grundsätzlich, dass die Zusammenarbeit mit den Sozialarbeiter*innen der KJH gut funktioniert und sie positive Rückmeldungen erhalten (vgl. ebd.: 526, 665-666). Von Seiten der KJH besteht viel Offenheit für ihre Arbeitsweise und es wird gesehen, dass Jugendliche dieses Angebot „auch wirklich brauchen“ (I7: 42-43). Die Fachkräfte haben festgestellt, dass Sozialarbeiter*innen, die ihre Angebote bereits kennen bzw. mit welchen eine Zusammenarbeit bereits stattgefunden hat, sie eher kontaktieren und in die Betreuung der Kinder und Jugendlichen hinzuziehen als solche, die die Einrichtung nicht kennen. Für die Kinder und Jugendlichen werden im Rahmen von Hilfeplangesprächen Ziele definiert. Bei größeren Helfer*innensystemen – bspw. Schule, Psychiatrie, Kinder- und Jugendklinik,... - gibt es oft unterschiedliche Zielsetzungen. Den intervierten Fachkräften ist eine ressourcenorientierte Sichtweise wichtig. Das bedeutet, dass sie mit den Interessen und Stärken der Kinder arbeiten und den Fortschritt einer Betreuung an der Ausgangssituation des Kindes messen und nicht an einer anderen Norm (vgl. I7: 430-437). Sie erleben, dass in der Gesellschaft, insbesondere der Sozialschicht häufig pathologische Sichtweisen vorherrschend sind, bei welchen es um das Korrigieren von Fehlverhalten und das Anpassen an eine Norm geht. Aus Sicht der Fachkräfte eignet sich ein (wildnispädagogischer) Ansatz, wie ihn die Fachkräfte verfolgen, dafür nicht (vgl. I7: 448-457).

„[Wir] vermeiden sozusagen Formulierungen, wo es dahin geht, es soll aufhören, dass der Schule schwänzt, oder er soll seine Emotionen unter Kontrolle kriegen. Weil das wären so direkte und oft auch funktionelle Formulierungen, die sich aus meiner Sicht dann widersprechen mit meinem Arbeitsziel.“ (ebd.: 435-438)

So kommt es immer wieder zu Zieldifferenzen, weshalb sie durch Übersetzungs- und Aufklärungsarbeit versuchen, ihre Arbeitsweise zu erklären und verständlich zu machen. IP8 hält fest, dass das Zusammentreffen verschiedener Einrichtungen, die jeweils andere Ziele verfolgen Potential für Missverständnisse und Kommunikationshürden birgt (vgl. I7: 497-498).

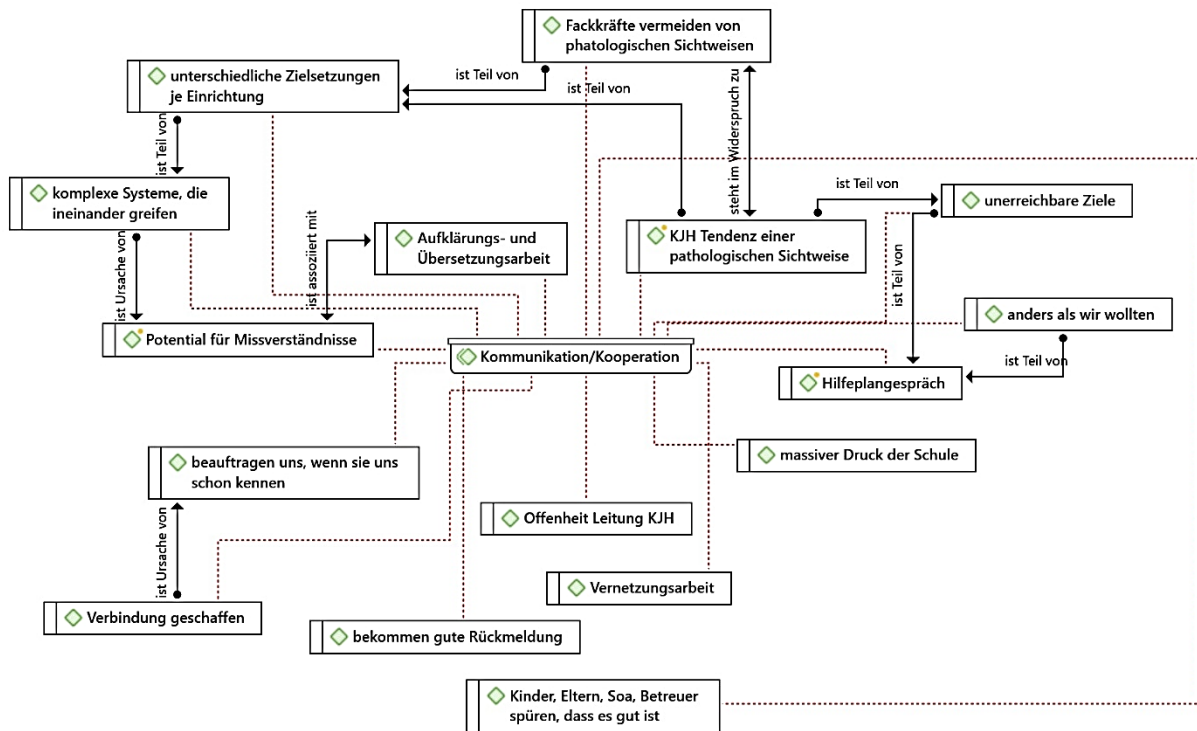


Abb. 9: Netzwerk „Kommunikation/Kooperation“ (eigene Darstellung)

6.4 Wirkung der wildnispädagogischen Arbeit aus subjektiver Sicht der Fachkräfte

Die Frage nach der Wirksamkeit der wildnispädagogischen Erfahrungen und des Transfers dessen in den Alltag, sind wichtige Schlüsselfragen in der Arbeit der Fachkräfte. Konkret geht es um die Frage, welche Veränderungen Wildnispädagogik bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hervorruft und ob diese bzw. wie diese in den Alltag transferiert werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Forschungsarbeit keinesfalls als Wirkungsstudie betrachtet werden kann, sondern, dass im Rahmen der Untersuchung, die Forschungspartner*innen lediglich nach ihrem subjektiven Erleben hinsichtlich der Wirksamkeit ihrer Arbeit interviewt wurden. Diese subjektiven Sichtweisen werden in folgendem Kapitel dargestellt.

Die Fachkräfte sind von der Wirksamkeit ihrer Arbeit überzeugt (vgl. I4: 208-214; I1: 396; I2: 144-146; I3: 72, 114-116; I5: 379; I6: 88-89; I7: 207-208, 413-414). In der Auswertung der Daten wurde allerdings ersichtlich, dass sie oft schwer feststellen können, was eine Veränderung hervorgerufen hat und dass die Veränderungen interindividuell unterschiedlich ausfallen. Zudem werden Veränderungen manchmal erst Jahre später ersichtlich (vgl. I7: 205-207, 742-743, I4: 212-214). Zwei Fachkräfte erzählen, dass Kinder und Jugendliche ihnen einige Jahre nach der Betreuung/Begleitung schrieben.

„Und hab jetzt auch aus meiner persönlichen Geschichte, Erfahrungen, dass das sehr wohl funktioniert, wenn da ein Jugendlicher von irgendwann einmal schreibt, ‚woah, das war so eine tolle Zeit für mich‘ oder so.“ (I7: 739-742)

„da habe ich Jahre später noch Briefe bekommen, Briefe des Danks.“ (I4: 139)

Sie erleben immer wieder, dass die Erfahrungen, die Kinder und Jugendlichen im Zuge ihrer Angebote gemacht haben, auch über den Abschluss einer Begleitung/Betreuung weiterwirken. Manchmal ist es ihnen gar nicht bewusst gewesen, dass die Erfahrung für die*den Jugendlichen so intensiv war, beschreibt IP7 (vgl. 705-706, 742-742). Eine Fachkraft der Wildnisschule hält fest, dass die Jugendlichen nach diesen Erfahrungen nicht

„plötzlich wie ausgetauscht [sind], es sind immer noch die gleichen Menschen. Nur haben sie auf einmal etwas, das ihnen heilig ist, das ihnen wirklich wertvoll ist. Und sie empfinden Dankbarkeit und haben eine [...] Form, wo sie [...] plötzlich etwas, wo sie auch wirklich Respekt empfinden“ (I4: 140-43)

IP4, der in seiner Vergangenheit u.a. mit Schulklassen, im Rahmen von Jahresbegleitungen gearbeitet hat, beobachtete, dass die Erfahrungen sowohl auf Kinder als auch Erwachsene, wie Lehrer*innen wirken, welche bspw. Veränderungen im Klassenverband wahrnehmen können (I4: 208-212). Dass ein Transfer gelingt, der nachhaltig ist, hängt seiner Ansicht nach aber stark vom sozialen Umfeld ab. Die Chancen, dass die besonderen Erfahrungen, die in der Wildnispädagogik gemacht werden, in den Alltag transferiert werden können und langfristig erhalten bleiben, sei höher, umso „wohlwollender“ das Umfeld ist. Mit „wohlwollendem Umfeld“ meint er z.B. Eltern, die interessiert sind und diese Qualitäten der Neugierde, Begeisterung und Kreativität erkennen und weiter fördern (vgl. I4: 374-387).

Aus Sicht einer anderen Fachkraft ist ein Transfer nur schwierig festzustellen, da der Einblick in das soziale Umfeld häufig fehlt (vgl. I7: 417-418).

In den folgenden Unterkapiteln, werden nun die subjektiven Erfahrungen der interviewten Fachkräfte hinsichtlich der Wirksamkeit bzw. der Veränderungen, die im Verlauf der Betreuung wahrgenommen werden, dargelegt.

6.4.1 Wirkung auf der Persönlichkeitsebene

Da die Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen häufig über eine längere Zeit begleiten, konnten Veränderungen, die sich allmählich ergeben, beobachtet werden. Einige nehmen mitunter wahr, dass sich die wildnispädagogischen Angebote in unterschiedlicher Weise auf die Persönlichkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auswirken. Wildnispädagogik kann aus Sicht von IP5 und IP2 die Resilienz, also die Fähigkeit, schwierige Situationen bewältigen zu können, fördern (vgl. I5: 73-74, 332-335). Über die Schulung der Achtsamkeit, sowohl nach außen als auch nach innen, könnten Bedürfnisse besser wahrgenommen werden, was aus Sicht von IP5 notwendig ist, um Belastungen gegenüber resilient zu sein. Außerdem wird das Selbstbewusstsein durch die Erfahrung, schwierige Aufgaben gut bewältigen zu können, gestärkt. Aus seiner Sicht gibt Wildnispädagogik den Klient*innen ein Stück weit die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu-

rück. Die Klient*innen lernen, dass sie aus eigener Kraft oder mit der Unterstützung der Mentor*in oder der Gemeinschaft Herausforderungen überwinden können. Er nimmt wahr, dass sich Betroffene von Suchterkrankungen häufig als Opfer der Gesellschaft, des Systems oder ihres Schicksals betrachten. Wildnispädagogik mache es seiner Meinung nach möglich, sich aus dieser Opferrolle zu befreien (vgl. I5: 731-738).

„Du bist nicht Opfer, sondern du bist Meister deines eigenen Schicksals. Du bist vielleicht da unglücklich reingeraten in die Situation, aber du kannst aus eigener Kraft dir da auch wieder raushelfen. Und wir beweisen dir mit dem, was wir hier erleben, dass du diese Kraft auch in dir trägst, dass du das hast.“ (I5: 738-741)

Durch diese Erfahrungen – bspw. selbst Feuer zu machen oder andere Aufgaben zu bewältigen - werde die Selbstwirksamkeit der Adressat*innen gefördert (vgl. I3: 142, I5: 699, I6: 53). Sie lernen Frust auszuhalten, gewinnen an Selbstbewusstsein und werden mit der Zeit mutiger. Aus Sicht der Fachkräfte der Suchtprävention sind diese Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die im Zuge der Angebote gestärkt werden, in diesem Sinne auch suchtpreventiv (vgl. I2: 337, I3: 462).

Die Pädagog*innen, die im Einzelsetting im Auftrag der KJH arbeiten, erleben über die lange Betreuungszeit, dass Kinder und Jugendliche große Fortschritte machen. So nehmen sie mitunter wahr, dass sich der Umgang mit anderen Kindern verändert, sich ihr Selbstbild und Selbstbewusstsein verbessert und die Beziehung zu sich selbst gestärkt wird. Es wird festgehalten, dass das große Fortschritte für sie sind und gleichzeitig Außenstehende diese Veränderungen oft kaum oder gar nicht wahrnehmen, da sich das in anderen Umfeldern (Schule, Familie) oberflächlich vielleicht nicht zeigt (vgl. I7: 407-415).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Angebote aus subjektiver Sicht der Fachkräfte soziale Kompetenzen fördern, die Selbstwirksamkeit und damit die Resilienz stärkt und Problemlösungskompetenzen entwickelt werden. Weiters werden ein gesteigertes Selbstbewusstsein und ein verbessertes Selbstbild bei den Adressat*innen wahrgenommen.

