

Die Bedeutung von Naturnähe und Naturerfahrungen für die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen



Jana Damhorst

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

**Die Bedeutung von Naturnähe und
Naturerfahrungen für die Soziale Arbeit mit
Kindern und Jugendlichen**

Bachelor - Thesis

Tag der Abgabe: 29.02.2012
Vorgelegt von: Damhorst, Jana
Matrikelnummer: 1946262

Betreuende Prüferin: Dr. Marion Panitzsch - Wiebe
Zweite Prüferin: Ulla Biebrach - Plett

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	05
1. Einführung	07
2. Der Naturbegriff	10
3. Von der Lebenswelt städtischer Kinder und Jugendlicher	13
3.1 Wohnraum	14
3.2 Medienkonsum	15
3.3 Spielräume im Wohnumfeld	16
3.4 Schulhöfe und Außenbereiche von Kindertagesstätten.....	18
3.5 Einfluss der Eltern	19
3.5.1 Hohes Kontrollbedürfnis	19
3.5.2 Institutionalisierte Freizeit und steigender Leistungsdruck	21
3.6 Weite Entfernungen zur Natur	22
3.7 Fazit: Naturentfremdung	22
4. Der Wert von Naturnähe und Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche	25
4.1 Umweltbewusstsein	25
4.2 Sozialverhalten	27
4.3 Die positive Wirkung von Naturbegegnungen für Kinder mit ADHS	28
4.4 Körperliche, psychische und seelische Gesundheit	30
4.5 Körperliche Entwicklung	32
4.6 Psychische und emotionale Entwicklung	33
4.7 Vertrautheit und Handlungsfähigkeit	35
4.8 Freizügigkeit und Autonomie	37
5. Soziale Arbeit naturnah gestalten	39
5.1 Stadtteilarbeit	40
5.1.1 Öffentliche Spielplätze	40
5.1.2 Nutzen von Brachflächen	42
5.2 Schulsozialarbeit	43
5.2.1 Pausenhöfe als Erholungslandschaften	43
5.2.2 Beratung in der Schulsozialarbeit	45
5.2.3 Offene Freizeitangebot in der Schule	46
5.3 Soziale Arbeit in Kindertagesstätten	50

5.4 Offene Kinder- und Jugendarbeit	52
5.4.1 Ferienfreizeiten	52
5.4.2 Kinder- und Jugendtreffs	54
5.5 Praxisbeispiel Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V.	56
6. Abschließender Ausblick	59
7. Literaturverzeichnis	62
7.1 Literatur aus dem Internet	64
Anhang	67
Konzept Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V.	67
Eidesstattliche Erklärung	78

Vorwort

Bevor ich mich für das Thema meiner Bachelor - Thesis entschloss, verging einige Zeit zu Beginn des letzten Semesters. Dies mag daran liegen, dass Natur und Naturbegegnungen für mich seit meiner Kindheit eine Selbstverständlichkeit sind. Ich bin in der kleinen Landeshauptstadt Kiel und ab meinem 8. Lebensjahr für etwa 5 Jahre auf dem Land aufgewachsen. Meine Erinnerungen reichen bis ins Kinderladenalter und ein Großteil von ihnen spielt sich in der Natur ab: Strand- und Steilküstenbesuche, Waldspaziergänge, Pflücken von Obst und Beeren, mit dem Fahrrad über Schotterpisten von Dorf zu Dorf fahren, überhaupt Fahrradtouren durch Felder und Wiesen. In Kiel spielte ich mit meinen Freunden viel auf dem Hinterhof des Mietshauses oder gleich gegenüber auf dem Südfriedhof. Schon als Säugling führte meine Mutter mich hier oder in den umliegenden Parks viel spazieren. Im Prinzip ähnelt der Friedhof einem öffentlichen Park und lag für uns praktischerweise um einiges näher. Dass wir nicht auf den Gräbern spielen durften hatte ich, bis ich selbstständig das Haus verließ, natürlich verstanden. Auch im Kinderladen spielten wir häufig draußen im Garten, bei einem naheliegenden Teich und auf einem Naturspielplatz, der in Fußnähe lag. Auch an Winterausflüge mit Kinderladen und Familie erinnere ich mich lebhaft. Da meine Mutter diese Ausflüge und Erlebnisse in der Natur für meine Schwester und mich, sowie für sich selbst, als wichtig erkannte, pachtete sie außerdem einen Schrebergarten in dem wir Obst und Gemüse anbauten und manchmal sogar zelteten.

Während meines Studiums habe ich jedoch, zumindest im theoretischen Bereich, keine Bezüge zu dem hier behandelten Thema machen können. Mein studienbegleitendes Praktikum habe ich dann aber in Australien, in einer erlebnispädagogischen Einrichtung, verbracht, in der Naturerlebnisse und die Vermittlung von Umweltwissen zentral waren. Hier lernte ich viel über die direkten Auswirkungen von Naturerfahrungen für junge Menschen und erlangte ein erweitertes Bewusstsein und Wertschätzung für die Natur aus einem anderen Blickwinkel.

Ich denke, den Wert von Naturnähe und Naturerfahrungen spürt jeder intuitiv. Deshalb habe ich mich entschieden über die Bedeutung von Naturbegegnungen für

die wohl wichtigste Zeit im Leben eines Menschen zu schreiben, der Kindheit und Jugend. Den Bezug zum Studium konnte ich dadurch herstellen, dass ich eine Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben habe, die naturnah handelt und Naturerfahrungen als ebenso bedeutungsvoll wie die menschliche Umwelt betrachtet.

1. Einführung

Im Studium der Sozialen Arbeit wird an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (im Folgenden: HAW) kein Bezug auf das in dieser Ausarbeitung behandelte Thema Naturnähe, Naturerfahrungen und deren Wert für Menschen, egal welchen Alters, genommen. Dementsprechend ist auch die Soziale Arbeit in der Praxis nur bedingt auf die Arbeit mit Menschen in der Natur und mit Naturbegegnungen ausgerichtet. Natur wird manchmal als Raum genutzt, in dem Soziale Arbeit durchgeführt wird, z.B. auf Abenteuerspielplätzen oder Ferienreisen, ohne dabei jedoch unbedingt über die Vorzüge dieses Raumes nachzudenken. Derzeit hat die Erlebnispädagogik im sozialen Sektor weiterhin Hochkonjunktur als scheinbar letzte Lösungsstrategie in der Kinder- und Jugendhilfe. Jedoch steht auch hier Natur nebensächlich vor dem Erlebnis und der Gruppendynamik. Teilweise wird Natur in der Erlebnispädagogik heutzutage auch nicht einmal mehr instrumentalisiert, bzw. gebraucht, durch Konzepte wie dem City Bound, bei dem erlebnispädagogisch in der Stadt gearbeitet wird. Auch bei der Suche nach ähnlichen Bachelorabschlussarbeiten lassen sich an der HAW keine Titel finden, die dem hier bearbeiteten Komplex nahekommen. Aufgrund dieser beschriebenen theoretischen und praktischen Lücke von Natur und Naturerfahrungen in der Sozialen Arbeit, beschäftigt sich die vorliegende Ausarbeitung mit der Fragestellung nach dem Wert von Naturnähe und Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche. Abschließend soll geklärt werden, warum und wie die Soziale Arbeit naturnah und -näher gestaltet werden kann.

Studien und Belege in dieser Ausarbeitung stammen zum Großteil von AutorInnen aus den USA, da die Forschung dort weiter vorangeschritten ist als in Deutschland. Es wird sich weiterhin Theorien der Sozialen Arbeit bedient. Vielfach wird zur wissenschaftlichen Erklärung außerdem die Psychologie als Nachbardisziplin der Sozialen Arbeit herangezogen.

Es wird in dieser Arbeit auf Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 13 Jahren Bezug genommen. Grund für die Grenze nach unten ist, dass sich die verwendete Literatur meist auf Kinder ab dem 3. Lebensjahr bezieht. Das Alter auf 13 Jahre zu begrenzen, ist deshalb sinnvoll, weil für pubertierende Jugendliche Naturerfahrungen

eine untergeordnete Rolle gegenüber öffentlichen Räumen spielen, in denen sie Zeit mit Gleichaltrigen verbringen können (vgl. Gebhard, 2009, 75). Das bedeutet nicht, dass Naturbegegnungen für Jugendliche weniger wichtig wären, doch ist es schwieriger Jugendliche dazu zu bewegen sich in Naturräumen aufzuhalten, wenn sie keinen inneren Antrieb dazu haben. Trotzdem sollte versucht werden auch desinteressierte Jugendliche mit Naturerfahrungen zu unterstützen. Ein schon vorhandenes Interesse und Bedürfnis nach Naturnähe sollte gefördert werden. Auch deshalb, weil Jugendliche in der Natur ebenfalls mit Gleichaltrigen unter sich sein können, z.B. beim gemeinsamen Wandern, Zelten usw. Laut dem 8. Buch des Sozialgesetzes, § 7, Absatz 1., 1. ist ein „Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist [...]“ (Stascheit, 2008, 1155). In der Sozialen Arbeit wird jedoch schon von 12- und 13jährigen oft als Jugendlichen gesprochen, da dies mehr eine Frage der geistigen Reife und Entwicklung ist. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit vereint weiterhin häufig unterschiedliche Altersgruppen. Hinzu kommt, dass sich Kinder in diesem Alter selbst oft nicht mehr unbedingt als Kinder betrachten und auch nicht so angesprochen und behandelt werden wollen.