6.4.2 Wirkung auf Lernprozesse

Viele Fachkräften greifen in ihrer Arbeit auf die Lehrmethode Coyote-Teaching zurück, weil sich diese, ihrer Ansicht nach bewährt hat. Dabei wird in unterschiedlichen Situationen durch gezieltes Fragenstellen versucht, die Begeisterung und Neugierde der Kinder zu fördern bzw. zu wecken. Die Erkenntnisse, die auf diesem Weg gemacht werden, sind aus Sicht der Fachkräfte nachhaltiger, in Sinne dessen, dass solche Lernerfahrungen nicht vergessen werden. In welcher Form die Fachkräfte das in ihrer Praxis umsetzen, wird nachstehend dargestellt. Der Leiter der Wildnisschule IP1 erzählt von einem Wildnis- tag mit einer Schulklasse, bei welchem die Kinder ein aufregendes Rätsel nach dem anderen entdeckten. Zuerst entdeckten die Kinder einen Baum, an welchem Rinde abgetragen war. Die Fachkraft fragte die Kinder, darunter einen Jungen daraufhin:

„Hey, wieso habt ihr denn da die Rinde weggemacht?‘ Und er sagt, ‚Nein, ich hab doch gar nichts weggemacht.‘ [...] Keiner hat was weggemacht. Das war mir schon klar. ‚Und wenn er’s nicht weggemacht hat, was ist denn das? Wie kommt denn das?‘ Und dann haben sie so gerätselt. Und dann hatte ich natürlich auch Glück, in

dem Fall, wo einer von den Kleinen schreit, ‚Ja, das ist ein Rehbock.‘ ‚Und wie kommst du denn da bitte drauf?‘ ‚Ja, mein Papa ist Förster, das weiß ich alles.‘ (I1: 302-308)

Plötzlich meldete sich ein weiteres Kind, das eine Höhle gefunden hatte. Die Fachkraft reagierte auch auf diese Entdeckung mit einer Frage: "Boah, das ist ja cool, wer kann da drin wohnen?" (ebd.: 315) Da ihm sofort auffiel, dass ein Spinnennetz vor der Höhle war, fragte er weiter: „Ja, Leute, ich möchte jetzt von euch eins wissen. Ist da jetzt gerade jemand drin oder nicht?“ (ebd.: 317-318)

Durch diese Frage lenkte er die Aufmerksamkeit der Kinder dort hin, sodass diese das Spinnennetz selbst bemerkten und ihre Schlüsse daraus ziehen konnten, nämlich dass die Höhle unbewohnt sein musste. Die Fachkraft erzählt, dass sie später an dem Tag noch ein Rehskelett entdeckten, bei welchem er wiederrum Fragen an die Kinder richtete und er stellt fest, dass die Begeisterung der Kinder extrem hoch war. Natürlich komme es nicht immer, wie im angeführten Beispiel vor, dass Kinder oder Jugendliche so eine Aneinanderreihung an aufregenden Entdeckungen machen. Das Beispiel zeigt jedoch auf, dass durch gezieltes Fragenstellen, die Kinder dazu ermutigt werden, eigene Ideen zu entwickeln. Der Leiter der Wildnisschule hält fest, dass Kinder solche Erlebnisse und die damit verbundenen Lernerfahrungen, bei welchen sie selbst entdecken konnten, nie wieder vergessen (vgl. I1: 335-336).

Davon, dass Selbsterlerntes nachhaltiger wirkt und besser erinnert werden kann, berichten mehrere Fachkräfte. Ein weiteres Beispiel wird von IP5, der im Rahmen der Suchtprävention arbeitet, angeführt:

„Würden wir durch den Wald marschieren, mit einer Gruppe, mit einer Schulklasse, die Kinder würden fragen: ‚Was ist das für ein Baum?‘ Wir sagen: ‚Das ist eine Tanne.‘ ‚Und was ist das für ein Baum?‘ ‚Das eine Fichte und das da eine Birke. Und diese Birkenrinde kann man übrigens benutzen, um Feuer anzumachen.‘ Aha. Ich glaube, am Ende des Tages haben die das wieder vergessen [...]. Aber wenn man Fragen stellt und wenn man sich dann die Zeit nimmt, ‚guck dir das doch mal genauer an, fühl mal, wie fühlt sich die Rinde an? Riech mal an der Rinde, riecht irgendwie besonders? Ist das irgendwie, hat das eine besondere Geruchsnote? Vergleich das mal hier mit dem anderen Baum und taste da mal die Rinde ab. Was ist denn der Unterschied? Und die Nadeln oder die Blätter. Was haben die denn für Unterschiede? Was erkennst du denn da?‘ [...]“ (I5: 468-479)

Die Fachkraft hält fest, dass Kinder durch diese Fragen und die sinnlichen Erfahrungen, die sie infolgedessen machen, mit Wahrnehmungseindrücken „vollgepackt“ sind und die Erkenntnisse, die auf diesem Weg gemacht werden, wesentlich besser konsolidiert werden können, als wenn sie den Kindern und Jugendlichen einfach die Antworten geben (vgl. ebd.: 487-490). Im Rahmen von Workshops bzw. Schulprojekttagen haben die Fachkräfte aus der Suchtprävention zudem die Erfahrung gemacht, dass Inhalte, die sie im Rahmen eines Klassenworkshops vermitteln, wesentlich schneller vergessen werden als jene, die sie im Rahmen eines Angebots im Freien vermitteln. So würden auch Suchtpräventions-Themen, die in einem Outdoor-Setting untergebracht sind, von den Teilnehmer*innen besser verstanden und integriert werden können (vgl. I3: 110-117; I5: 376-379, 504-506).

Die Motivation der Kinder bei wildnispädagogischen Angeboten sei in der Regel enorm hoch. IP4 hält allerdings fest, dass sie bei Jugendlichen häufig mit einer „Null-Bock-Mentalität“ (I4: 149) konfrontiert sind. Das äußert sich dadurch, dass die Jugendlichen gelangweilt sind und kein Interesse zeigen. Im Laufe der Betreuungszeit konnte er jedoch erleben, dass sich diese Einstellung ändert und die Jugendlichen neugierig auf die Natur und ihre Mitmenschen zugingen und „da sein wollen, teilhaben wollen, beitragen wollen, lernen wollen.“ (ebd.: 155-156). Er zitiert in diesem Zusammenhang den Satz einer Lehrerin, die ihm nach einer Projektwoche mitteilte:

„also das ist ja unglaublich, Herr Grolms. Hier erleben wir ja das, was sich alle Lehrer in der Schule andauernd wünschen, nämlich hochmotivierte, belastbare Schüler, die mit Spaß und Neugierde lernen“ (I4: 19-21).

Er stellt mit Bedauern fest, dass Lehrer*innen die Kinder heutzutage selten so erleben – motiviert, belastbar und neugierig. Der Schulleiter der Schule, bei welcher sie seit über 15 Jahren Jahresbegleitungen machen, hat aufgrund der Frage des Transfers, die Arbeit der Wildnispädagog*innen begleiten und dokumentieren und diese Ergebnisse auswerten lassen. Über die Kontinuität der Angebote werden nachhaltige Veränderungen in der Schule wahrgenommen und so berichteten die Pädagog*innen von einer erhöhter Motivation innerhalb des Unterrichts. Das sei ein langsamer Prozess, der nur über Kontinuität und Wiederholung stattfinde. Die Veränderungen werden in jeder Klasse wahrgenommen, aber nicht bei jedem*jeder Schüler*in (vgl. I4: 180-190).

Im Kapitel 7.3.2. wurden beim Unterpunkt „Gemeinschaft“ bereits Erfahrungen des Wildnispädagogen IP4 im Zusammenhang mit der Wildniswoche mit straffälligen Jugendlichen geschildert. Eine Aufgabe der Jugendlichen in dieser Woche war, in Zweier-Teams Laubhütten zu bauen, in welchen sie anschließend schlafen sollten. Dabei erlebte die Fachkraft, dass es Jugendliche gab, die sich an dieser Aufgabe wenig bis gar nicht beteiligten, oder „nur“ den Partner arbeiten ließen. Die Fachkraft wusste, dass es in der kommenden Nacht stark regnen wird. Es kam ein Gewitter und es wurde sehr kalt. Am darauffolgenden Morgen konnte er schließlich beobachten, wie der Jugendliche, der nicht an der Laubhütte mitgeholfen hatte, plötzlich große Mengen an Laub herbeitrug und an der Hütte weiterarbeitete. Mit diesem Beispiel macht IP4 deutlich, dass Naturerfahrung „praktisch“ macht.

„[...] es gibt keine Autorität, gegen die du rebellieren kannst, weil die Autorität ist der Regen, die Autorität ist die Kälte, also ist die Natur. Und die ist, wie sie ist, egal wie sehr du dich aufregst. Du kannst nicht deine Axt nehmen und auf die Erde einschlagen. Das kannst du zwar, aber davon hört es nicht auf zu regnen. Und das heißt, was ich gemacht habe, ist, dass anstatt, dass ich die Autorität bin und dass ich die Notwendigkeit künstlich kreierte, habe ich sie einfach rausgebracht. Und auf einmal war klar, unsere Verhaltensweisen funktionieren nicht, wir werden nass. Also wurden sie praktisch und haben einfach die Hütte gebaut.“ (I4: 299-306)

Die Fachkraft hat diese Erfahrung, dass Menschen durch Naturerfahrungen, die Notwendigkeit sehen, ihre Verhaltensweisen zu ändern und „praktisch“ zu werden, sehr häufig gemacht.

6.4.3 Wirkung auf Beziehungen

Wie bereits im Kapitel über das Erleben der Beziehungsformen beschrieben wurde, nehmen die Fachkräfte hinsichtlich der Beziehung zur natürlichen Welt, zu sich selbst und zum sozialen Umfeld (Gruppe, Mentor*in) positive Veränderungen im Verlauf der Begleitung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen wahr. In diesem Kapitel werden die erlebten Effekte zusammenfassend dargestellt bzw. ergänzt.

In Hinblick auf die Beziehung zur natürlichen Welt erleben Fachkräfte, dass Kindern und Jugendlichen die natürliche Umgebung vertrauter wird und sie eine Verbindung mit ihr aufbauen konnten. Diese Verbindung sei, wie bereits erwähnt aus Sicht der Fachkräfte ein grundlegendes Bedürfnis. IP2 konnte beobachten, wie sich Kinder und Jugendliche auf die Natur einlassen konnten und sie ihnen vertrauter wurde. (vgl. I2: 120-122, 301-305). Auch die Beziehung zu sich selbst verbesserte sich aus Sicht der Fachkräfte. So können sie erleben, dass Adressat*innen ihre Bedürfnisse besser wahrnehmen und ausdrücken können und sich ihr Selbstbild und Selbstbewusstsein verbessert (vgl. I7:410-411; I5: 248).

Zudem wird in der Beziehung zum*zur Mentor*in eine Veränderung wahrgenommen, durch z.B. „Kleinigkeiten“ wie „Danke“ sagen oder ein anderer Umgang miteinander (vgl. I7: 403-405). Außerdem erlebten sie, dass Kinder die Beziehung aufrecht erhalten konnten, obwohl sie in ihrer Vergangenheit häufig mit Beziehungsabbrüchen konfrontiert waren (vgl. I7: 706-709).

In Gruppensettings konnte immer wieder festgestellt werden, wie rasch die einzelnen Teilnehmer*innen zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen. In herausfordernden Situationen lernt die Gruppe zusammenzuhalten und in die Kraft der Gemeinschaft zu vertrauen. Dabei wurden u.a. eine höhere Hilfsbereitschaft und Teamgeist wahrgenommen (vgl. I4: 329; I5: 358-360).

6.4.4 Perspektivenwechsel

Eine Wirkung, die aus subjektiver Sicht der Fachkräfte bei den wildnispädagogischen Angeboten eintritt, ist, dass Teilnehmer*innen die Perspektive wechseln, andere Rollen einnehmen und sich selbst aber auch andere aus einer anderen Sicht erleben können. Dabei werden u.a. Fähigkeiten sichtbar, die bisher unerkannt blieben.

Mit einem Beispiel soll verdeutlicht werden, was damit gemeint ist. Das Beispiel, dass die Fachkraft schildert, wurde anonymisiert. IP5 erzählt von einem Schulprojekttag, bei welchem er und sein Kollege mit einer Realschul-Klasse einen Tag gemeinsam im Wald verbrachten. Ca. 25 Kinder, im Alter von 13 Jahren, eine Lehrerin und eine Schulsozialarbeiterin nahmen daran teil. Die beiden Fachkräfte wurden vorab informiert, dass die Klasse nicht einfach sei und bekamen eine Liste von der Lehrerin, mit der Information, welche Kinder verhaltensauffällig und schwierig wären. Auf dieser Liste stand auch Paul. Die Lehrerin und die Sozialarbeiterin wurden von den Fachkräften gebeten, sich zwar an den Gruppenaktivitäten zu beteiligen, aber keine anleitenden oder disziplinarischen Aufgaben zu übernehmen. Sie wurden außerdem dazu angehalten, den Blick auf die positiven Eigenschaften der Kinder zu richten und nicht auf deren Defizite. Die Lehrerin stimmte dem Vorhaben zu, bekräftigte aber, dass sie bei Paul doch auch ein bisschen schauen werde,

weil „bei dem muss man wirklich aufpassen, [...] der sprengt uns sonst die ganze Veranstaltung“ (I5: 303-304). Die Fachkräfte verdeutlichten daraufhin noch einmal ihren Wunsch, dass sie und die Schulsozialarbeiterin nicht intervenieren sollten und erklärten, dass sie Erfahrung in der Arbeit mit Schulklassen haben. Die Fachkraft schildert, dass es ein toller, harmonischer Tag wurde und gerade Paul sich besonders an den Aktivitäten beteiligte.

„Paul hat es geliebt, Holz zu schleppen. Paul hat es geliebt, für die Gemeinschaft mitzukochen, beim Grillen zu helfen, die Brötchen aufzuschneiden, nachher beim Spülen zu helfen. Der war so voll in seinem Element, weil er durfte sich bewegen und er durfte laut sein. Und er durfte rennen, wenn er Lust hatte, zu rennen. Das war überhaupt keine Frage. Und die Lehrerin musste im Nachhinein tatsächlich zugeben: ‚Wow, das hätte ich nie gedacht, dass der Paul so'n gewinnbringendes Mitglied der Gemeinschaft sein kann.‘“ (vgl. I5: 318-324)

Bei einer Übung musste Paul eine Gruppe von Kindern mit verbundenen Augen führen, sodass niemand stürzt oder in die Brennesseln gerät. Paul hatte diese Aufgabe „ganz hervorragend“ gelöst und „Sozialkompetenz“ bewiesen (I5: 328-329). Die Fachkraft hält fest, dass Paul diese Fähigkeiten im Unterricht üblicherweise nicht unter Beweis stellen kann. „Da hat er still zu sitzen und möglichst nicht zu stören und den Stoff des Tages zu konsumieren und am besten dann auch noch direkt zu konsolidieren.“ (ebd.: 329-331). Durch die Erfahrung bei dem Waldtag konnte die Lehrerin Paul auf eine andere Weise erleben und es konnten Fähigkeiten sichtbar werden, die im normalen Alltagskontext unbemerkt bleiben.

Auch andere Fachkräfte erzählen von solchen Situationen, bei welchen sie immer wieder erleben, dass Kinder in diesem Setting aufblühen und sich entfalten können (vgl. I3: 432-435). IP6 erlebt das auch bei Kindern, die als „nicht beschulbar“ gelten. Gerade solche Kinder, deren Rollen häufig festgeschrieben sind, können sich im Setting der Wildnispädagogik anders erleben und neue Rollen einnehmen, die vorher nicht möglich waren (vgl. I6: 89-95). Auf den Aspekt, dass Eltern ihre Kinder anders wahrnehmen können und umgekehrt wurde bereits eingegangen. Zu betonen ist hierbei noch, dass die Fachkräfte mit den Eltern diese neu gewonnene Sichtweise auf ihr Kind immer wieder aufgreifen und ihnen vor Augen führen: „Aber guck doch mal, in der Waldwoche, da habt ihr doch so viel Positives an euren Kindern gesehen, oder? Da gab es doch den Moment, wo ihr da, wo ihr das Potenzial eurer Kinder erkannt habt.“ (I6: 107-109).

Dadurch werden gelungene Erlebnisse und positive Erfahrungen aus der Vergangenheit wieder bewusst und es wird die Möglichkeit geschaffen, auf diese zurückgreifen zu können.

6.5 Rolle der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit aus Sicht der Fachkräfte

Das bislang kaum genutzte Feld der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit führte zu der Fragestellung, wie die Fachkräfte diesen Umstand bewerten. Die Ergebnisse dazu werden im folgenden Kapitel dargestellt.

Eine Fachkraft aus der Suchtprävention stellt fest, dass die Verknüpfung von Wildnispädagogik und Sozialer Arbeit relativ neu ist. In ihrer Einrichtung war dieses Konzept komplett neu und musste dadurch erst vor den Trägern erklärt und begründet werden (vgl. I3: 128-133). Die Vorteile und Effekte der wildnispädagogischen Arbeit, die sich aus Sicht der Fachkräfte für suchtbelastete Menschen bzw. Kinder und Jugendliche aus suchtbelasteten Familien ergeben, wurden bereits umfassend dargelegt. Das beinhaltet den leichteren Zugang zu den Klient*innen, das Eröffnen von neuen Gesprächsthemen, das Ermöglichen eines Raums zur Entfaltung und Entwicklung, die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein, usw.

Die Fachkräfte der Suchtprävention sehen ein großes Potential in der Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Wildnispädagogik. Vor allem auch aufgrund der kostenlos zur Verfügung stehenden Ressource, Natur. Zudem mache es keinen Unterschied, welchen sozioökonomischen Hintergrund die Adressat*innen haben. Es ist ein Konzept, das für alle Menschen geeignet ist.

Auch die Fachkräfte aus der Wildnispädagogik betonen diesen Umstand. „Das ist nicht speziell nur für Soziale Arbeit, sondern grundsätzlich und dadurch auch für die Soziale Arbeit.“ (I4: 417-418). Der Leiter der Wildnisschule merkt zudem an, dass Wildnispädagogik Antworten darauf geben kann, „wie man gut miteinander umgehen kann, wie man eine Gemeinschaft bilden kann, wie man auf eine gewisse Art und Weise sich austauschen kann“ (I1: 609-611) Diese Werkzeuge können auch für die Soziale Arbeit von Bedeutung sein.

Von IP8 wird angeführt, dass es ein Bedürfnis und eine Notwendigkeit nach solchen Angeboten gibt und dass sie bisher gute Rückmeldungen von den Sozialarbeiter*innen der KJH bekommen haben (vgl. I7: 665-667). Sie erleben ein Umdenken in der Sozial- und Erziehungslandschaft insofern, als dass bedürfnisorientierte Angebote mehr Wertschätzung erhalten und die Priorität nicht mehr so stark auf Funktionalität und Eingliederung in eine Norm liegt (vgl. ebd.: 781-785).

7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse interpretiert und mit bestehenden Wissensbeständen bzw. der rezipierten Literatur aus dem Grundlagenteil in Beziehung gesetzt und diskutiert. Die Forschungsfrage(n) werden dabei sukzessive beantwortet. Da einige Ergebnisse nicht einer einzelnen (Sub-)Forschungsfrage zuzuordnen sind, werden diese hier zusammengeführt und übergreifend diskutiert und nicht nach dem Aufbau der Ergebnisdarstellung abgebildet.

Zunächst ist anzuführen, dass der Begriff „Wildnispädagogik“ unter den Fachkräften umstritten ist (vgl. 2.3.1 und 7.1) und es unterschiedliche Zugänge gibt. In Bezug auf die Forschungsfrage erscheint dieser Aspekt insofern wichtig, als dass es bei den interviewten Personen kein einheitliches Verständnis davon gibt, was unter dem Begriff „Wildnispädagogik“ überhaupt zu verstehen ist. Zudem ist für die meisten interviewten Fachkräfte nicht die Bezeichnung wesentlich, sondern vielmehr die Haltung, mit welcher sie ihrer Arbeit nachgehen. Es besteht zumindest Einigkeit darüber, dass ein zentrales Ziel oder eine wesentliche Aufgabe der wildnispädagogischen Arbeit, die Förderung von Naturverbinding ist. Inwiefern sich Wildnispädagogik in der Praxis von anderen Disziplinen, wie Erlebnispädagogik oder Waldpädagogik unterscheidet, wird von den Interviewpartner*innen unterschiedlich bewertet, wenngleich sechs der elf Fachkräfte deutlich Unterschiede hervorheben – z.B. Ursprung aus indigenen Kulturen, Natur ist keine Kulisse/Bühne, Naturverbinding steht im Mittelpunkt. In der Praxis dürfte es zumindest bei einigen Fachkräften der Sozialen Arbeit jedoch schwierig sein, die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze zu differenzieren. Sie setzen Wildnispädagogik konzeptionell als Methode ein und kombinieren diese mit anderen Ansätzen. Sie arbeiten daher nicht „rein“ wildnispädagogisch. Für die Fachkräfte aus der Wildnisschule stellt WP im Gegensatz dazu keine Methode dar, sondern sie wird eher als eine „Sicht-auf-die-Welt“ betrachtet, eine Lebenshaltung. Diese beiden Verständnisse – Haltung und Methode – schließen sich in der Praxis offensichtlich nicht aus. Selbst wenn Wildnispädagogik als Haltung verstanden wird, kann sie (auch) methodisch in der Sozialen Arbeit eingesetzt werden.

Dass es keine einheitlichen Qualitätsstandards für Wildnispädagogik gibt, könnte die Unschärfe des Begriffs begründen. Zwar wurden in Deutschland mit dem Wildnisschulen Netzwerk Deutschland (W.I.N.D.) Standards zur Qualitätssicherung für Wildnisschulen ausgearbeitet - diese Standards betreffen allerdings nur die Lehrgänge und sind zumindest im Moment auf Deutschland beschränkt (vgl. Kap. 2.1). Zur Finanzierung und Legitimation von Wildnispädagogik in der Soziallandschaft wären einheitliche Standards und eine wissenschaftliche Anerkennung dieser Disziplin möglicherweise von Bedeutung. Gleichzeitig scheint es hier offensichtlich einen grundlegenden Konflikt zu geben. Da der Ursprung von Wildnispädagogik in dem Wissen indigener Kulturen liegt und diese keinesfalls einheitlich sind, fließen viele verschiedene Einflüsse in die Wildnispädagogik ein. Dieser Umstand erschwert möglicherweise, einheitliche Standards festzulegen. Zusätzlich vermischt sich bei Wildnispädagogik das Verständnis indigener Kulturen mit dem Verständnis moderner, „zivilisierter“ Gesellschaften. Die Frage ist, ob es insofern überhaupt möglich ist, einheitliche Standards zu definieren oder ob eine Anerkennung der Vielfalt dem Wissen indigener Kulturen nicht mehr gerecht wird. Die Antwort diesbezüglich bleibt offen.

Ein zentrales Ergebnis bei der Frage nach den Beweggründen der Fachkräfte ist die Rolle der eigenen Biografie. Fast alle Fachkräfte gaben an, dass die eigene Erfahrung mit der natürlichen Welt, die sie sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter machten, ein bedeutender Einflussfaktor war, warum sie heute wildnispädagogisch arbeiten oder Elemente davon in ihre Arbeit implementieren. Spannend ist hierbei wiederum der Aspekt der Verbundenheit, der von fast allen interviewten Fachkräfte angegeben wurde. Es wurde beschrieben als ein Gefühl, mit allem verbunden und ein Teil des Ganzen zu sein. Dieses Gefühl sei für die Fachkräfte heilsam und wertvoll gewesen. Zudem wurde bei drei Fachkräften der stützende Faktor von Naturerfahrung, erwähnt - „die Natur hat mich gerettet“ (I2: 11); „haupttragfähige Säule in mir“ (I7: 314), „heilsamer Raum“ (I6: 49). „Das gute Gefühl“, über das die Fachkräfte sprechen, ist ein weiterer Aspekt ihrer Motivation. Insgesamt lässt sich sagen, dass alle Fachkräfte die Beziehung zur natürlichen Umgebung als wichtig erachten und selbst eine Verbindung zu ihr spüren. In Anbetracht der vielen Eigenschaften, die der natürlichen Umwelt zugeschrieben werden (heilsam, stützend, entwicklungsfördernd, kraftvoll, etc.) kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte natürliche Orte und Landschaften, aber auch belebte und unbelebte Objekte der natürlichen Welt, als haltend im Sinne von Winnicott erleben (vgl. Kap. 2.7). Die Fachkräfte scheinen eine affektive Beziehung zur natürlichen Welt zu haben und sie als Raum wahrzunehmen, in welchem sie „einfach sein“ können. Inwiefern dieser Beziehung ein animistisches Weltbild zugrunde liegt, geht aus den Interviewdaten nicht hervor. Anzeichen dafür könnte allerdings die Erzählung von IP6 sein, bei welchen sie Tiere, aber auch Pflanzen als „Nachbar*innen“ bezeichnet, bei welchen man nicht einfach ungefragt „hineinspaziert“ und sich „bedient“. Es zeigt sich m.E. nach, dass es den Fachkräften gelingt, ihre Umwelt auf beide - von Gebhard angeführten - Weisen (vgl. Kap.2.7) zu erfahren - nämlich einerseits auf eine emotionale, affektive Weise und andererseits auf eine naturwissenschaftliche Weise. Denn die naturwissenschaftliche Seite wird von den Fachkräften keineswegs negiert. In diversen Interviewpassagen zeigt sich, dass z.B. Wissen über Natur, Pflanzenwissen, etc. als Teil ihrer Arbeit angesehen wird und der naturwissenschaftliche Aspekt auch seinen Platz hat. Insgesamt erscheint dennoch die emotionale Beziehung zur natürlichen Umwelt für die Fachkräfte von größerer Bedeutung zu sein, was sich möglicherweise damit begründen lässt, dass dieser in der „zivilisierten“ Gesellschaft heutzutage weniger Wert beigemessen wird (vgl. Kap. 2.7).