Zu Beginn der Arbeit wird zunächst der Begriff Natur erläutert und eine Stellungnahme der Verfasserin dazu aufgezeigt. Dies soll den LeserInnen deutlich machen, welche Definition von Natur für den weiteren Verlauf dieser Arbeit, insbesondere für das 4. und 5. Kapitel, gewählt wurde. Folgend wird dann im 3. Kapitel der Lebensraum von Kindern und Jugendlichen in der Stadt umrissen. Dabei wird der Begriff „Lebenswelt“ nach Grundwald/Thiersch (2005) erläutert und in diesem Sinne verwendet. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie Kinder und Jugendliche in der Stadt leben. Dies beinhaltet wie ihr Umfeld gestaltet ist, womit sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen, welchem schulischen Leistungsdruck sie schon früh ausgesetzt sind, inwiefern die Eltern Einfluss auf die Gestaltung der Freizeit ihrer Kinder nehmen und wie das Zusammenspiel all dieser Faktoren letztendlich zu einer Naturentfremdung führen kann. Der Begriff Naturentfremdung wird abermals definiert. Im 4. Kapitel der Arbeit werden dann die Effekte und Auswirkungen von Naturnähe und Naturerfahrungen in der Kindheit auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Damit einhergehend wird der Wert von Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche, teilweise später auch im

Erwachsenenalter, und für die Gesellschaft, aufgezeigt. Zuletzt soll dann im 5. Kapitel beschrieben werden, wie die Soziale Arbeit von den zuvor erläuterten Ergebnissen profitieren kann und wie Naturnähe und Naturbegegnungen deshalb in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingegliedert werden sollten. Abschließend wird ein Ausblick auf die mögliche Zukunft der Sozialen Arbeit in Bezug auf das behandelte Thema geworfen und der Frage nachgegangen, wie auch die klassische Ausbildung von SozialarbeiterInnen an der HAW zu einer naturnahen Sozialen Arbeit umgestaltet werden kann.

2. Der Naturbegriff

Um die Gedankengänge in dieser Arbeit deutlich zu machen, ist eine Erläuterung des Begriffes Natur wichtig. Auf die Frage, was sie sich unter Natur vorstellen, nennen die meisten Menschen Beispiele aus der Tier- und Pflanzenwelt, bzw. benennen Natur als „Tiere und Pflanzen“. Weiterhin werden Ökosysteme wie der Wald, unterschiedliche Landschaftsformen, oder zuweilen auch „Berge und Meer“ aufgezählt. Viele Erwachsene (teilweise auch die in dieser Arbeit genannten und zitierten Autoren, z.B. Schiffer, 1993, 17 f.; Weber, 2011, 32 f., 43, 53) haben eine romantische, an Kindheitserinnerungen geknüpfte Vorstellung von Natur. Es werden häufig große Gemüsegärten und weite Felder, unberührte Wälder und Seen und die in ihnen vorkommende Tierwelt oder einfach die Tiere vom Bauernhofurlaub genannt. Der Duden gibt uns folgende Definitionen:

- „1. alles, was an organischen und anorganischen Erscheinungen ohne Zutun des Menschen existiert oder sich entwickelt
2. [Gesamtheit der] Pflanzen, Tiere, Gewässer und Gesteine als Teil der Erdoberfläche oder eines bestimmten Gebietes [das nicht oder nur wenig von Menschen besiedelt oder umgestaltet ist] [...]“ (Duden online).

Diese Begriffsbestimmungen erscheinen einleuchtend und ihr wesentliches Merkmal ist die Abspaltung des kultivierten Menschen von der Natur. Laut Muff ist eine Grenzziehung zwischen den Begriffen Natur und Kultur jedoch nicht so einfach, da der Mensch sich zum einen immer auf die Natur auswirkt und weiterhin Einfluss nehmen wird (z.B. auf das Klima, die Pflanzen- und Tierwelt etc.) und zum anderen immer organische und anorganische Teile der Natur in sich aufnimmt (etwa als Nahrung oder Luft zum Atmen) (vgl. Muff, 1997, 13). Man könnte daher zuerst einmal die Natur vom Menschen abgrenzen, da diese in wie oben definierter Form schon Milliarden Jahren vor der Entwicklung des Menschen existierte und auch „grundsätzlich ohne den Menschen, der nur eines von vielen Lebewesen ist, denkbar [wäre]“ (ebd.). Ein einfaches Beispiel zeigt, dass die obige Definition widersprüchlich ausgelegt werden kann: Ein Blumen- oder Gemüsebeet, das durch Zutun eines Menschen existiert, sich aber auch ohne dessen Pflege weiter entwickelt - ist nun zugleich Natur und doch nicht Natur?

Laut Rainer Brämer tritt Natur in zwei unterschiedlichen Formen auf:

Auf der einen Seite als „objektives Gegenüber“ (Brämer, 2004, 1) des Menschen - erforschbar, berechenbar und abgespalten vom Menschen durch Naturwissenschaft und Technik geprägt. Dies sei dann auch der Naturbegriff, der in der Schule jungen Menschen großteils vermittelt würde. Alltäglich betrachtet hingegen sei Natur „ein Medium, in dem wir uns bewegen, mit dem wir agieren“ (ebd.). Vor allem für unsere Freizeitgestaltung ist die Natur hierbei von Bedeutung als Quelle der Erholung und Kraft, für Sport und Spiel oder als Hobby im Garten. In Befragungen und Studien wird Natur als überwiegend positiv erlebt und als negativ werden vor allem Umweltprobleme angesehen. Unsichere Gefühle von jungen Menschen über ihre Zukunft scheinen sich am ehesten auf Naturszenarien zu fokussieren: Der Wunsch nach einer heilen, friedlichen Welt mit intakter Natur dient als „Wunschbild“ (ebd.). Kinder haben übrigens scheinbar ein ebenso „emotionales Verhältnis zur Umwelt“ (ebd.) wie Erwachsene, die in Kindheitserinnerungen schwelgen. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass Naturelemente in Bildern und sogar Träumen von Kindern häufiger vorkommen als im wirklichen Leben. Außerdem ist die nichtmenschliche Umwelt für Kinder „stärker als in späteren Lebensphasen Objekt von Neugier“ (Brämer, 2004, 2).

Diese Beobachtungen und Feststellungen machen deutlich, dass das oben beschriebene rein wissenschaftliche Bild der Natur, getrennt vom Menschen, nur bedingt realistisch ist und subjektiv nur mehr oder weniger zutrifft. Für diese Arbeit wird ebenfalls die von Brämer geprägte Definition von Natur vertreten, der wir alltäglich begegnen, wir wahrnehmen und von der wir ein Teil sind. Der Mensch kann hierbei als Teil der Natur, aus der er sich entwickelte, betrachtet werden. Wie Brämer sagt „der Mensch steht als Naturwesen grundsätzlich mitten im natürlichen Getriebe und nicht darüber“ (Brämer, 2008b, 3) und „dass auch die Kulturnatur, ja nicht zuletzt sogar der Mensch selber Produkte natürlicher Entwicklung sind“ (Brämer, 2008b, 8). Solange wir uns selbst nicht als Teil der Natur betrachten, ist es schwer Kindern und Jugendlichen die Schönheit und Wichtigkeit von Natur und unserer Umwelt deutlich zu machen, sowie Respekt und Mitgefühl gegenüber Dingen und Wesen zu empfinden, die nicht menschlich oder menschengemacht sind. Weiterhin soll der Begriff Umwelt wie bei Muff die „gesamte Umgebung des Menschen“ (Muff, 1997, 14), einschließlich der Natur und darüber hinaus „die kulturelle und soziale

Umgebung“ (ebd.) bezeichnen. Auch hier kann, wie beim Naturbegriff, gesagt werden: „Der Mensch und seine Umwelt sind untrennbar“ (Mitscherlich, 1965, 25) und sie beeinflussen sich gegenseitig.