Natur als kostenlose Ressource, welche unabhängig von sozio-ökonomischen Ressourcen der Adressat*innen genutzt werden kann, stellt ein Potential für die Soziale Arbeit dar und wird als weiterer Einflussfaktor der Motivation angeführt (vgl. Kap. 7.3.2 und 7.3.4). Natur ist für Menschen jeglicher Herkunft und sozio-ökonomischem Status gleichermaßen ein Raum, in welchem positive Erfahrungen gemacht werden können. Dieser Umstand wird auch mit dem von den Fachkräften erwähntem Gefühl „einfach sein zu können, wie man ist“, deutlich. Anhand der Ergebnisse kann interpretiert werden, dass Natur somit das Potential hat, soziale Grenzen aufzuheben, denn sie bietet sich für jeden Menschen in gleicher Weise dar.

Ein grundlegender Aspekt der Motivation der Fachkräfte ist, die wohltuenden Erfahrungen, die im Laufe der eigenen Lebensgeschichte gemacht wurden, anderen Menschen zu ermöglichen. Insofern erleben die interviewten Fachkräfte ihre Arbeit als das Möglich-

chen eines Raums für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in welchem sie sich frei entfalten können, „einfach sein können“ und ein „gutes Gefühl“ haben. Es stellt zugleich die Haltung der Fachkräfte dar. Die Metaphern, die von den Fachkräften verwendet werden: „wir bereiten einen Boden“, „man kann nur einen Samen säen“, „wir setzen eine Saat“ können im pädagogischen Kontext mit dem Bild von Erziehung als Gärtner verglichen werden, der seine Pflanze nur behütend wachsen und gedeihen lässt und nicht richtungsgebend zurechtschneidet. Dieses Bild liegt den beiden Grundverständnissen von Erziehung - Führen oder Wachsenlassen – zugrunde (vgl. Bruns 2014: 28). Mentor*innen (wie in Kap. 2.4 beschrieben) zeichnen sich nach Jon Young dahingehend aus, dass sie für ihre*n Mentee begleitend zur Seite stehen und ihre Aufmerksamkeit durch gezielte Fragen dahin lenken, wo der*die Mentee Antworten finden kann. Aus den erhobenen Interviewdaten geht hervor, dass die Fachkräfte eben diese Haltung und diese Ansätze in der Praxis anwenden, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf ihrem individuellen Lernweg zu begleiten.

Bezugnehmend auf die Frage, wie Fachkräfte ihre wildnispädagogische Arbeit erleben, kann als zentrales Ergebnis die Bedeutung von Beziehung festgehalten werden. Beziehung wird dabei in vier Bereiche unterschieden: die Beziehung zur natürlichen Welt, zu sich selbst, zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft und die Beziehung zu den Fachkräften/Mentor*innen. Hinsichtlich der Beziehung zur natürlichen Welt, wird von Fachkräften u.a. der Aspekt der Achtsamkeit angeführt. Durch das Kennenlernen und In-Beziehung-treten mit Pflanzen, Tieren, Bäumen, usw. fangen Menschen an, ihre natürliche Umgebung zu schätzen. Eine Fachkraft hält diesbezüglich fest: „Was ich liebe, schütze ich“ (I6: 301). Das impliziert den Gedanken, dass die Bereitschaft, sich für die Natur einzusetzen und einen achtsamen Umgang mit ihr zu pflegen, erst oder besonders durch die Beziehung zu ihr entsteht. Umweltpsychologische Untersuchungen ergaben, dass Umwelthandeln und Umweltbewusstsein von Menschen stark durch das subjektive Gefühl der „Naturverbundenheit“ beeinflusst wird (vgl. Gebhard 2020: 141). Daher würde rein kognitives Wissen über Natur noch nicht die Bereitschaft erzeugen, sich für diese konkret einzusetzen. Es bedarf einer emotionalen Beziehung, wenngleich die kognitive Ebene auch eine wichtige Rolle einnimmt.

„Nur was ich schätze, bin ich bereit zu schützen. Dabei ist es natürlich keine Frage, dass zum Schätzen auch das Kennen gehört. Aber ebenso ist es keine Frage, dass man nur etwas schätzen wird, wozu man auch eine Beziehung hat.“ (ebd.: 70)

Es können daher Bezüge zur rezipierten Literatur hergestellt werden. Auch in den Kernroutinen der Wildnispädagogik (vgl. Kap. 2.5), welche Naturverbindung fördern und stärken sollen, sind sowohl emotionale, sinnliche Erfahrungen („Sinne erweitern“, „Dank sagen“, „Herumstreifen“,..) als auch konkretes Fachwissen über die natürliche Welt („Erforschen von Bestimmungsbüchern“) enthalten.

Vier Fachkräfte führen weiters an, dass durch die Erfahrungen mit der natürlichen Welt und die Verbindung, die dabei entsteht, auch die Beziehung zu sich selbst gestärkt und eigene Bedürfnisse besser wahrgenommen werden. Die Achtsamkeit wird somit nicht nur nach Außen geschult, sondern auch sich selbst gegenüber. Ulrike Quatier (2016) schreibt dazu:

„Sich mit der Natur verbunden zu fühlen, bedeutet in dem Fall, besonders bei sich zu sein, sich wohlfühlen und als Teil des Ganzen zu verstehen. Ganz natürlich lerne ich zu erkennen, was gut für mich ist und was nicht, was ich brauche und was nicht. Ich lerne gezielt auszuwählen und negative Handlungsweisen zu vermeiden, denn ich bin ein Teil des Ganzen.“ (ebd.: 243)

Mit Naturerfahrungen und einer gefühlten Verbundenheit könne somit die Achtsamkeit auch nach innen gerichtet werden, was besonders für Menschen mit belastenden Erfahrungen und Suchtverhalten heilsam sein kann. Im Kontext der Suchtprävention wird die Ansicht, dass es ein Bedürfnis nach Verbundenheit gibt, nämlich zusätzlich aus einer anderen Perspektive relevant. Demnach stellte eine Fachkraft fest, dass Klient*innen im Drogenrausch, z.B. mit Ecstasy eine Verbundenheit mit ihrer Umwelt und mit sich selbst erleben. Das Bedürfnis der Verbundenheit wird in diesem Verständnis mit der Droge als Ersatz erfüllt. Wildnispädagogische Angebote könnten demnach auch funktionale Äquivalente für suchtbetroffene Menschen darstellen. Das bedeutet, dass die intensiven Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt Funktionen erfüllen können, die ansonsten durch den Konsum psychoaktiver Substanzen erfüllt werden (vgl. Kap. 4.4). Mit der Annahme, dass Jugendliche den Entwicklungsaufgaben, die sich in der Jugendphase stellen, mittels Substanzkonsum aktiv begegnen, entsteht hier die Frage, ob und in welcher Form wildnispädagogische Angebote ebenso funktional im Sinne der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sein könnten.

Ein weiterer Bereich der Beziehung ist die Gemeinschaft, welche einen großen Stellenwert in der wildnispädagogischen Arbeit der Fachkräfte darstellt. Es geht um die Erfahrung, nicht allein zu sein, sondern Teil eines sozialen Gefüges. Von den Fachkräften wurde angeführt, dass die Unterstützung der Gemeinschaft – im übertragenen Sinne des sozialen Umfelds – vielen Klient*innen der Sozialen Arbeit fehlt. Dabei stellt ein unterstützendes familiäres Netzwerk (auch Freunde) einen Schutzfaktor für die Entwicklung von Resilienz dar (vgl. Kap.: 4.4.1). Auf die Unterstützung der Gemeinschaft zurückgreifen zu können, sei aus Sicht der Fachkräfte wesentlich, um sich geborgen und geschützt zu fühlen. Viele der wildnispädagogischen Aufgaben seien demnach auch so ausgelegt, dass sie in einer Gruppe zu bewältigen sind, wodurch zudem Teamwork und Hilfsbereitschaft innerhalb der Gemeinschaft gefördert wird.

Der letzte Bereich der Beziehung, der in den Ergebnissen dargestellt wurde, ist die Beziehung zu den Fachkräften bzw. Mentor*innen. Diese spielt besonders bei den Kindern und Jugendlichen, welche im Einzelsetting betreut werden, eine wichtige Rolle. Gerade Kinder und Jugendliche, die Klient*innen der Sozialen Arbeit sind, haben häufig Beziehungsabbrüche erlebt und sind häufiger mit belastenden Familienstrukturen konfrontiert (vgl. Kap. 1). Stabile, gesunde außerfamiliäre Beziehungen zu ermöglichen, ist für die Fachkräfte IP7-IP11 daher ein zentraler Arbeitsauftrag. In der täglichen Arbeit erleben sie, dass sich die Beziehung zu ihnen im Laufe der Betreuungszeit verändert, sich die Kindern öffnen, eigene Wünsche und Ideen äußern und sich der Umgang miteinander verändert. Stabile, wertschätzende, emotionale Beziehungen zu einer (erwachsenen) Bezugsperson stellen den wichtigsten Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung dar (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnhaus-Böse 2022: 32 und Kap. 4.4.1). Sie ist somit auch eine zentrale Säule der Resilienz. Die Erfahrung die Kinder und Jugendliche im Rahmen der

Einzelbetreuung mit den Mentor*innen machen, kann somit auch eine heilende Beziehungserfahrung sein und die Resilienz fördern.

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Beziehung zu den Fachkräften erwähnt wird, ist der Umstand, dass sich in der wildnispädagogischen Arbeit, welche im Freien stattfindet, Gesprächssituationen eröffnen und Fachkräfte einen Einblick in die Lebenswelt der Klient*innen erhalten, welcher im Bürosetting nicht möglich wäre. Besonders die Fachkräfte, die in der Suchtprävention tätig sind, betonen die Vorteile des Outdoorsettings – niederschwelliger Zugang, eröffnen von Gesprächsthemen, einfacher in ein Gespräch kommen, etc. Zur Bedeutung von Beratung und Therapie in einem Outdoorsetting wurden zahlreiche Studien veröffentlicht. So führt bspw. Harris (2018), der im Rahmen einer qualitativen Forschung vier Therapeut*innen befragte, an, dass die Arbeit im Freien eine positive Wirkung auf die therapeutische Beziehung hat. Draußen zu sein, sei entspannter und trüge dazu bei, etwas in der Beziehung zu öffnen (vgl. Harris 2018: 36). Der Autor trägt eine Reihe an relevanter Literatur zusammen, die die Bedeutung von Natur im therapeutischen Kontext verdeutlicht. Demnach wird in Bürosettings der Raum von der beratenden/therapierenden Fachkraft eingerichtet, kontrolliert und „besessen“, was ein Machtungleichgewicht schafft. Natürliche Umgebungen könnten im Gegensatz dazu Hierarchien abflachen, da der therapeutische Raum von Therapeut*in und Klient*in gleichermaßen gestaltet wird (vgl. ebd.: 26). Der Aspekt der Hierarchie-Abflachung kann auch aus den erhobenen Daten festgestellt werden. So führen mehrere Fachkräfte an, dass sie als Betreuer*in den gleichen Bedingungen ausgesetzt sind, wie die Klient*innen selbst. Sie beteiligen sich als Fachkräfte an den Aktivitäten und sehen sich daher mehr als Teil einer (Lebens-)Gemeinschaft. Das Machtgefälle, das dadurch aufgehoben wird, ermöglicht möglicherweise, dass Klient*innen sich öffnen und eine intensive vertraute Beziehung zur Fachkraft/Mentor*in aufbauen können. Auch Petzold (2010: 57) weist auf die positiven Effekte von therapeutischem Arbeiten in der Natur hin und führt u.a. an, dass der Gedankenfluss durch das Miteinander-Gehen angeregt wird.

Zwei Fachkräfte gaben an, in ihrer langjährigen Arbeit beobachtet zu haben, dass die Beziehung zu den Mentor*innen meist zuerst entsteht und erst aus dieser Beziehung heraus ein Interesse für Natur aufkommt. Gleichzeitig wird angeführt, dass allein der Aufenthalt in der Natur bereits Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit eines Menschen hat. Die Erfahrung, dass erst über die Beziehung zu einer*inem Mentor*in Interesse oder Begeisterung für die natürliche Umwelt entsteht, könnte möglicherweise mit der fortschreitenden Naturentfremdung, die bereits einleitend erwähnt wurde, zusammenhängen. Seit 1997 wird im Rahmen des Jugendreport Natur das Verhältnis junger Menschen zur Natur untersucht. So wurden mittlerweile acht Erhebungen mit knapp 15.000 Jugendlichen im Alter von 12 und 15 Jahren mittels Fragebögen durchgeführt. Im 8. Jugendreport Natur 2021 wurde durch die fortlaufenden Studien eine zunehmende Naturentfremdung festgestellt (vgl. Knoll, Brämer 2021: 1). Weiters nehmen das Interesse und das Wissen über natürliche Zusammenhänge ab (vgl. ebd.: 3). Aufgrund dieser fortschreitenden Distanz, die (nicht nur junge) Menschen zur Natur haben, könnte es hilfreich sein, Mentor*innen zur Seite zu haben, die dabei unterstützen diese Verbindung (wieder) aufzubauen. Über die Beziehung zu (erwachsenen) Mentor*innen, könne

demnach Begeisterung und Interesse für die natürliche Welt entfacht bzw. weitergegeben werden.

Ein wichtiger Aspekt der wildnispädagogischen Arbeit, der vielfach beschrieben wurde, ist die Erweiterung der Komfortzone. Dabei geht es darum, die eigene Bequemlichkeit zu überwinden, sich Ängsten zu stellen und seine Belastbarkeitsgrenzen auszudehnen. Aus den erhobenen Daten kann interpretiert werden, dass diese Komfortzonen-erweiternden Erfahrungen zwei Effekte hervorrufen können. Zum einen kann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht werden, also die Überzeugung, mit eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen herausfordernde Situationen bewältigen zu können. Selbstwirksamkeit ist, wie bereits in Kap. 4.4.1. erläutert, ein Schutzfaktor und stärkt die Resilienz. Dabei wurde festgestellt, dass Erfolge, die ein Individuum seinen eigenen Fähigkeiten zuschreiben kann, die Selbstwirksamkeitserwartung am stärksten erhöhen. Von mehreren interviewten Fachkräften wurde auf die Bedeutung von Erfolgserlebnissen hingewiesen, nicht nur bei Aufgaben, die alleine zu bewältigen waren, sondern ebenso in der Gemeinschaft. Martin Schwiersch (2011) untersuchte mittels Fragebögen die Korrelationen von Naturerfahrung und Selbstwirksamkeit. 268 Personen im Alter zwischen 11 und 30 Jahren nahmen an der Studie teil. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Selbstwirksamkeit deutlicher mit Naturerfahrungen zusammenhängen als mit bloßen Naturaufenthalten. Intensive Naturerfahrungen, die Eigentätigkeit beinhalten, sind daher von besonderer Bedeutung, weil Selbstwirksamkeit durch eigenes Handeln gewonnen wird (vgl. Schwiersch 2011: 46).

Der zweite Effekt, den Fachkräfte beschrieben haben, ist der Lerneffekt. So kann sowohl anhand der empirischen Daten als auch anhand der rezipierten Literatur festgehalten werden, dass Situationen, die über die Komfortzone eines Menschen hinausgehen, zum Lernen animieren. Vor allem der Aspekt der Notwendigkeit scheint hierbei wichtig zu sein. IP4 hält fest, dass Naturerfahrung „praktisch“ macht (vgl. 7.3.2) und vor allem Survival-Situationen die Notwendigkeit schaffen, aus Routinen auszubrechen und Handlungsstrategien anzupassen. „Menschen lernen dann am besten, wenn es wirklich nötig ist, und nichts schafft diese Notwendigkeit besser als überleben zu wollen.“ (vgl. Young et al. 2014: 85). An dieser Stelle sei noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Fachkräfte als Expert*innen für das Leben in der Natur zu verstehen sind und sie die Verantwortung für die Gruppe übernehmen. Es geht also nicht darum halsbrecherische Aufgaben (im Sinne von Mutproben) zu bewältigen, um einen großen Lerneffekt zu erzielen. Im Gegenteil, die Fachkräfte können durch ihre Expert*innenstellung einen „geschützten“ Rahmen bieten, in welchem sie Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch herausfordernde Situationen „hindurchlotsen“, wie ein*e Mentor*in (vgl. Kap. 2.4.1) und sie auf ihrem Weg zu einer Naturverbindung begleiten.

"Am hinteren Ende des Bootes sitzend, anonym und bescheiden, lassen Sie [sic!] für Ihren Mentee den Blick stets weit in Richtung Horizont vorausschweifen und können so subtile Kursänderungen und Manöver einleiten, wenn die Winde sich drehen." (ebd.: 214)

In Hinblick auf Gefahren, ist darauf hinzuweisen, dass sich die Teilnehmer*innen von wildnispädagogischen Kursen oder Angeboten auch mit möglichen Gefahren auseinan-

der setzen. Dazu zählt u.a. das Wissen über giftige Pflanzen und Pilze, Krankheiten (FSME, Fuchsbandwurm, Hantavirus,...), Verhalten bei Gewitter/Sturm, Baumsturz, usw. Ein weiteres Thema, das von den Fachkräften angesprochen wurde, ist der Umgang mit Risiken und die Beobachtung, dass in der heutigen Gesellschaft vermehrt auf Risikovermeidung gesetzt wird. Zum einen wird das im Kontext der wildnispädagogischen Angebote für Kinder geäußert. Nämlich, dass Eltern Angst vor Verletzungen ihrer Kinder beim Klettern oder Schnitzen haben. Zum andern wird der Aspekt angesprochen, dass Jugendlichen häufig ein bewusster Umgang mit Risiken fehlt und Wildnispädagogik einen geeigneten Rahmen bieten würde, Risiken abschätzen zu lernen. Sandseter und Kennair (2011) halten dazu fest, dass in der modernen westlichen Gesellschaft zunehmend auf die Sicherheit von Kindern in allen Bereichen, auch in Spielsituationen fokussiert wird (vgl. ebd.: 258). Wyver et al. (2010) sprechen sogar von einer Risikoaversion in westlichen Ländern (vgl. ebd.: 2). Dabei betrachten die Autor*innen übertriebene Sicherheitsvorkehrungen des kindlichen Spiels als problematisch. Einerseits sollen Kinder zwar vor Verletzungen geschützt werden, andererseits sind Herausforderungen und vielfältige Anregungen für eine gesunde Entwicklung in körperlicher und geistiger Hinsicht notwendig. Die Erkenntnis, dass ein gewisses Maß an Risiko akzeptabel ist und Situationen ohne Risiko weder erreichbar noch wünschenswert sind, sei daher wichtig, um Kindern ein angemessenes Spektrum an Stimulation zur Förderung ihrer Entwicklung zu bieten (vgl. ebd.: 7). Das Erlernen eines Umgangs mit riskanten Situationen sei zudem wichtig für das Überleben, wenn im späteren Leben keine aufmerksamen Erwachsenen mehr vorhanden sind (vgl. Sandseter/Kennair 2011: 258–259). In norwegischen Kinderbetreuungseinrichtungen sei die Risikobereitschaft deutlich höher als in anderen Ländern. So würden Kinder einen umfassenden Zugang zur Außenwelt erhalten. Das schließt auch Umwelten ein, welche als gefährlich angesehen werden, wie bspw. Wasser, Höhe oder die Verwendung von Werkzeugen (Messer, Axt). Pädagogische Fachkräfte würden die Bedeutung des risikoreichen Spiels erkennen, da dieser als integraler Bestandteil der Entwicklung angesehen wird (vgl. Wyver et al. 2010: 5). So wird überschießende Risikovermeidung selbst als Risiko angesehen.

“The paradox for children’s well-being is that a pre-occupation with safety at all costs may well have negative long-term consequences for children, leading to restricted physical activity [...], as well as restricted social, emotional and intellectual development. As Bundy et al (2009) argue, there is ‘a risk that there is no risk’ for children’s play.” (ebd.: 6)

Es wird weiters festgehalten, dass Erwachsene häufig denken, dass kindliches Spielen vor allem in Räumen, wie Spielplätzen stattfindet. Kinder können jedoch jeden Raum in einen Spielraum umwandeln, wobei sich manche Räume besser eignen als andere. Möglichkeiten zum spontanen freien Spiel in natürlichen, möglichst ungeplanten Räumen in Stadtgebieten sind in den letzten Jahrzehnten deutlich zurückgegangen. Diese Orte sind für Kinder heutzutage aufgrund realer oder vermeintlicher Gefahren oft unzugänglich, wodurch Kinder häufig von erwachsenen Personen abhängig sind, die sie dorthin bringen. Eine reale Gefahr stellt dabei der zunehmende Straßenverkehr dar (vgl. ebd.: 4). Die Autor*innen diskutieren, dass es in der heutigen modernen Gesellschaft eine Menge an realen Gefahren (bspw. Zucker, Autofahren, Medikamente,...) gibt, die von Natur aus

selten Angstreaktionen hervorrufen. Nur wenige Menschen würden etwa an das Risiko des Autofahrens denken. Dagegen stellen Höhenangst, Angst vor der Dunkelheit, oder vor Spinnen, Schlangen usw. weit verbreitete Ängste oder Phobien dar. Dieser Umstand deutet möglicherweise auf eine Diskrepanz zwischen der ursprünglich abstammenden Umwelt der Spezies Mensch und der modernen Umwelt hin. Demnach würden evolutionär betrachtete Stimuli stärker risikohaft besetzt sein als modernere Phänomene, wie Autofahren.

If one calculated the risk of the modern phenomena versus the more evolutionary relevant stimuli one will soon see that we are hypophobic of real risks, and hyperphobic of non-hazardous risks. (Sandseter/Kennair 2011: 263–264)

Interessant ist, dass der Begriff Risikobereitschaft meist negativ konnotiert ist und Risiko und Gefahr häufig synonym verwendet werden. Risiken und Gefahren sind nach Ansicht der Autor*innen allerdings zu unterscheiden. Menschen sind in ihrem täglichen Leben mit Situationen konfrontiert, die ein gewisses Risiko beinhalten. Durch Erfahrung und Lernen müssen Menschen darauf vorbereitet werden, Risiken zu begegnen und sie zu bewältigen. Daher kann Risiko nicht nur negativ interpretiert werden, sondern verstanden werden, als Situationen, in welchen verschiedene Handlungsalternativen abgewogen werden müssen, deren Ausgang unbekannt ist. Risiko muss daher nicht unbedingt eine Gefahr sein, die vermieden werden muss. Vielmehr geht es um das Erlernen eines adäquaten Umgangs mit Risikosituationen (vgl. ebd.: 261).

IP5 bekräftigt, dass Wildnispädagogik einen geeigneten Rahmen dafür bieten würde. Einerseits wird dabei ein Erfahrungsraum ermöglicht, in dem Kinder und Jugendliche ihre natürliche Umwelt explorieren können und Fähigkeiten entwickeln können, Gefahren abzuschätzen. Andererseits werden die Klient*innen von der Gemeinschaft oder der Fachkraft/Mentor*in bei diesen Erfahrungen begleitet und unterstützt.

Eine wichtige Frage, welche sich den Fachkräften stellt, ist die Verfügbarkeit von geeigneten „Räumen“ für wildnispädagogische Aktivitäten. So wurde angemerkt, dass es herausfordernd ist, einen geeigneten Campplatz zu finden und zu finanzieren. Die Frage nach dem geeigneten Platz ist insofern wichtig, als dass weder Feuermachen noch das Lagern oder Campieren im Wald ohne der Zustimmung des Waldbesitzers erlaubt ist. Geregelt ist das in Österreich in §33 und §40 Forstgesetz und in Deutschland in eigenen Landesgesetzen, wie bspw. in §25 LWaldG (Landeswaldgesetz Saarland) und §11 Abs 2 SNG (Saarländisches Naturschutzgesetz). Die Einrichtungen, in welchen die Fachkräfte arbeiten, haben zum Großteil einen Grund gepachtet, an welchen es ihnen erlaubt ist, Feuer zu machen oder zu campieren. Generell stellt die Verfügbarkeit eines solchen Raums aber eine Herausforderung dar. Damit Kinder und Jugendliche ihrem Bedürfnis nach Abendteuer und „Wildnis“ nachgehen können, braucht es Räume, die ein hohes Maß an „Freizügigkeit“ haben und nicht von Erwachsenen strukturiert und geplant wurden. Ungeplante Räume, wie Brachflächen, wilde Vegetation, alte Industrieanlagen, stillgelegte Schienenstränge könnten nach Gebhard Beispiele für Umwelten sein, in welchen das Bedürfnis nach „Wildnis“ eine Chance hat (vgl. Gebhard 2020: 103). Untersuchungen ergaben, dass der „free range“, damit ist der Aktionsradius von Kindern gemeint, in welchem sie sich ohne erwachsene Beaufsichtigung bewegen können, v.a. aufgrund des Autoverkehrs und des Fehlens von verkehrssicheren Wegen begrenzt ist (vgl. ebd.: 94).

Gerade solche ungeplanten Räume werden, empirischen Befunden zufolge, von Kindern und Jugendlichen am meisten geschätzt, was die Notwendigkeit der Schaffung solcher Freiräume bekräftigt.

„Die Spannweite von Naturerfahrungen zwischen Kontinuität und ständiger Neuigkeit kann nicht unter Aufsicht erfahren werden, sondern muss in kleinen, aber selbständigen Schritten erschlossen werden. Das damit verbundene Risiko ist entwicklungsfördernd.“ (ebd.: 94)

Die Aussage einiger Fachkräfte, dass Natur eine kostenlose Ressource ist (siehe oben), scheint der Feststellung, dass die Verfügbarkeit von geeigneten natürlichen Räumen eingeschränkt bzw. herausfordernd ist, zu widersprechen. Diese beiden Wahrheiten können allerdings als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden. Auf der einen Seite ist Natur als solche kostenlos und kann von jede*r*m genutzt werden – so darf jede*r bspw. Waldgebiete in Österreich zu Erholungszwecken betreten und sich dort aufhalten (§33 Abs 1 Forstgesetz). Auf der anderen Seite stehen die Barrieren hinsichtlich des Zugangs zu solchen natürlichen Räumen, in welchen auch Campieren und Feuermachen erlaubt ist. Barrieren ergeben sich daher zum einen durch gesetzliche Regelungen und durch Stadt- und Raumentwicklung. Zum anderen kann bspw. die Risikovermeidung (siehe oben) als einstellungsbedingte Barriere gewertet werden, weshalb Kindern der Zugang zu natürlichen ungeplanten Räumen verwehrt bzw. die Bedeutsamkeit, der Schaffung solcher Räume, gar nicht erst erkannt wird.