3. Von der Lebenswelt städtischer Kinder und Jugendlicher

Das Konzept der „Lebenswelt“ ist in der Sozialen Arbeit vor allem durch Hans Thiersch und seine Theorie der Lebensweltorientierung geprägt. Zum besseren Verständnis soll der Begriff Lebenswelt hier kurz erläutert werden. Zunächst einmal wird der Mensch „nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in der Erfahrung einer konkreten Wirklichkeit“ (Grunwald/Thiersch, 2005, 1139) betrachtet. Seine Ressourcen gliedern sich in „die Erfahrung des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen“ (ebd.) auf und können sich im Leben dann begünstigend oder nachteilig auswirken (vgl. ebd.). Das menschliche Verhalten ist eine Strategie, sich mit den jeweiligen Gegebenheiten auseinanderzusetzen und mit ihnen zurechtzukommen, und birgt daher immer eine Bemühung, die es zu schätzen gilt. Selbst dann, wenn der Mensch nicht den Anforderungen seiner Umwelt und der Gesellschaft entspricht (ebd.). Weiterhin beinhaltet der Begriff Lebenswelt, dass der Mensch sich in „unterschiedlichen Lebensräumen“ (ebd.) bewegt und „in nach Funktionen und Inhalten zu unterscheidende[n] Lebensfelder[n] (z.B. der Familie, der Arbeit, [...], der Öffentlichkeit)“ (ebd.) agiert. Die im Leben durchlaufenen, unterschiedlichen Lebensfelder führen zu verschieden ausgeprägten Erfahrungen, die wiederum Auswirkungen auf den weiteren Lebenslauf haben. Im Konzept der Lebenswelt wird dann auf die zur Bewältigung des Lebens erworbenen Ressourcen zurückgegriffen (vgl. ebd.). Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Aspekt ist die Beeinflussung des Individuums durch die Gesellschaft. Damit ist gemeint, dass die Lebenswelt eines Menschen nicht nur aus einer egozentrischen Perspektive der hilfeschekenden Person betrachtet werden kann, weil sie schon von vornherein durch gesellschaftliche Strukturen geprägt ist (vgl. ebd.). Die Lebenswelt eines Menschen wird außerdem bestimmt durch „traditionelle Ungleichheiten“ (Grunwald/Thiersch, 2005, 1140) (materiell) und „neue Ungleichheiten“ (ebd.) (Mitbestimmung in Fragen der Bildung, Gesundheitssystem etc.), die u.a. durch Nationalität, Geschlecht und Alter entstehen, geprägt (vgl. ebd.).

„Kindheit ist heute eine eine Kauf-und-Verbrauchkindheit, eine Spielplatzkindheit [...]. Ihr fehlen elementare Erfahrungen: ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde graben, auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen, [...] ... Das Entstehen und Vergehen der Natur [...]. Das Kind dagegen kann sich Bewährung und Risiko nur einbilden oder erlisten: durch Zerstörung und mutwilligen Verstoß gegen die Regeln, die Erwartungen und die Vernunft.“ (von Hentig, 1975, 34 f.).

3.1 Wohnraum

Etwas mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen weltweit wachsen heutzutage in einer städtischen Umgebung auf (vgl. Weber, 2011, 13) und laut dem Jugendreport Natur 2010 verbrachten weniger als die Hälfte der Befragten täglich einen Teil ihrer Freizeit im Freien (vgl. Brämer, 2011, 4). Das bedeutet, der Großteil des Nachwuchses in Deutschland lernt und spielt fast ausschließlich in geschlossenen Räumen. Hierbei spielt insbesondere die eigene Wohnung und darin das Kinder- bzw. Jugendzimmer, eine Rolle. Dieser Lebensraum wird häufig der Einfachheit und des günstigen Preises halber von den Eltern mit Fertigmöbeln- und Spielzeug, z.B. eines schwedischen Möbelhauses, ausgestattet (vgl. Weber, S. 14). Diese mögen „zwar die Motorik der Kinder anregen, aber viele Bedürfnisse nach Wildheit und Lebendigkeit enttäuschen“ (ebd.). Mitscherlich prangerte schon 1965 u.a. die Einschränkungen für das freie Spiel der Kinder durch Wohnungen und Straßen, sowie die Unästhetik der Städte allgemein, an:

„Wer die ungeheuren Mengen grauer Bimssteinblöcke gesehen hat, aus denen menschliche Behausungen errichtet werden, kann nicht daran vorbei, daß in unserer Zeit depressive Elemente in permanenter Weise in den Alltag eingebaut sind.“ (Mitscherlich, 1965, 50). Diese „Kälte betonierter Wohnsiedlungen“ (Wagner, 1995, 7) birgt wenig Möglichkeiten für Naturbegegnungen und regt die Fantasie und damit das Kinderspiel kaum an. Als „Containerkinder“ können Kinder, die ihren Alltag zunehmend in engen und stetig enger werdenden Räumen verbringen, bezeichnet werden (vgl. Louv, 2011, 54). Sie halten sich meist im Kinderzimmer oder in Autositzen auf, oder um das Haus zu verlassen in Kinderwagen, von den joggenden Eltern geschoben (ebd.). All diese geschlossenen Räume ersetzen vielfältig Naturbegegnungen, genau wie die Tätigkeiten innerhalb dieser Räume.

Doch verschwinden nicht nur die Kinder aus der natürlichen Umgebung in geschlossene Räume - ebenso verschwindet die Natur aus der Umwelt der Kinder, denn die Zahl von Tier- und Pflanzenarten nimmt in Großstädten rapide ab (vgl. Weber, 2011, 44). Dies bedingt, dass Kinder dann ein höheres Wissen über die erfundenen Tiere der Serie „Pokémon“ als über heimatliche Singvögel haben (vgl. ebd.). Untersuchungen zeigen weiterhin, dass es bei diesem Phänomen einen Zusammenhang zwischen Wohlstand, in Form des steigenden Bruttoinlandsprodukt,

und der Abnahme von Wissen über Tiere und Pflanzen gibt (vgl. ebd.).

3.2 Medienkonsum

„[...] computer games, the internet, and other forms of secondhand entertainment have come to occupy an ever more enormous portion of childhood.“ (Pyle, 2002, 318).

Von der Besetzung der Kindheit durch Medien, wie es im Zitat heißt, zu sprechen mag vielen Menschen übertrieben erscheinen, erst recht wenn der Großteil der Erwachsenen selbst Smart Phones, Computer, Spielekonsolen etc. besitzt und nutzt. Jedoch wird hierbei abermals vergessen, dass Kinder eben keine „Miniaturerwachsene“ (Mitscherlich, 1965, 25) sind, sondern dass sie noch reifen und sich entwickeln und ein hoher Medienkonsum vielleicht Auswirkungen anderer Art, als bei Erwachsenen, auf ihre Entwicklung haben kann. Und doch kann man von einer Besetzung der Kindheit durch Medien sehr wohl sprechen, wenn man bedenkt, dass Kinder sich lieber für natürliche Spielräume und gegen das Spielen in geschlossenen Räumen entscheiden, wenn sie die Auswahl haben (vgl. Louv, 2011, 116). Wenn aber keine Naturräume in der Stadt vorhanden sind, verwundert es nicht, dass Beschäftigungen wie das Fernsehschauen und vor dem Computer zu sitzen so viel Zeit - rund 180 Minuten täglich - fressen (vgl. Pappler/Witt, 2001, 13; Weber, 2011, 14). Nach Hausaufgaben machen und dem Lernen sitzen 76% der 6- bis 13jährigen deutschen Kinder täglich am liebsten vor dem Fernseher, wenn sie keine andere Beschäftigung haben (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2011). Die Medialisierung des Alltags mag in vielerlei Hinsicht Vorteile haben, doch verwundert es nicht, dass „die Lebenswelt unserer Kinder [...] heute [...] recht arm an unmittelbaren und un gelenkten Naturerlebnissen“ (Pappler/Witt, 2001, 38) ist, wenn ein Großteil der Freizeit mit Fernsehen, Handys und vor Computer und Spielekonsole verbracht wird. Kinder, die seltener den Wald besuchen, nutzen täglich vor allem die Medien Fernsehen, Radio und Computer bis zu 30 Minuten länger (vgl. Brämer, 2006, 6). Zählt man weitere mediale Aktivitäten wie chatten und im Internet surfen hinzu, so erhöht sich diese Zeit sogar auf zwei Stunden täglich (vgl. ebd.). Diese „unsinnlichen oder den Sinnen nicht angepassten“ (Schiffer, 1993, 117) Einflüsse nehmen damit einen hohen Stellenwert im Leben von vielen - vor allem

jenen, die selten in der Natur sind - Kindern ein. Das einfachste Mittel, die Langeweile ihrer Sprösslinge schnell zu bekämpfen, ist für Eltern den Fernseher anzuschalten oder sie durch ein Videospiel zu beschäftigen. Die virtuelle Welt verdrängt daher langsam die reale, natürliche Welt und die Erfahrungswelt der Kinder ist vor allem durch die Medien, geschriebene Sprache und optische Bilder geprägt (vgl. White, 2004). Insofern erscheint es dann sogar loblich, wenn Eltern ihre Kinder nur anspruchsvolle Dokumentationen oder Wissenssendungen schauen lassen. Doch Natur wird vom Nachwuchs dann als sehr exotisch und nur vorhanden an weit entfernten, für sie nicht erreichbaren Plätzen, wahrgenommen (ebd.). Damit verlieren sie den Bezug zur natürlichen Umwelt im allgemeinen und lässt sie vergessen, dass Natur auch im Hinterhof des Etagenhauses oder am Straßenrand existiert und geschätzt bzw. geschützt werden muss (ebd.).

3.3 Spielräume im Wohnumfeld

Zuerst einmal soll hier der Begriff des Spielens an sich geklärt werden. Schiffer bezeichnet Spielen als „das Geschehen [...], in dem Kinder sich spontan und nach ihren eigenen Regeln entfalten und der Prozess selbst und nicht das Ergebnis, das Produkt das Entscheidende darstellt.“ (Schiffer, 1993, 116 f.). Im Spiel verleihen Kinder ihrer Fantasie Ausdruck und begreifen Prozesse, die in ihrer Lebenswelt vor sich gehen (vgl. Schiffer, 1993, 116). Wenn Kinder spielen, so tun sie dies nicht, um bewusst Langeweile zu bekämpfen oder weil es ihnen befohlen wird, Kinder lernen und entdecken im Spiel und knüpfen größere Zusammenhänge ihrer Lebenswelt. Die Entwicklung geistiger und körperlicher Fähigkeiten wird durch das Spiel ermöglicht und unterstützt und für diese Abhandlung wird die Aussage vertreten, „daß Kinder vor allem im Spiel mit den Dingen, Vorgängen und Lebensprozessen ihrer Lebenswelt leiblich, seelisch und geistig wachsen und reifen.“ (Wagner, 1995, 7). Die Spontaneität des Entschlusses zu spielen kann und soll beim Kind auch durch die Umgebung, sprich den Spielraum, angeregt werden (vgl. Wagner, 1995, 8). Betrachtet man jedoch eine typische Wohnsiedlung in jeder beliebigen Stadt, so zeigt sich, dass „[d]ie Welt der Kinder [...] einbetoniert und zuasphaltiert“ ist (Schiffer, 1993, 24). Gepflegte Grünflächen und Zierbeete, ob privat oder öffentlich, dürfen nicht betreten (zerstört!) werden. Zum Großteil bestimmt Asphalt das Bild der Straßen. Brachflächen, die wiederum interessant wären, sind zu gefährlich - Eltern haften für

ihre Kinder! - und werden durch amtliche Verordnungen gesperrt, um den Frieden der Anwohner zu wahren und Klagen, im Falle eines Unfalls, aus dem Weg zu gehen. Stattdessen gibt es dann öffentliche Spielplätze, die den „Verlust der Freiflächen und Treffpunkte kompensieren“ sollen (Wagner, 1995, 13). Doch diese bieten häufig wenig Anregung, da sie von Erwachsenen geplant und daher kaum kindgerecht sind (vgl. Wagner, 1995, 12). Die traditionellen Spielgeräte (z.B. Rutsche, Klettergerüst, Schaukel) lassen vor allem eine Ausübung des motorischen Spieles zu, wobei Höhe und Gestaltung der aneinanderzureihenden Elemente weiteren Normen, Vorschriften und TÜV - Zertifikaten unterliegen, damit sich niemand verletzt (vgl. Wagner, 1995, 13 ff.). Aus der „Furcht heraus, für Unfälle haftbar gemacht zu werden“ (Pappler/Witt, 2001, 16) verwendet man dann meist sich stark gleichende „Standardlösungen“ (ebd.), die die meisten Spielplätze vereinheitlichen (vgl. ebd.). Langeweile stellt sich schnell ein und Vandalismus, auch ein Ausdruck des eigenen Schaffensdrang, ist dann häufig das Ergebnis (vgl. Pappler/Witt, 2001, 11, 17; Wagner, 1995, 9). Außerdem wurde herausgefunden, dass Kinder auf Spielplätzen ohne natürliche Spielelemente ihre soziale Hierarchie nach körperlicher Stärke bestimmen, anstelle von „sprachlichen Fähigkeiten, Kreativität und Erfindungsreichtum“ (Louv, 2011, 116) wie auf Naturspielplätzen. Kinder spielen weiterhin auf Spielplätzen auf den grünen Bereichen, soweit diese vorhanden sind, kreativer als auf dem konventionellen Spielplatzbereich (vgl. Louv, 2011, 115). Eine Studie von 1971 ergab, dass Kinder auf traditionellen Spielplätzen allgemein sehr kurz spielen: 2,9% - 3,9% der Spielabläufe dauerten länger als 15 Minuten, 62,8% - 77,7% hingegen dauerten nur bis zu 5 Minuten (vgl. Höltershinken [u.a.], 1971, 205).

Die Existenz von Spielplätzen zeigt jedoch, dass es erwünscht ist Kinder draußen spielen zu lassen. Nur bietet die Wohnumgebung heutzutage kaum Möglichkeiten zum Rückzug oder Flächen, die nach Lust und Laune von den jungen Menschen selbst gestaltet werden können. Folgendes Zitat soll dieses Dilemma abschließend nochmals verdeutlichen:

„To begin to imagine the consequences of the destruction of urban open ground frequented by children, we must first consider the actual services such landscapes provide. The first that comes to mind is play. For much of our history, when children have been left to their own devices, their first choice has often been to flee to the nearest wild place – whether a big tree or brushy corner in the yard or a watercourse

or woodland farther away. This is where they can imagine and enact adventure, construct forts and intrigues, and hunt crawdads and bugs. In aboriginal societies, this kind of play was essential for forming basic survival skills: today's crayfish and minnows are tomorrow's game and pot-fish. As the needs for bush skills evaporated, the atavistic pleasure in such play did not, and it continues to connect us to our hunting and gathering past, to our evolutionary legacy [...]" (Pyle, S. 311 ff.).

3.4 Schulhöfe und Außenbereiche von Kindertagesstätten

Beim Ausdruck Kindergarten, welcher inzwischen durch den Begriff „Kindertagesstätte“ ersetzt wurde, ist Bezug auf das Wort „Garten“ zu nehmen. Dieses Wort vermittelt, dass die Kinder inmitten einer Naturlandschaft in Form eines Garten - es bleibt dabei offen, ob Nutz- oder Ziergarten, vielleicht sogar beides - behütet und erzogen werden (vgl. Wagner, 1995, 13). Gärten sind in Kindertagesstätten jedoch häufig nicht mehr vorzufinden und die Außenbereiche, wenn überhaupt vorhanden, sind gestalterisch viel mehr am Konzept öffentlicher Spielplätze anzusiedeln (ebd.). Spielhütten und Spielgeräte, die auf die motorischen Fähigkeiten der Kinder ausgerichtet sind, dominieren neben viel Spielzeug, das die Kinder ebenfalls zum Spielen anregen soll (ebd.). Meist sind diese Spielsachen aus Plastik hergestellt und „[s]ie sind zu glatt, zu perfekt und zu funktional.“ (Wagner, 1995, 14). Weiterhin scheint es, dass den PädagogInnen neben einer erziehenden und versorgenden Funktion, vor allem eine beaufsichtigende Rolle zukommt (Wagner, 1995, 13). Daher ist das Außengelände meist so gestaltet, dass sie ihrer Aufsichtspflicht nachkommen können, indem sie die Kinder immer im Auge behalten. Ein Verzicht auf hohe Sträucher und Wälle, in denen die Kinder sich verstecken und zurückziehen können, ist die Folge (ebd.). „Die Kinder bewegen sich [...] buchstäblich auf dem Präsentierteller, den neugierigen und besorgten Blicken der Erwachsenen ausgesetzt.“ (ebd.). Abgesehen von der unattraktiven Atmosphäre ist das Gelände - und die Kinder ebenso - daher den Witterungseinflüssen ausgesetzt (ebd.). Im Sommer müssen dann Sonnensegel vor der Einstrahlung schützen und bei Regen wird häufig gar nicht draußen gespielt. Auch die Angst davor, dass die Kinder sich vergiften könnten, wenn sie sich Naturmaterialien (z.B. Beeren) in den Mund stecken, ist groß. An Sträuchern mit Dornen könnten sie sich ebenso verletzen, daher wird auf viele Pflanzensorten verzichtet, statt den Kindern einen aufmerksamen und erkennenden Umgang zu vermitteln. All diese Defizite im Außenbereich von Kindertagesstätten führen sowohl bei den Kindern als auch den ErzieherInnen zu Unmut und Frustration (ebd.). Für die Kinder führt die Eintönigkeit

des Spielgeländes zu Langeweile und die PädagogInnen wiederum befinden sich in einer Stresssituation, beim Versuch die unausgeglichenen Kinder zu beruhigen und zu beschäftigen (ebd.). Am Spiel der Kinder teilzunehmen (z.B. auf Spielgeräten oder in der Sandkiste) ist für die PädagogInnen ebenso ermüdend oder körperlich anstrengend und eine lehrende, erklärende Funktion können sie nicht einnehmen, da Pflanzen und die durch sie angezogene Tierwelt nicht vorhanden sind.