Zu der Frage nach der Wirksamkeit der wildnispädagogischen Arbeit gaben die Fachkräfte an, dass sie überzeugt sind, dass ihre Arbeit wirkt. Einige führen allerdings an, dass es schwer festzustellen ist, was die Variablen sind, die eine Veränderung ausgelöst haben. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dieser Forschungsarbeit um keine Wirkungsstudie, aber die subjektive Sicht der Fachkräfte konnte festgestellt werden. Diese können aufgrund ihres subjektiven Erlebens und der Tatsache, dass sie schon langjährig tätig sind, nachfolgende Auswirkungen bei den Adressat*innen feststellen.

Auf der Persönlichkeitsebene wurden bspw. ein verbessertes Selbstbewusstsein, eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung, ein Entwickeln sozialer Kompetenzen, etc. angeführt. Renz-Polster und Hüther (2016) postulieren, dass solche Kompetenzen nicht vermittelt werden können. Sie müssen erfahren werden.

„Grundkompetenzen [...] können nicht vermittelt werden, auch nicht durch eine noch so gute Pädagogik. Man kann Kindern soziale Kompetenz nicht beibringen. Man kann ihnen innere Stärke nicht aneignen. Man kann ihnen Mitgefühl nicht vermitteln [...] solche Kompetenzen müssen erfahren werden.“ (Renz-Polster/Hüther 2016: 23)

Weitere Auswirkungen werden von den Fachkräften hinsichtlich der Lernprozesse angeführt. Der Anspruch der Fachkräfte, die individuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern, lässt eines der Ziele der Wildnispädagogik – welche im Coyote-Guide angeführt wird - erkennen, nämlich die Förderung von „wissbegieriger Konzentration“ (vgl. Kap. 2.6). Diese zeigt sich in jedem Menschen in unterschiedlicher Form, je nach Interesse und sie hilft den eigenen Lebensweg erfolgreich zu meistern. Da die Lernerfahrungen im Rahmen wildnispädagogischer Angebote häufig mit Begeisterung und Neu-

gierde gemacht werden, wirken sie nachhaltiger, als solche, die durch bloße Wissensvermittlung gemacht werden. Die vielfältigen Erfahrungen, die in der Natur mit Begleitung eine*s*r Coyote-Mentor*s*in gemacht werden können, ermöglichen ein Erfahren mit allen Sinnen und fördern den individuellen Lernweg eines Kindes oder Jugendlichen. Die Natur als Raum bietet im Unterschied zur „zivilisierten“ Umwelt eine Fülle an stimulierenden Erlebnisqualitäten, die Gebhard (2020) folgendermaßen zusammenfasst:

- „Gleichzeitige Vielfalt von Reizen durch wechselnden Wind, wechselnde Lichteffekte, wechselnde Temperaturen, Gerüche usw.
- Kontinuierlicher Wechsel der Reize über eine Skala von Tönungen von hell zu dunkel, trocken zu nass, warm zu kalt usw.
- Die Instabilität und Fragilität der natürlichen Umwelt verlangt Wachsamkeit und Aufmerksamkeit
- Kontakt zu Lebendigem
- Die Umrisslinien natürlicher Umgebung sind oft vieldeutig, unscharf, unendlich verschiedenartig und darum sehr gut geeignet, die Phantasie anzuregen.“
(ebd.: 89)

Der Lernprozess wird also einerseits durch die, der natürlichen Welt inne wohnenden Qualitäten gefördert und andererseits durch die Mentor*innen, welche Kinder und Jugendliche bei ihren Erfahrungen begleiten und ihre Begeisterung fördern.

Weiters konnten Auswirkungen in den jeweiligen Beziehungsformen (zur Welt, zu sich selbst, zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft und zur Fachkraft/Mentor*in) wahrgenommen werden. Da diese bereits diskutiert wurden, werden sie hier nur noch zusammenfassend und ergänzend dargestellt. Die Fachkräfte erlebten, dass die natürliche Umgebung den Kindern vertrauter wird und eine Verbindung zur natürlichen Welt aufgebaut werden konnte. Zwar kann das nicht bei allen Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, da es auch solche gibt, die sich nicht oder nur schwer auf die Natur einlassen können. Insgesamt wird ihr Angebot aber von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Familien gut angenommen und die Rückmeldungen sind überwiegend positiv. Inwiefern die Adressat*innen natürliche Orte und nicht-menschliche Objekte als haltend im Sinne von Winnicott erleben oder eine subjektive Naturverbundenheit erlebt wird, kann nicht beantwortet werden, da die Fachkräfte diesbezüglich v.a. über ihr eigenes Erleben mit der Natur berichteten. Es können durch das Erleben der Fachkräfte hinsichtlich ihrer Beziehung zur Natur demnach keine Rückschlüsse auf das Erleben der Adressat*innen gezogen werden.

In Bezug auf die Beziehung zu sich selbst wurde von den Fachkräften angeführt, dass Kinder selbstbewusster wurden und begannen eigene Bedürfnisse, Ideen und Inspirationen zu artikulieren. Außerdem wurden im Rahmen der Angebote Fähigkeiten erkannt, welche im alltäglichen Leben nicht (so stark) zum Vorschein kommen können. Es erfolgt also ein Perspektivenwechsel, sowohl die eigene Person als auch andere Personen betreffend (bspw. Elternteil-Kind, Lehrer*in-Schüler*in), weil im Rahmen der Angebote Rollen neu verteilt bzw. andere Fähigkeiten sichtbar werden. Im Zusammenleben in z.B. Camps oder in regelmäßigen Gruppenangeboten konnte wahrgenommen werden, dass sehr schnell ein Vertrauen in die Gruppe aufgebaut werden konnte. Hilfsbereitschaft und Zusammenhalt wird in herausfordernden Situationen wahrgenommen. In der Studie von

Breunig et al. (2008) wurden Faktoren zur Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl auf Wildnisreisen untersucht. Anzumerken ist, dass Wildnisreisen nicht mit wildnispädagogischen Angeboten gleichzusetzen sind. Es gibt zwar wildnispädagogische Wildnisreisen, aber es gibt ebenso Wildnisreisen, welche keinen Bezug zur Wildnispädagogik haben. Aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Literatur wird diese Studie allerdings vergleichsweise herangezogen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 23 Teilnehmer*innen einer sechs Tages Wildnisreise interviewt. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass von den Teilnehmer*innen das Gefühl eines Zusammenhalts zunahm. Faktoren, die zum Gruppenzusammenhalt beitrugen, waren unter anderem: Wetter, Gefühl für den Ort, körperliche Herausforderung und Gruppenaktivitäten (vgl. Breunig et al. 2008: 3). Die Bedeutung emotionaler Bindungen und die Integration und Erfüllung von Bedürfnissen werden als Schlüsselfaktoren für das psychologische Gemeinschaftsgefühl angeführt. Zentrale theoretische These in Bezug auf das Gemeinschaftsgefühl ist, dass dieses Gefühl höher ist, wenn mehr Energien und Ressourcen investiert werden müssen, um zu überleben.

“it will be higher in communities which have to invest considerable energies and resources just to survive” (Lounsbury & DeNeui, 1995: 271 zit. n. ebd.: 3).

Eine inhärente Wahrnehmung bei Wildnisreisen ist die Rückbesinnung auf das Wesentliche. Das bedeutet, dass die Teilnehmer*innen sich auf grundlegende menschliche Bedürfnisse, wie Essen oder Unterkunft, konzentrieren müssen. Dadurch entstehen ein gemeinsamer Sinn und ein gemeinsames Ziel, welches die Entwicklung eines solchen Gemeinschaftsgefühls fördern (vgl. ebd.: 3). In einem Interview beschreibt eine Fachkraft eine ähnliche Beobachtung, bei einem Wildniscamp mit straffällig gewordenen Jugendlichen, die sich verirrt und aufgrund der „erlebten“ Not zusammenhielten (vgl. Kap. 7.3.2). Natürliche Phänomene würden somit häufig die Notwendigkeit schaffen, in der Gruppe zusammenzuhalten und hilfsbereit zu sein.

In Bezug auf die letzte Subforschungsfrage, nämlich, wie die Fachkräfte die Rolle der Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit sehen, wurde deutlich, dass diese bisher nur wenig Anwendung in sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Handlungsfeldern findet. Bereits im Zuge der Recherchetätigkeit konnten nur ein paar Einrichtungen ausfindig gemacht werden, die wildnispädagogisch arbeiten. Dennoch wurde sowohl von der Wildnisschule als auch von den Fachkräften, die die Multiplikator*innen-Ausbildung „Suchtprävention und Soziale Arbeit mit der Natur“ leiteten, mitgeteilt, dass an ihren Ausbildungen auch Professionist*innen der Sozialen Arbeit teilnehmen. Es kann somit angenommen werden, dass diese Sozialarbeiter*innen oder Sozialpädagog*innen mitunter wildnispädagogische Elemente in ihren Arbeitsalltag integrieren. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte dieser Aspekt allerdings nicht erforscht werden. Das Potential, dass die Fachkräfte in der Wildnispädagogik für die Soziale Arbeit sehen, erschließt sich vor allem aus den erwähnten positiven Effekten, die aus der Wildnispädagogik resultieren. Die physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen, vor welchen Kinder, Jugendliche und Familien in den wildnispädagogischen Angeboten gestellt werden, können die Persönlichkeitsentwicklung fördern und Menschen befähigen, ihr Leben gelingend zu verfolgen.

Der österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds) erarbeitete 2020 einen neuen Entwurf zur Berufsethik, welcher eine wichtige Säule der Selbstdefinition dieser Profession darstellt. In diesem Dokument ist in den allgemeinen Grundsätzen beruflichen Handelns festgehalten, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit beim Weiterentwickeln und Beforschen von Theorien der Sozialen Arbeit „Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenes Wissen“ nutzen (obds 2020: 4). Dass neben den Human- und Sozialwissenschaften auf indigenes Wissen zurückgegriffen werden soll, ist des Weiteren sowohl in der internationalen Definition der Sozialen Arbeit als auch im Berufsbild des obds verankert (vgl. obds 2017: 2, DBSH 2017). Wildnispädagogik, welche die Lehren indigener Kulturen weiterträgt, ist damit eine mögliche Form auf dieses Wissen und deren kulturelle Werkzeuge zurückzugreifen und diese wertzuschätzen.

Ziel und Aufgabe der Sozialen Arbeit ist u.a. die Handlungsfähigkeit der Adressat*innen zu erweitern bzw. wiederherzustellen. Klient*innen sollen unterstützt werden, ihr Leben gelingend verfolgen zu können und mit der sozialen Umwelt zurechtzukommen. Fachkräfte streben dabei ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung an, welche den Klient*innen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen gewährleistet (vgl. obds: 2017: 3). In Hinblick darauf, stellt Wildnispädagogik, welche Empowerment und Handlungsfähigkeit fördert, eine mögliche Erweiterung des sozialarbeiterischen Methodenspektrums dar. Sie kann dabei sowohl in der sozialen Gruppenarbeit als auch in der Einzelfallarbeit eingesetzt werden.

8. RESÜMEE UND AUSBLICK

Wie erleben Fachkräfte den Einsatz von wildnispädagogischen Angeboten in sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Handlungsfeldern und der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien?

Diese Forschungsfrage war der Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit. Grundsätzlich konnte mit dieser Untersuchung ein Einblick in das subjektive Erleben der Fachkräfte gewonnen werden. In diesem Kapitel erfolgt nun der Versuch, diese Forschungsfrage zu beantworten, wobei die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst werden. Im Anschluss wird die eigene Rolle als Forschende reflektiert, Limitationen und Forschungsdesiderate vorgestellt und Handlungsempfehlungen gegeben.

Obwohl die Fachkräfte unterschiedliche Zugänge zur Wildnispädagogik haben und es Unklarheiten bzgl. des Begriffs gibt, ist ein zentrales gemeinsames Anliegen in ihrer Arbeit, Naturverbundenheit zu fördern. Es kann festgestellt werden, dass der Arbeit der Fachkräfte eine besondere Haltung innewohnt, welche sich dadurch auszeichnet, dass sie den Adressat*innen einen Raum ermöglichen wollen, in welchem diese "einfach sein" können. Die Verbundenheit mit der natürlichen Welt wird durch intensive emotionale Erfahrungen und Wissen über Natur gefördert. Außerdem entsteht durch die Beziehung zu einem*einer Mentor*in Begeisterung und Interesse für Natur. Verbundenheit zu verspüren, wird als Grundbedürfnis erachtet und kann insbesondere für Menschen, die von Sucht betroffen sind, heilsam sein, da wildnispädagogische Angebote funktionale Äquivalente darstellen können. Die Beziehung zu sich selbst wird aus Sicht der Fachkräfte durch ihre Angebote gestärkt und eigene Bedürfnisse somit besser wahrgenommen. Die Erfahrung in einer Gemeinschaft zu sein, sei außerdem ein stützender Faktor für die Ausbildung von Resilienz. Gemeinschaftlich bewältigte Herausforderungen können Zusammenhalt und Hilfsbereitschaft fördern. Vor allem in Situationen, in welchen sich die Teilnehmer*innen auf das Wesentliche zurückbesinnen müssen und zentrale menschliche Bedürfnisse im Vordergrund stehen, wird ein gemeinsamer Sinn und ein gemeinsames Ziel gefördert. Außerdem wird durch die Notwendigkeit, „praktisch“ zu werden und aus den eigenen Routinen auszubrechen, unmittelbares Lernen möglich.

Zentrale Bedeutung wird der Beziehung zur Fachkraft/Mentor*in beigemessen. Besonders wenn es in der Vergangenheit Beziehungsabbrüche gegeben hat, kann eine stabile, außerfamiliäre emotionale Beziehung heilsam sein. Wildnispädagogische Angebote in einem Outdoorsetting ermöglichen außerdem einen anderen Gesprächszugang und ein niederschwelliges Arbeiten. Es wird eine Beziehungsgrundlage geschaffen, die auf Vertrauen aufgebaut ist und welche ermöglicht, in die Lebenswelt der Adressat*innen einzutauchen.

Durch das Erweitern der Komfortzone der Adressat*innen, würden eigene Ängste überwunden werden und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht werden können. Die Erfolgserlebnisse, die dabei sowohl alleine als auch in der Gemeinschaft entstehen, stärken damit auch die Resilienz.

Einige Fachkräfte haben weiters die Auffassung, dass ein gewisses Maß an risikoreichen Erfahrungen wichtig für die Entwicklung eines Menschen ist. Wildnispädagogik sei eine

Möglichkeit (in einer Gemeinschaft) einen gesunden Umgang mit Risiken und Gefahren zu erlernen.

In Bezug auf die Wirksamkeit der Angebote und den Transfer in den Alltag wurde von Seiten der Fachkräfte festgehalten, dass es schwer ist festzustellen, was die Variablen sind, die eine Veränderung hervorrufen. Ein Transfer und eine Veränderung sei nur über Kontinuität und Wiederholung möglich. Zudem spielt das soziale Umfeld der Adressat*innen dabei eine Rolle.

Aus subjektiver Erlebensperspektive der Fachkräfte konnte jedoch festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche im Laufe der Betreuungszeit selbstbewusster und mutiger werden, sich ihr Selbstbild verbessert, ihre Frustrationstoleranz steigt und soziale Kompetenzen ausgebildet werden. Coyote-Teaching, als indigene Lehrmethode, ermögliche außerdem nachhaltige und freudvolle Lernprozesse. Durch die intensive, sinnliche und emotionale Erfahrung können Lernerfahrungen nachhaltig integriert werden. Die Förderung von Begeisterung und Neugierde führt zudem zu einer höheren Motivation bei den Kindern und Jugendlichen.

Ein weiterer Effekt, der bei wildnispädagogischen Angeboten, v.a. in der Gruppe auftritt, ist ein Perspektivenwechsel. Damit ist gemeint, dass Rollen neu verteilt werden und die Teilnehmer*innen sich selbst und auch andere auf eine neue Weise und mit anderen Fähigkeiten erfahren können. Insgesamt wird festgestellt, dass die Rückmeldungen hinsichtlich der wildnispädagogischen Angebote - sowohl von den Adressat*innen selbst, als auch von den Eltern, Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen der KJH - gut sind.

Aus den erhobenen Daten wurde deutlich, dass sich die Motivation der Fachkräfte vor allem aus den eigenen biografischen Erfahrungen als auch ihrer persönlichen Weltsicht begründet. Somit stellen die heilsamen Erlebnisse mit der natürlichen Welt, die in der Vergangenheit gemacht wurden, einen bedeuten Faktor in den Beweggründen der Fachkräfte dar.

Wildnispädagogik wird zwar in der Sozialen Arbeit bisher wenig angewendet, hat aus Sicht der Fachkräfte aber ein großes Potential, welches sich u.a. aus den daraus resultierenden positiven Effekten ergibt. Zudem stellt Natur eine kostenlose Ressource dar und ist unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Adressat*innen.

8.1 Reflexion der eigenen Rolle

Wie bereits in der Beschreibung der Grounded Theory erwähnt, werden Forschende selbst von Glaser und Strauß nicht als „tabula rasa“ verstanden (vgl. Glaser/Strauss 1967: 3). So verstehe ich auch meine Rolle nicht als neutral dem Forschungsgegenstand gegenüber, sondern bin mir vielmehr bewusst, dass eigenes Vorwissen, Vorerfahrungen aus meinem beruflichen, sowie privaten Alltag, Einstellungen und Ansichten die Ergebnisse und den Prozess dieser Masterarbeit beeinflusst haben. Die Anerkennung und Reflexion dieser eigenen Anteile soll vermeiden, dass diese unbemerkt und unkontrolliert in den Forschungsprozess und die Ergebnisse dieser Arbeit einfließen. In Gesprächen mit anderen Wildnispädagog*innen (in Ausbildung) und Kolleg*innen der Sozialen Arbeit fand ein Austausch darüber statt, inwiefern Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit Fuß fassen kann und welche Vorteile sich daraus möglicherweise ableiten ließen. Meine Ausbil-

derung zur Wildnispädagogin, meine Tätigkeit bei „Wild-Sein“ (<https://wild-sein.at/>) und meine Leidenschaft, in der natürlichen Welt zu sein, ermöglichen zwar einerseits einen persönlichen emotionalen Bezug zu diesem Thema - andererseits kann eine gewisse Befangenheit und Verzerrung meinerseits angenommen werden, welche diese Arbeit beeinflussen. Der regelmäßige Austausch mit Peers war aus diesem Grund von großer Wichtigkeit und half mir, die eigenen Anteile immer wieder kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen.

8.2 Limitationen und Forschungsdesiderate

Wie aus Ergebnisdarstellung und Diskussion ersichtlich wird, konnten erst mit der empirischen Datenerhebung einige Aspekte des Erlebens der Fachkräfte in den Blick genommen werden, welche im Vorfeld nicht aus der Literaturrecherche hervorgegangen sind. Mit der offenen Vorgehensweise der Grounded Theory Methodologie und der induktiven Kategorienbildung konnten die subjektiven Erlebensweisen der Fachkräfte gegenstandsnahe in den Fokus gebracht werden. Die narrative Interviewführung ermöglichte außerdem, dass jene Themen zum Vorschein kommen konnten, welche von den Interviewpartner*innen als besonders relevant empfunden wurden. Diese Forschungsarbeit weist allerdings auch Limitationen auf, welche nachstehend dargestellt werden. Zusätzlich werden weiterführende Forschungsdesiderate, welche an diese Forschung anknüpfen könnten, vorgestellt und Handlungsempfehlungen gegeben.

Eine methodische Limitation ergibt sich aus der Wahl, nach der GTM zu arbeiten. Eine stärker strukturierte Vorgehensweise, hätte mit Sicherheit andere Aspekte zum Vorschein gebracht. Durch konkrete Fragestellungen hätten dabei einige Aspekte bestimmt detaillierter beleuchtet werden können. Das Sampling zeichnet sich aufgrund der bislang geringen Anzahl an Fachkräften, welche wildnispädagogisch in der Sozialen Arbeit tätig sind, durch starke Varianz und Heterogenität der Untersuchungsgruppe aus. Das ermöglichte auf der einen Seite einen Überblick über die Erlebenswelt von Personen, die in unterschiedlichen Bereichen tätig sind und die Anerkennung der Vielfalt an unterschiedlichen Sichtweisen. Die Ergebnisse können aber in dieser Form nicht als repräsentativ betrachtet werden, da keine theoretische Sättigung im Rahmen dieses Vorgehens erzielt werden kann. Aufgrund der bewusst nicht reduktionistischen Vorgehensweise bleiben die Ergebnisse daher auf den spezifischen Kontext der interviewten Fachkräfte beschränkt und können nicht verallgemeinert werden.

Zur ganzheitlichen Erfassung des Themas wäre zusätzlich die Befragung der Adressat*innen notwendig gewesen, was den formalen Rahmen dieser Masterthesis allerdings überschritten hätte. Das Erleben der Adressat*innen von wildnispädagogischen Angeboten konnte mit dieser Arbeit kaum in den Blick gebracht werden, da ausschließlich die Perspektiven der interviewten Fachkräfte erhoben wurden. Das lässt die Frage offen, wie die Adressat*innen selbst die Angebote wahrnehmen und welche Wirkung sie diesen zuschreiben. Aufgrund der geringen Anzahl an Fällen konnten zudem keine detaillierteren Aussagen zur suchtpreventiven Wirkung von Wildnispädagogik getroffen werden. Von Interesse wäre es daher, die Wildnispädagogik konkret unter dem Gesichtspunkt der Suchtprevention in den Blick zu nehmen.

Um das Feld besser beschreiben zu können, wäre, aufbauend auf den Ergebnisse dieser Arbeit, zudem zu erforschen, inwiefern Wildnispädagogik von Fachkräften der Sozialen Arbeit, welche eine Fort- und/oder Ausbildung in diesem Bereich gemacht haben, in ihrer alltäglichen Praxis angewendet wird und welche Erfahrungen damit gemacht werden.

Abschließend werden Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit, basierend auf den Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit, gegeben. Die Vielzahl an positiven Eigenschaften, welche der natürlichen Umgebung als solche, aber insbesondere Naturerfahrungen zugeschrieben werden, begründet m.E. nach die Notwendigkeit, diese für Menschen, welche besonders belastet und benachteiligt sind, zugänglich zu machen. Sowohl aus der rezipierten Literatur als auch aus den empirischen Daten wird die besondere Bedeutung von Naturerfahrung für die menschliche Entwicklung ersichtlich. Wildnispädagogik stellt eine Möglichkeit dar, solche heilsamen und entwicklungsfördernden Erfahrungen zu machen und in Verbindung mit der Welt und sich selbst zu treten. Das Neuartige und Besondere an der Sache ist gleichzeitig etwas „Altbewährtes“, nämlich kulturelle Werkzeuge und „uraltetes“ Wissen unserer Vorfahren und naturnahlebender Menschen. Die Anerkennung dieser traditionellen Denk- und Handlungsweisen in der Sozialen Arbeit, die jenseits dominanter Wissensstrukturen liegen, ermöglichen neue Perspektiven und Sichtweisen und eröffnen zudem alternative Handlungsmöglichkeiten für die Praxis. In welcher Form Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit ausgebaut bzw. abseits der bestehenden Anwendungspraxen erschlossen werden kann, bleibt noch zu diskutieren. Mögliche Anwendungsfelder innerhalb dessen können ambulante und stationäre Settings der Kinder- und Jugendhilfe, Straffälligenhilfe, Suchtprävention, Schulsozialarbeit oder traumapädagogische Arbeit sein. Zudem wäre die Schaffung von Rahmenbedingungen, sowohl in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als auch in schulischen Einrichtungen, welche einen selbstverständlichen Zugang zur natürlichen Welt ermöglichen, angebracht. Die (Wiederbe-)Schaffung von ungeplanten natürlichen Räumen – wie in der Ergebnisdiskussion angeführt (siehe Seite 85) - stellt eine elementare Bedingung für die Ermöglichung von intensiven Naturerfahrungen dar. Eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit sollte sich m.E. nach daher mit der Fragestellung auseinandersetzen, wie insbesondere in städtischen Umgebungen solche Räume (wieder) erschlossen bzw. zugänglich gemacht werden können.

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach der Implementierung von Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit, erscheint in Anbetracht der Erkenntnisse dieser Masterthesis und der positiven Befunde äußerst lohnenswert. Und so möchte ich die Arbeit mit dem Interviewzitat, das gleichzeitig Titel meiner Arbeit ist, abschließen:

„Man kann nur einen Samen säen und dann sieht man ja...“

9. LITERATURVERZEICHNIS

Arnaud, Nicolas / Thomasius, Rainer (2019): Substanzmissbrauch und Abhängigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Baig-Schneider, Rainald (2016): Erfolgreiche Erlebnispädagogik gestalten! Das Füllhorn erlebnispädagogischer Möglichkeiten. In: erleben und lernen 24/5, 10–15.

Blaß, Matthias (2021): Wildnispädagogik in der Naturschule Wildniswandern. In: Markus Tiedemann (Hg.), Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung. Stuttgart: J.B. Metzler, 391–410.

Böhm Andreas (2007): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt. 10. Auflage

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. 10. Auflage.

Breuer Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage.

Breunig, Mary/ O'Connell, Timothy/ Todd, Sharon/ Young, Anderson/ Anderson, Lynn/ Anderson, Dale (2008). Psychological Sense of Community and Group Cohesion on Wilderness Trips. Journal of Experimental Education.

Bruns, Svenja (2014): Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen. Alanus Hochschule: Masterarbeit.

Clarke, Adele E. (2011): „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. In: Günter Mey / Katja Mruck (Hg.), Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag, 109–134. 2. Auflage.

Clarke, Adele E. (2015): Feminism, Grounded Theory, and Situational Analysis revisited. In: Adele E. Clarke / Carrie Friese / Rachel Washburn (Hg.), Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 119–154.

Corbin, Juliet M. / Strauss, Anselm L. (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles u. a.: SAGE. 4. Auflage

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit - DBSH (2017): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> (letzter Zugriff am 18.10.2022)

Densing, Eva Maria / Fink, Michael / Huhn, Andreas / Krämer, Moritz / Langner, Sophie / Wiechmann, Niclas (2016): Stärkung einer Naturverbindung von Kindern und Jugendlichen mittels wald- und wildnispädagogischer Ansätze. Ein Erfahrungsbericht aus Göttingen. In: Tobias Reeh / Gerhard Ströhlein (Hg.), Freizeit und Tourismus im Wandel. Der Beitrag geographischer Studien zu ausgewählten Fragestellungen. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 241–259.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erxleben, Anja (2008): Einheimisch werden in der Natur. Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung. Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswald: Diplomarbeit.