Auf Schulhöfen kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden. Die Schulpausen sollen den SchülerInnen dazu dienen, sich zwischen den Unterrichtszeiten zu erholen, soziale Kontakte zu pflegen, etwas zu essen und mit der Verarbeitung des Gelernten zu beginnen. Diese Zeit wird möglichst im Freien auf dem Schulhof verbracht, welcher neben Bewegungs- und Spielräumen auch Möglichkeiten des Rückzugs und der Entspannung bieten sollte. Die Realität jedoch sieht anders aus, denn „[n]ahezu jeder dritte Unfall passiert während der Pause“ (Pappler/Witt, 2001, 10), in der Regel verursacht durch zu schnelles Laufen und „Bedürfniskonflikte“ (ebd.). Auch den Unterricht nach Draußen zu verlegen, ist für die Lehrkräfte und SchülerInnen unattraktiv. Gründe hierfür sind neben den zuvor beschriebenen eintönigen Spielgeräten auch die Architektur der Schulen:

„Durch das Diktat des praktischen Nutzens entstanden gerade Linien, rechteckige Flächen [...], Mauern aus Beton, einfach zu reinigende Böden und großflächig eingeebnete, versiegelte Schulhöfe. Friedensreich Hundertwasser fand für diese Art der gebauten Realität einmal den Begriff „aggressive Architektur.“ (Pappler/Witt, 2001, 11).

Diese Form der Architektur beeinflusst die SchülerInnen auf sehr negative Weise und sie beginnen Angst und Unzufriedenheit in Form von Aggressionen und Gewaltbereitschaft gegenüber ihrer Umwelt widerzuspiegeln (vgl. ebd.).

3.5 Einfluss der Eltern

3.5.1 Hohes Kontrollbedürfnis

„For special places to work their magic on kids, they need to be able to do some clamber and damage. They need to be free to climb trees, muck about, catch things, and get wet - above all, to leave the trail.“ (Pyle, 2002, 319).

Dass Kinder, erst recht wenn sie in einem urbanen Umfeld leben, heute weniger Freizeit in der Natur verbringen, ist zu einem großen Teil weiterhin ihren Eltern zuzuschreiben. Damit sei nicht gemeint, dass diese nicht wollen, dass ihre Kinder in der Natur spielen, sondern viel eher, dass sie die Zeit ihrer Kinder, ganz gleich wo diese verbracht wird, überwachen und kontrollieren wollen. Eltern wollen ihre Kinder, aus einem natürlichen Bedürfnis heraus, vor den Gefahren der Welt beschützen. Sie sorgen sich, dass ihnen etwas zustoßen könnte, z.B. durch fremde Erwachsene (vgl. Pappler/Witt, 2001, 13; Pyle, 2002, 317). 82% der Mütter von Kindern zwischen 3 und 12 Jahren in den USA gaben als Hauptgrund, warum sie ihre Kinder nicht unbeaufsichtigt draußen spielen lassen würden, Verbrechen und Sicherheitsbedenken an (vgl. White, 2004). Bezogen auf deutsche Eltern können vermutlich ebenfalls hohe Bedenken festgestellt werden, gefüttert durch mediale Berichterstattung über Entführungen und Verbrechen an Kindern und Jugendlichen. Schiffer formuliert es so, „dass elterliche Geborgenheit in einen Würgegriff umschlagen kann, wenn die Eltern aus eigener Not heraus nicht mehr die Bedürfnisse und Interessen ihres Kindes im Auge haben, sondern vorwiegend ihre eigenen Ängste in Schach halten.“ (Schiffer, 1993, 24). Eltern haben also Angst, dass ihren Kindern etwas passiert durch Unfälle im Straßenverkehr, Entführungen oder Gewalt durch fremde Menschen oder schlicht Verletzungen beim Toben (vgl. Weber, S. 36). Und um „ihre [...] Ängste in Schach [zu] halten“ (Schiffer, 1993, 24) untersagen die Eltern den Kindern dann, alleine das Haus zu verlassen um ihre Umwelt zu entdecken (vgl. Weber, 2011, 36). Zumindest nicht ohne die Begleitung durch einen vertrauten Erwachsenen sollen die Kinder in ihrer Nachbarschaft, oder sogar im eigenen Garten, umherstreifen (vgl. White, 2004). Auch in den USA hat sich absurderweise die Zahl der Schüler, die zu Fuß oder mit dem Fahrrad zur Schule kommen, stark verringert, während die Höhe von Gewaltverbrechen an Kindern und jugendlichen Verkehrsopfern gesunken ist (vgl. Weber, 2011, 37, 40). Im Jahr 2009 gab es in Deutschland vier Kindesentführungen, die tödlich verliefen - solche Einzelschicksale sind grausam und machen traurig, jedoch müsste ein Kind statistisch betrachtet 600 000 Jahre an einer Ecke stehen, bis es verschleppt wird (vgl. Weber, 2011, 35 f.). Als Beispiel für mildere Verbote durch die Eltern kann man sagen, „dass mehr als die Hälfte aller Sieben- bis Zwölfjährigen nicht ohne Anwesenheit eines Erwachsenen auf einen Baum klettern dürfen.“ (Weber, 2011, 41).

Vermutlich ist die Anzahl der Kinder, die überhaupt nicht auf Bäume klettern, in Seen schwimmen und durch den Wald streifen dürfen, ebenfalls sehr hoch und lässt vermuten wie selten direkte Naturbegegnungen für Kinder werden, und dies zu einem Großteil aufgrund der Ängste und dem Kontrollbedürfnis ihrer Eltern.

3.5.2 Institutionalisierte Freizeit und steigender Leistungsdruck

Ein weiterer Grund dafür, dass die freie Zeit der Kinder in der Natur begrenzt und seltener wird, ist dass ihre Freizeit sich immer mehr in institutionalisierten Räumen und unter einem stärker werdenden Leistungsdruck abspielt. Schon früh wird der Nachwuchs gefördert, und von Geburt an werden „[m]ittels Normtabellen [...] Längenwachstum, Zahnentwicklung, motorische Fähigkeiten und was sonst noch in seiner Normalentwicklung kontrollierbar ist, ängstlich und gespannt beobachtet.“ (Schiffer, 1993, 119). In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit lastet ein hoher Druck auf der jungen Generation einen guten Schulabschluss und möglichst auch einen Studienplatz zu erlangen, so dass die Eltern auch kurz nach der Einschulung schon bereit sind NachhilfelehrerInnen zu bezahlen, um ihr Kind zu fördern und eventuelle Defizite auszumerzen (vgl. Schiffer, 1993, 120). Gleichzeitig wird sehr früh (wenn auch teilweise unbewusst) ein „Regel- und Leistungsprinzip“ (Schiffer, 1993, 117) in die Lebenswelt von Kindern eingeführt, damit sie in dieser Individualgesellschaft bestehen und später nicht auf der Strecke bleiben. Sie sind dann Mitglieder in Sportvereinen, nehmen am außerschulischen Kunst-, Sprach- und Musikunterricht teil und bekommen selten die Freiheit ohne Erwartungshaltungen durch Eltern, TrainerInnen usw. unbeschwert zu spielen (vgl. Schiffer, 1993, 118; Weber, 2011, 42). Sicherlich meinen Eltern es gut mit ihren Kindern, wenn sie diese am Wochenende zu Fußballturnieren fahren oder ihnen Klavierunterricht finanzieren. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass auch diese Zeit jener ähnelt, die die Kinder in der Schule verbringen und die darauf ausgerichtet ist eine zufriedenstellende Leistung zu erbringen. Der Nachwuchs soll dem Leistungsdruck von Erwachsenen genügen, ohne der eigenen Fantasie und dem Spieltrieb freien Lauf lassen zu können.