Fenninger-Bucher, Dagmar (2017): Die Definitions[ohn]macht der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich oder „es ist alles eine Frage der Erziehung“. In: Soziales Kapital 18.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maike (2022): Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. 6. Auflage.

Gans, Carsten et al. (2020): Arbeitsraum Natur. Handbuch für Coaches, Therapeuten, Trainer und Organisationen. Wiesbaden u. a.: Springer.

Gebhard, Ulrich (2014): Wie viel „Natur“ braucht der Mensch? „Natur“ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In: Gerald Hartung (Hg.), Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts. Freiburg u. a.: Alber, 248–274.

Gebhard, Ulrich (2020): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: Springer. 5. Auflage

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.

Griesbacher, Martin (2016): Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In: Claudia Equit / Hohage, Christoph (Hg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, 141–157.

Harris, Adrian (2018): What impact - if any - does working outdoors have on the therapeutic relationship? In: European Journal of Ecopsychology 6, 23–46.

Hottenroth, Daniela / van Aken, Theresa / Hausig, Fabian / Lindau, Anne-Kathrin (2017): Wildnisbildung als Strömung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – mehr als ein Bildungskonzept für Großschutzgebiete. In: Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften 40, 61–79.

Hubmer, Andrea (2020): Kinder- und Jugendhilfe. In: Loderbauer, Brigitte (Hg.), Recht für Sozialberufe. Wien: LexisNexis, 403–429. 6. Auflage.

International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (Hg.) (2016): Wilderness Protected Areas. Management guidelines for IUCN Category 1b protected areas. ICUN Gland, Switzerland.

International Federation of Social Workers - IFSW (2014): Global Definition of Social Work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (letzter Zugriff am 18.10.2022)

Koll, Hubert / Brämer, Rainer (2021): 8.-Jugendreport-Natur-2021. Natur auf Distanz. <https://www.natursoziologie.de/NS/alltagsreport-natur/jugendreport-natur-2021.html> (letzter Zugriff am 16.10.2022)

Krebs, Marcel / Mäder, Roger / Mezzera, Tanya (Hg.) (2021): Soziale Arbeit und Sucht. Eine Bestandesaufnahme aus der Praxis. Wiesbaden u. a.: Springer VS.

Kremer, David (2004): Überleben lernen. Wildnistraining zwischen Erlebnispädagogik und Umweltbildung. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Diplomarbeit.

Kumper, Katja (2018): Naturkontakt als Kindeswohlkriterium. Sind Kinder, die wenig Naturkontakt haben häufig KlientInnen der Kinder- und Jugendhilfe? FH Campus Wien: Masterarbeit.

Laging, Marion (2018): Soziale Arbeit in der Suchthilfe. Grundlagen - Konzepte - Methoden. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Landratsamt Bamberg (2022): Projekt »Wildfang« für Kinder aus suchtblasteten Familien.

<https://www.landkreis-bamberg.de/Kurzmen%C3%BC/Startseite/Projekt-Wildfang-f%C3%BCr-Kinder-aus-suchtblasteten-Familien.php?object=tx,2892.5&ModID=7&FID=2892.2845.1> (letzter Zugriff am 4.11.2022)

Lies, Jörn (2005): Wildheit als Weg. Über die Unerledigtheit von Wildnis. Hochschule für Grafik und Buchkunst: Diplomarbeit.

Louv, Richard (2009): Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. New York: Atlantic Books Ltd.

Mahler, Margaret S. / Pine, Fred / Bergman, Anni (2008): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. 19. Auflage.

Maier, Benjamin (2011): Wildnispädagogik. Ein Beitrag zur ökologischen Bildung. Hochschule Esslingen: Bachelorarbeit.

Merkens, Hans (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt. 10. Auflage.

Miethe Ingrid (2014): Neue Wege in der Biografieforschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In: ZQF 15 (1-2), 163-179.

Muckel, Petra / Breuer, Franz (2016): Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In: Claudia Equit / Christoph Hohage (Hg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, 158-179.

Mühlberger, Gernot (2017): Kojoten als BegleiterInnen. Wildnispädagogische Konzepte, Methoden und Techniken und mögliche Anwendung im sozialpädagogischen Handlungsfeld. Fachhochschule Oberösterreich: Abschlussarbeit.

Nerlich, Jenny (2020): Animismus. In: Zeitschrift für junge Religionswissenschaft 15, 1-20, <https://journals.openedition.org/zjr/1443> (letzter Zugriff am 10.10.2022)

Österreichischer Berufsverband der Sozialer Arbeit (obds) (2017): Berufsbild der Sozialen Arbeit. <https://obds.at/basisdokumente/> (letzter Zugriff am 23.10.2022)

Österreichischer Berufsverband der Sozialer Arbeit (obds) (2020): Ethische Standards der Sozialen Arbeit in Österreich. <https://obds.at/basisdokumente/> (letzter Zugriff am 23.10.2022)

Peham, Wolfgang (2002): Das Wissen der Wildnis. In: Natur erleben 4, 14–15.

Petzold, Hilarion G. (2010): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica. In: Polyloge Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ 7. 53-67.

Polten, Lena (2021): "Ich wohne in einer Wohngruppe und da gehen wir auch ganz viel raus und lernen viel von der Natur". Wildnispädagogik als naturbegones Konzept in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. FH Campus Wien: Masterarbeit.

Quartier, Ulrike (2016): Wildnispädagogik im Unterricht. Eine Brücke im Spannungsfeld der sich wandelnden Ansprüche. In: Jakob von Au / Uta Gade (Hg.), Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, 236–245.

Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (2014): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Sozialmagazin 10, 7–13.

Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. 14. Auflage.

Renz-Polster, Herbert / Hüther, Gerald (2016): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum: ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. 4. Auflage.

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. 4. Auflage.

Sandseter, Ellen Beate Hansen / Kennair, Leif Edward Ottesen (2011): Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. In: Evolutionary Psychology Journal 9, 257–284.

Schaffar, Andrea (2020): Grounded Theory. In: Matthias Huber / Dominik E. Fröhlich (Hg.), Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods. Oxon: Taylor & Francis Group, 71-81.

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem / Diether Hopf (Hg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Beltz Juventa, 28–53.

Schwiersch, Martin (2011): Innere Wildheit braucht äußere Wildnis. Die Wirkung der Naturerfahrung. In: Malte Roeper (Hg.), Kinder raus! Zurück zur Natur: artgerechtes Leben für den kleinen Homo sapiens. München: Südwest, 27–49.

Searles, Harold F. (2016): Die Welt der Dinge. Die Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt für die seelische Entwicklung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Simon, Titus / Wendt, Peter-Ulrich (2019): Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Simunovic, Melanie (2015): Back to the roots. Wildnispädagogik als Instrument zur Wiederannäherung an die Natur von Kindern und Jugendlichen im sozialpädagogischen Kontext. Fachhochschule Oberösterreich: Abschlussarbeit.

Späker, Thorsten (2016): Zur Bedeutung des Erfahrungsraums Natur für eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung. Philipps-Universität Marburg: Dissertation.

Späker, Thorsten (2017): Natur - Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Spanier, Heinrich (2015): Zur kulturellen Konstruiertheit von Wildnis. Wilderness as a cultural construct. In: Natur und Landschaft 9 +10, 475–479.

Sting, Stephan / Blum, Cornelia (2003): Soziale Arbeit in der Suchtprävention. München: Reinhardt.

Thompson School of Social Work & Public Health (2007): Indigenous Voices in Social Work: Not Lost In Translation Conference Highlights and Pictures. <https://manoa.hawaii.edu/thompson/indigenous-conference/> (letzter Zugriff 18.10.2022)

Wildnisschulen-Netzwerk-Deutschland. W.I.N.D. <https://wildnisschulen-netzwerk.de/> (letzter Zugriff am 18.10.22)

Wildnisnetzwerk. Wildnisschulen und Wildniskurse übersichtlich präsentiert. <https://wildnet.earth/de> (letzter Zugriff am 22.9.22)

Wyver, S., Bundy, A., Naughton, G., Tranter, P., Sandseter, E., & Ragen, J. (2010). Safe outdoor play for young children: Paradoxes and consequences. Australian Association for Research in Education, Conference, 1-9.

Young, Jon / Haas, Ellen / McGown, Evan (Hg.) (2014): Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 - Handbuch für Mentoren. Extertal: Biber-Verlag.

Österreichische Gesetzestexte

Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013) idF BGBl. I Nr. 69/2013

Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über die Kinder- und Jugendhilfe. idF LGBl. Nr. 92/2019

Landesrecht konsolidiert Tirol: Gesamte Rechtsvorschrift für Kinder- und Jugendhilfegesetz – TKJHG idF LGBl. Nr. 150/2013

Bundesgesetz vom 3. Juli 1975, mit dem das Forstwesen geregelt wird – Forstgesetz idF BGBl. Nr. 440/1975

Deutsche Gesetzestexte

Waldgesetz für das Saarland (Landeswaldgesetz - LWaldG) Gesetz Nr. 1069

Gesetz zum Schutz der Natur und Heimat im Saarland vom 5. April 2006 (Saarländisches Naturschutzgesetz - SNG) idF Amtsbl. I S. 2629

10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Chronologische Darstellung Umweltkonzepte (Hottenroth et al. 2017: 63).....	6
Abb. 2: Anzeiger für Achtsamkeit (Young et al. 2014: 339)	18
Abb. 3: Trias der Suchtursachen (Sting/Blum 2003: 35)	31
Abb. 4: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Quenzel/Hurrelmann 2014: 9)	32
Abb. 5: Soziale Welten/Arena Map (eigene Darstellung)	45
Abb. 6: Netzwerk „Zugang und Abgrenzung“ (eigene Darstellung)	49
Abb. 7: Netzwerk „Verbundenheit“ (eigene Darstellung)	53
Abb. 8: Netzwerk „Beziehung“ (eigene Darstellung)	59
Abb. 9: Netzwerk „Kommunikation/Kooperation“ (eigene Darstellung).....	71

11. ANHANG

Interviewstütze - Narrative Interviewführung

Im Rahmen dieser Masterarbeit möchte ich untersuchen, wie Fachkräfte - wie du - den Einsatz von Wildnispädagogik in sozialarbeiterischen Handlungsfeldern erleben. Ich möchte herausfinden was Wildnispädagogik für dich bedeutet und welche Erfahrungen du damit bereits gemacht hast. Dazu würde ich dir gerne ein paar Fragen stellen und ich würde dich bitten, dass du mir so viel darüber erzählst, wie du möchtest. Am Anfang werde ich dich erzählen lassen. Ich werde dabei nicht nachfragen und dich nicht unterbrechen. Das dient dazu, dass du bestimmen kannst, zu erzählen, was dir besonders wichtig ist und es verhindert, dass ich das Gespräch zu stark in eine Richtung lenke. Wenn du mit deiner Erzählung fertig bist, werde ich nachfragen, wenn für mich noch Fragen offen sind.

Alle Angaben und das gesamte Interview werden anonymisiert. (Einverständniserklärung unterschreiben lassen)

1. Phase: Erzählaufforderung

„Ich bin an deiner persönlichen Erfahrung mit Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit (in der Suchtprävention, in Zusammenarbeit mit der KJH, ...) interessiert.“

„Könntest du mir einmal erzählen, wie du zum ersten Mal in diesem Bereich tätig geworden bist und was du in dieser Zeit bis heute damit erlebt hast?“

„Vielleicht könntest du auch erzählen welche Bedeutung und Wirkung Wildnispädagogik aus deiner Sicht auf die Personen hat, die das machen oder eure Angebote in Anspruch nehmen. Und welche Rolle die Wildnispädagogik aus deiner Sicht in der Sozialen Arbeit spielt oder spielen könnte.“

- *nicht unterbrechen,*
- *keine Detaillierungsfragen,*
- *durch parasprachliche Bekundungen wie „mhm“ oder, bei Stockungen in der Erzählungen, durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen wie „und wie ging es dann weiter?“ unterstützen*

2. Phase: erzählgenerierendes Nachfragen

a. Internes Nachfragen:

„Du hast erzählt...kannst du darüber noch etwas detaillierter erzählen?, ...“

b. Externes Nachfragen: zu mich interessierenden Themenbereichen, die bisher noch nicht erwähnt wurden:

- Könntest du mir noch erzählen, welche Wirkung und Bedeutung aus deiner Sicht Wildnispädagogik bzw. eure Angebote auf die Kinder und Jugendlichen haben. Welche Erfahrungen hast du hierbei gemacht?
- Mich würde noch interessieren, was dich dazu bewegt wildnispädagogisch zu arbeiten. Was ist deine Motivation dahinter?
- Welche Rolle spielt für dich die Wildnispädagogik in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen?

3. Interviewabschluss:

„Gibt es noch irgendetwas, das du mir (heute) noch gerne erzählen möchtest? Mit wem sollte ich denn sonst noch reden. Leute, die ähnliche oder konträre Ansichten haben.“