„[A] childhood of unsupervised loitering, wandering and exploring has been replaced by a childhood of adult supervised and scheduled improvements.“ (White, 2004).

3.6 Weite Entfernungen zur Natur

Wie bereits im Anfangsteil genannt lebt die Hälfte aller Kinder weltweit in einer urbanen Umgebung und in Städten findet man, abgesehen von künstlich angelegten Parks, kaum Möglichkeiten Naturerfahrungen zu machen (vgl. Weber, 2001, 13). Laut dem Jugendreport Natur 2006 besuchen nur 10% der befragten Kinder, die eine längere Fahrt vor sich haben, oft einen Wald (vgl. Brämer, 2006, 3). 84% der häufigen Waldbesucher jedoch hatten nur einen kurzen Fußweg. Das lässt vermuten, dass je weiter die Entfernung zum Wald - oder im Allgemeinen zur Natur - ist, desto seltener werden Besuche in diese Gebiete unternommen (vgl. Brämer, 2010a, 3; Brämer, 2011, 4). Weiterhin haben 47% der Kinder vom Land im Vergleich zu Stadtkindern höhere Erfahrungswerte bezüglich Naturerfahrungen (vgl. Brämer, 2011, 11). Diese Ergebnisse erscheinen nicht besonders verwunderlich, wenn man bedenkt, dass der Großteil der Kinder sowieso wenig Freizeit hat, in der sie nicht mit Vereinssportarten, Hausaufgaben oder anderen, dem Schulunterricht ähnlichen, Aktivitäten beschäftigt sind. Und wenn dann ein langer Weg mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Auto vorliegt, der eventuell noch kostenintensiv ist, wird die Wahrscheinlichkeit, Naturbegegnungen in die ohnehin knappe Zeit zu integrieren, sehr gering.

3.7 Fazit: Naturentfremdung

Zusammengefasst führen also unterschiedliche Faktoren dazu, dass insbesondere Stadtkinder heutzutage seltener die Möglichkeit haben Naturerfahrungen zu machen. Die Infrastruktur und die äußerliche Erscheinung einer urbanen Umgebung konzentrieren sich vornehmlich auf das Arbeiten und Wohnen, wobei das Bild von grauen Farben und harten Materialien wie Beton und Stahl bestimmt wird. Die städtischen Spielplätze bieten wenig Anreize und sind einfältig, doch Brachflächen, Hinterhöfe oder Gelände alter Gebäude dürfen von den Kindern ebenfalls nicht eingenommen werden. Hierbei spielen offizielle Verbote durch Stadt und Ordnungsamt eine Rolle, da diese bei eventuellen Unfällen nicht haftbar gemacht werden wollen. Dies führt u.a. zu einem erhöhten Medienkonsum (neben der unzureichenden Kontrolle des Medienkonsumverhaltens durch die Eltern), welcher wechselseitig bedingt, dass die Kinder ebenfalls seltener draußen spielen. Weiterhin haben Kinder kaum eine Chance ohne Erwachsenenbegleitung die Nachbarschaft,

und damit einen Teil ihrer Lebenswelt, zu entdecken oder gar in einen Wald oder andere Naturgebiete zu fahren. Dies ist zurückzuführen auf die weiten Entfernungen und vor allem die Ängste der Eltern vor Gewaltverbrechen an ihren Kindern, der Verletzungsgefahr beim Toben und Spielen, sowie dem Straßenverkehr. Außerdem mangelt es den Eltern durch andere Verpflichtungen ebenfalls an Zeit, mit ihren Kindern in die Natur zu gehen. Hinzu kommt, dass die freie Zeit zum Spielen immer weiter reduziert wird durch Schulverpflichtungen (Hausaufgaben und Nachhilfe), da der Nachwuchs möglichst gut gefördert werden soll, um später eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Aktivitäten wie die Mitgliedschaft in Sportvereinen, dem Erlernen eines Musikinstruments, Kunst- und Sprachunterricht usw. nehmen einen weiteren großen Teil der Freizeit in Anspruch.

Kindertagesstätten und Schulen bieten in der Gestaltung ihrer Außenbereiche kaum die Möglichkeit für Naturerfahrungen. Unterricht im Freien ist eine Seltenheit und die aggressive Architektur dieser Institutionen, in denen die Kinder einen Großteil ihrer Zeit verbringen, kann zu Unmut und erhöhter Gewaltbereitschaft führen. Dies ist daran zu erkennen, dass die meisten Unfälle in Schulen während der Pausen geschehen.

All diese genannten Faktoren können bei den Kindern zu „Entfremdungserscheinungen“ (Frädrieh/Loewenfeld, 1994, 43) führen: Kinder haben dann Berührungängste vor der Natur und trauen sich z.B. nicht Naturmaterialien vom Boden aufzuheben oder barfuß zu laufen, haben Angst vor Tieren, oder ekeln sich vor Insekten (vgl. ebd.). Naturentfremdung wird von Brämer folgend definiert:

„[G]ekennzeichnet durch eine Distanz zu Natur, die zu relevanten Fehleinschätzungen oder Fehlhandlungen im Umgang mit der äußeren oder eigenen Natur bei der Sicherung der menschlichen Überlebensfähigkeit führt. Es geht also nicht nur um eine Distanz an sich, sondern um eine Distanz mit negativen Folgen existenzieller Art. [...] Indikatoren hierfür sind u.a. einschlägige Umweltprobleme der Gegenwart [...], [e]pidemische Zivilisationskrankheiten [...], Entwicklungsdefizite von Kindern infolge zu geringer Naturkontakte.“ (Brämer, Naturentfremdung II, S. 10).

Richard Louv spricht bei solchen „Entwicklungsdefiziten infolge zu geringer Naturkontakte“ (ebd.) von einer Störung, die er selbst als „Naturdefizit - Störung“ (Louv, 2011, 55) bezeichnet. Damit sind die Folgen und Verluste für den Menschen aufgrund der Entfremdung von der Natur gemeint, welche da wären:

„verringerte Sinneserfahrungen, Aufmerksamkeitsprobleme und ein höheres Maß an körperlichen und emotionalen Erkrankungen.“ (ebd.). Die Naturdefizit - Störung ist zwar nicht medizinisch anerkannt, jedoch wird im Großteil der Literatur zum Thema Naturentfremdung auf Louvs These Bezug genommen (z.B. in Weber, 2011) und sie wird als relevant anerkannt.

4. Der Wert von Naturnähe und Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche

Viele WissenschaftlerInnen und PädagogInnen sind sich schon lange einig, dass Erfahrungen, die in Naturräumen gemacht werden, für eine gesunde Kindesentwicklung nötig sind (vgl. Louv, 2011, 113). In diesem Kapitel sollen die, für die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wichtigsten Folgen von Naturnähe und Naturerfahrungen und ihr Wert für die Entwicklung beleuchtet werden.

4.1 Umweltbewusstsein

„Nachhaltig gelernt wird vor allem ein »situiertes Wissen«, d.h. ein Wissen, das in lebensweltliche Kontexte eingebunden und an Wirklichkeitskonstrukte und Vorkenntnisse an schlußfähig ist.“ (Siebert, 1998, 81).

Der wohl für die Gesellschaft und das Leben auf unserem Planeten wichtigste positive Einfluss, den Naturnähe und Naturverbundenheit auf Kinder haben, ist ein ausgeprägteres Umweltbewusstsein. Etwa im Alter von 6 bis 12 Jahren entwickeln Kinder ein Verantwortungsgefühl für die Pflege der Natur und einen rücksichtsvollen Umgang mit ihr. Diese Phase prägt sich in der Jugend dann noch stärker aus, vorausgesetzt die Kinder sehen die nicht - menschliche, natürliche Umgebung als schützenswert an (vgl. Kellert, 2002, 132 f.). Vorher ist dieser moralische Blick auf die Natur - wenn auch vorhanden - weniger weit entwickelt, da im Alter von 3 bis 6 Jahren die Neigung und ein Verständnis für Naturschutz den egozentrischen und persönlichen Bedürfnissen körperlicher und materieller Art untergeordnet sind (vgl. Kellert, 2002, 132). Diese Erkenntnisse lassen erahnen, wie wichtig Naturerfahrungen für das Umweltbewusstsein gerade in der mittleren Kindheit und Adoleszenz sind. In der frühen Kindheit gemachte Naturerfahrungen, sowie ein Heranführen an die Natur durch Rollenvorbilder, ermöglichen positive Folgen für Nachhaltigkeit und den bewussten Umgang mit natürlichen Vorkommen. Dass sich jemand für den Schutz der Natur und Umwelt einsetzt, ist keinesfalls nur durch Bildung und Information zu erreichen, denn „[w]er über die Bedrohung unserer Umwelt gut informiert ist, gehört deshalb keineswegs zu denen, die mit den natürlichen Ressourcen pfleglich umgehen.“ (Siebert, 1998, 80). Die Gründe, sich irgendwann in irgendeiner Weise für den Naturschutz zu engagieren, sind überwiegend irrationaler Art (vgl. Gebhard, 2009, 117). Zum Beispiel verbieten Eltern

ihren Kindern die Auseinandersetzung in und mit der Natur häufig, weil sie diese vor einer Zerstörung durch ihrer Kinder schützen wollen. Obwohl Eltern es nur gut meinen zu verhindern, dass ihr Nachwuchs z.B. Pflanzen ausreißt, führt dies langfristig zu einem weniger ausgeprägten Umweltbewusstsein der Kinder und ist eine Folge, die sie so sicherlich nicht beabsichtigen (vgl. Weber, 2001, 31). Der Drang, die Natur vor den neugierigen Kinderhänden zu beschützen, liegt bei Erwachsenen meist im eigenen ausgeprägten Umweltbewusstsein und in der Schönheit der Natur, z.B. von farbenprächtigen Schmetterlingen oder Blumen. Erstaunlicherweise sind jedoch zu einem hohen Maße „ästhetische Argumente auch bereits bei Kindern eine Argumentationsfigur, um die Natur als eine schützenswerte herauszustellen“ (Gebhard, 2009, 104), weiterhin spielen jedoch die „erlebnisbezogenen“ (Gebhard, 2009, 115) Momente eine gleich gewichtete Rolle für den Naturschutz. Dass die empfundene Schönheit der Natur überhaupt ein so wichtiger Faktor ist, liegt vermutlich vor allem daran, dass wir die Zerstörung von Natur und landschaftlichen Gebieten als erstes ästhetisch durch unsere Augen wahrnehmen, also z.B. wenn wir (reale oder durch Medien gezeigte) Bilder von Bulldozern, die einen Wald niederholzen, sehen (vgl. Gebhard, 2009, 116).

Verschiedene internationale Forschungen zeigen weiterhin tatsächlich, dass sich als wichtiges - ebenfalls irrationales - Argument für UmweltschützerInnen aktiv zu werden, positive Naturerfahrungen in der Kindheit und Jugend, sowie Familienmitglieder, die ihnen einen achtsamen und respektvollen Umgang mit der Natur vorlebten und vermittelten, manifestierte (vgl. Chawla, 2002, 212; Weber, 2011, 46; Gebhard, 2009, 116 ff.): „Die Existenz der anderen Wesen muss im Kindesalter ihre Spuren hinterlassen, damit sie ein fortwährendes Bedürfnis bleibt.“ (Weber, 2001, 46). Weber begründet dies so, dass Kinder kein Gefühl von Zugehörigkeit zur Natur entwickeln, solange sie keine ausreichenden Naturerfahrungen machen (vgl. Weber, 2011, 18 f.) und stellt die Frage „[w]ie sollen sie [die Kinder] die Natur schützen, wenn sie ihre Identität allein aus von Menschen gemachten Dingen bilden?“ (Weber, 2011, 18). Kinder, deren Eltern ihnen z.B. verbieten sich in Naturräumen aufzuhalten oder nicht klettern oder im Matsch spielen dürfen, haben fast kein Verhältnis zu Pflanzen und verbinden diese teilweise nur mit Gefahren (vgl. Gebhard, 2009, 86). Schon die aktive Mitgliedschaft in organisierten Natur- und

Umweltbezogenen Gruppen (z.B. NABU oder Pfadfinder) führt zu einem signifikant höheren Umweltwissen und ausgeprägteren Handlungsintentionen bezüglich Naturschutz (vgl. Gebhard, 2011, 118). Trotzdem erhöhen unorganisierte, alltägliche und möglichst gelungene Naturerfahrungen in der Kindheit die Wahrscheinlichkeit für ein Engagement im Naturschutz und ebenfalls ein erheblich ausgeprägteres Umweltbewusstsein (vgl. Gebhard, 2009, 120). Um sich für ein nachhaltiges Leben zu entscheiden sind dann also Gefühle der Verbundenheit und Zugehörigkeit zur Natur von hoher Wichtigkeit. Diese können aber nur durch Naturnähe und Naturerfahrungen erlangt werden und unterstreichen nochmals deren Wichtigkeit für Kinder (vgl. Weber, 2011, 18).

4.2 Sozialverhalten

„Er [der junge Mensch] braucht [...] seinesgleichen - nämlich Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsche, Spiel - raum. Man kann ihn auch ohne das alles aufwachsen lassen, mit Teppichen, Stofftieren oder auf asphaltierten Straßen und Höfen. Er überlebt es - doch soll man sich nicht wundern, wenn er später bestimmte soziale Grundleistungen nie mehr erlernt [...].“ (Mitscherlich, 1965, 24).

Naturnähe und Naturerfahrungen fördern, wie zuvor beschrieben, nicht nur den umsichtigen Umgang mit der Natur selbst (im Sinne eines höheren Umweltbewusstseins), sondern auch zwischenmenschliche Interaktionen. So ist es wahrscheinlich, dass Menschen zwischenmenschliche Beziehungen als weniger wichtig einstufen, wenn sie als Kinder in einer rein technisch bestimmten Welt aufwachsen und den Wert von natürlichen Dingen durch Naturbegegnungen nicht selbst erfahren haben (vgl. Zinn, 1980, 26). In der Folge würden Kinder wie bei Maschinen, die auf Knopfdruck ihrem Befehl folgen, zwischenmenschliche Beziehungen für ihre eigenen Zwecke und Dienste als beliebig steuerbar betrachten und so auch handeln (ebd.). Kontakt mit der Natur scheint, ebenso wie gute Bindungsbeziehungen, offenbar die emotionale Aufnahmefähigkeit und Empfindlichkeit zu erhöhen (vgl. Kellert, 2002, 126). Schiffer argumentiert mit dem Begriff „Fairplay“ und, dass wenn das Kinderspiel durch Eltern, ErzieherInnen oder eintönige Spielgeräte schon vorprogrammiert wird, es Kindern kaum möglich ist Spielen im Sinne des Fairplay zu lernen, bei dem wir „unser spielerisch-dialogisches Gegenüber sich nach seinen Möglichkeiten entfalten [...] lassen.“ (Schiffer, 1993, 22). Wird das Gegenüber nur als Konkurrenz angesehen, so fördert dies antisoziales

Spielen (vgl. Schiffer, 1992, 118). Man kann sich vorstellen, dass dies auf den Alltag bezogen Konkurrenzgefüge untereinander bedingt und einen behutsamen Umgang miteinander nicht fördert. Auf natürlich gestalteten Schulhöfen z.B. initiieren Kinder im Vergleich häufiger Fantasie - Spiele, an denen Jungen und Mädchen gleichberechtigt teilnehmen und kreativ und sozial miteinander agieren, während aggressive Zwischenfälle abnehmen (vgl. Chawla, 2002, 219; Louv, 2011, 115). Der Aufenthalt in Naturräumen unterstützt also offenbar soziale Interaktionen, auch daran festzustellen, dass Kinder, wenn sie an Orten leben, an denen sie ungehinderten Zugang nach draußen haben, doppelt so viele Freunde haben wie Kinder in der Stadt, deren Zugang durch den Straßenverkehr gehemmt wird (vgl. Louv, 2011, 74). Weiterhin kommunizieren Kinder bei häufigem Aufenthalt in Naturräumen positiv mit Erwachsenen (vgl. Louv, 2011, 138). Durch die wünschenswerten Wirkungen der Natur auf die emotionale Entwicklung in Kombination mit weiteren Faktoren werden weiterhin konkret die zwischenmenschlichen Fähigkeiten gefördert, z.B. Empathie oder Gemeinschaftsgefühl (vgl. Louv, 2011, 249 f.). In Städten werden außerdem Parks am meisten von Alleinwohnenden genutzt, was darauf schließen lässt, dass Natur im öffentlichen Raum fehlende soziale Interaktionen kompensieren könnte (vgl. Gebhard, 2009, 83).

4.3 Die positive Wirkung von Naturbegegnungen für Kinder mit ADHS

Die Aufmerksamkeits - Defizit - Hyperaktivitäts - Störung (im Folgenden: ADHS) ist eine medizinisch anerkannte psychische Erkrankung bei Kindern, die meist zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr diagnostiziert wird, aber häufig schon vor dem 7. Lebensjahr einsetzt (vgl. Louv, 2011, 131). Häufig wird die Störung nur Aufmerksamkeits - Defizit - Störung, kurz ADS, genannt, jedoch ist ADHS die allgemein anerkannte Diagnose (ebd.). Kinder mit ADHS haben eine geringe Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne, so dass es ihnen schwer fällt, einfache Anweisungen zu befolgen und sich auf eine Sache zu konzentrieren (ebd.). Weitere Symptome von ADHS sind eine stete Ruhelosigkeit und aggressives oder sogar antisoziales Verhalten (ebd.). Dies führt dann häufig zu weiteren Problemen in der Bewältigung des Alltags für Kind und Familie, und einem Scheitern in der Schule (ebd.). Inzwischen nehmen viele Wissenschaftler an, dass ADHS mit Abweichungen in der Hirnstruktur des Kindes zu tun hat und daher eine organische Störung ist,

deren Ursachen nichts mit einer Fehlerziehung oder anderen Faktoren der Sozialisation zu tun hat (ebd.). Schon im Jahr 2004 wurde bekannt, dass jede Stunde, die Vorschulkinder vor dem Fernseher verbringen, die Wahrscheinlichkeit, dass bis zum 7. Lebensjahr Symptome von ADHS und Konzentrationsstörungen auftreten um 10% erhöht (vgl. Louv, 2011, 133). In Deutschland leidet jedes fünfte Schulkind unter ADHS, und die Höhe der Verschreibungen des Medikaments Ritalin stieg von 2005 und 2008 um 25% an und die Tagesdosis hatte sich im Vergleich von 2000 zu 2007 sogar verdoppelt (vgl. Weber, 2011, 15; Louv, 2011, 132). Dies ist erschreckend, da die üblichen Medikamente bei ADHS alleine keinen langfristigen Erfolg nach sich tragen und zudem unangenehme Nebenwirkungen von Schlafstörungen bis zu Depressionen haben (vgl. Louv, 2011, 141). Kinder mit ADHS zeigen im Allgemeinen weniger heftige Symptome, wenn sie sich häufiger in natürlichen Spielräumen aufhalten und die Symptome sind direkt nach Aktivitäten in einer natürlichen Umgebung weniger ausgeprägt (vgl. Chawla, 2002, 216). Naturerleben - akut und langfristig - verringert als ein Faktor also die Symptome von ADHS und wird als weiteres Mittel neben Medikamenten zur Therapie empfohlen (vgl. Louv, 2011, 55, 130, 134). Studien haben sogar befunden, dass die Symptome von ADHS schon gemindert werden, wenn Kinder mit der Störung im Kinderzimmer ein Fenster mit Blick in die Natur haben, bei Aktivitäten im Freien seien Orte mit Bäumen und Wiesen am nachhaltigsten (vgl. Louv, 2011, 138). Nachteilig und die Symptome verstärkend, wirken sich Aktivitäten in geschlossenen Räumen und Umgebungen aus, die gänzlich frei von Natur sind (vgl. Louv, 2011, 39). Zum Beispiel ist die Aufmerksamkeitsfähigkeit von Kindern mit ADHS, die nicht mit Medikamenten behandelt werden, nach einem einfachen Spaziergang von etwa 20 Minuten in einem Park nachweislich höher als nach einem ebenso langen Spaziergang durch städtische Wohngebiete (vgl. Louv, 2011, 141). Diese Befunde machen deutlich, dass Natur alleine zwar nicht als einziges heilsames Mittel zur Bekämpfung der Störung befunden werden kann. Doch ergänzend neben der kontrollierten Einnahme von Medikamenten und in Verbindung mit weniger Reizüberflutung, durch etwa Fernsehen, stellt die Natur einen wichtigen Faktor bei der darstellt. Als abschließendes Fazit des Wertes von Naturbegegnungen für Kinder mit ADHS kann also gesagt werden:

„Mehr Zeit in der Natur - kombiniert mit weniger Fernsehen und mehr anregendem Spiel und Besuch von Bildungseinrichtungen [...] - kann viel zur Verminderung von Aufmerksamkeitsdefiziten bei Kindern beitragen und [...] ihre Lebensfreude steigern.“ (Louv, 2011, 141).

4.4 Körperliche, psychische und seelische Gesundheit

„[D]ie für uns sichtbare Umwelt [hat] einen tief greifenden Einfluss auf unser körperliches und mentales Wohlbefinden [...].“ (Louv, 2011, 67).

Gleichzeitig mit der Naturentfremdung der Kinder in den vergangenen Jahren hat die Zahl der psychischen Krankheiten unter ihnen in den letzten 20 Jahren stark zugenommen (vgl. Weber, 2011, 15). Über 50% der deutschen Jugendlichen weisen chronische psychosomatische Störungen auf und ein Sechstel aller Kinder zeigt Depressionen, sowie Angst- und Essstörungen (ebd.). Gleichzeitig steigen die Verschreibungszahlen von Neuroleptika in ungleichem Maße, was darauf hindeutet, dass schnell mit Medikamenten gearbeitet und der Nutzen der Natur als Alternative oder Ergänzung vergessen wird (vgl. Louv, 2011, 72 f.). Tatsächlich ist es sogar so, dass sich bei Naturabwesenheit der Bedarf nach Medikamenten erhöht, da der Hauptnutzen des Aufenthalts in der Natur der Stressabbau ist, welcher so in Stadt- und Wohnumgebung kaum erreicht werden kann (vgl. Louv, 2011, 73). Als Beispiel für den tiefgreifenden Effekt von Naturnähe auf das emotionale Wohlbefinden soll auf Forschungen hingewiesen werden, die ergaben, dass Büroangestellte weniger frustriert arbeiten und motivierter sind, wenn ihre Bürofenster auf Naturobjekte gerichtet sind (vgl. Louv, 2011, 136). Rucksacktouristen, die eine Reise in die Natur machen, zeigen außerdem eine verbesserte Fähigkeit konzentriert zu arbeiten und klar zu denken im Vergleich zu Touristen bei Städtereisen (ebd.). Auch in der Umwelt von Kindern wirkt sich Natur dementsprechend sehr positiv aus und verringert Verhaltensstörungen, Angst und Depressionen, besonders bei Kindern, die einem hohen Maß von belastenden Lebenslagen ausgesetzt sind (ebd.). TeilnehmerInnen an Natur- und Erlebnistherapien profitieren langfristig von erhöhtem Selbstwertgefühl, sozialen Kompetenzen, Persönlichkeit und persönlichen Beziehungen. Die Zunahme von Selbstvertrauen ist insbesondere bei Kindern unter 12 Jahren erkennbar (vgl. Louv, 2011, 249).

„Natur eignet sich offenbar dazu, innere Seelenzustände in äußeren Gegenständen zu symbolisieren. Das gilt - jedenfalls z.T. - auch umgekehrt: Das Erleben von

äußerer heiler Natur kann heilsam auch für die innere Natur sein. [...] Eine solche naturnahe Umwelt hat zudem den Vorteil, dass sie relativ unerschöpflich ist und damit immer wieder zum Symbol eines geglückten, eines guten Lebens (Sel 1991) werden kann.“ (Gebhard, 2009, 114).

Im Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele ist besonders der Körper, der sozusagen unser Gefährt auf der Lebensreise darstellt, ein wichtiger Faktor und körperliche Gesundheit eine Bedingung für ein gelingendes Leben. Als körperliche Einschränkungen spielen in Industrieländern besonders Übergewicht und Fettleibigkeit eine große Rolle, die mit dem steigenden Wohlstand einhergehen. So gibt es eine stattliche Anzahl sowohl körperlicher Krankheiten, als auch psychischer Beeinträchtigungen, wie z.B. geringem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, die mit zu hohem Körpergewicht und zu wenig Bewegung einhergehen. In Deutschland sind 7% der Mädchen und 16% der Jungen übergewichtig, was vor allem einer falschen Ernährung und unzureichend Bewegung zuzuschreiben ist (vgl. Weber, 2011, 39). Dies entspricht 2 Millionen Kindern zwischen 0 und 17 Jahren, die zu dick sind, wobei diese Zahl vor den 90er Jahren noch halb so groß war (vgl. Louv, 2011, 68). Die erhöhte körperliche Einschränkung ist ein bedingender Faktor von Übergewicht und einer der größten Risikofaktoren bei nicht infektiösen Krankheiten (vgl. Louv, 2011, 54, 69). So zeigte zum Beispiel eine Studie, dass der Großteil der untersuchten, mit einem Beschleunigungsmesser versehenen, Kleinkinder pro Tag nur 20 Minuten körperlich aktiv war (vgl. Louv, 2011, 54). Das Paradoxe am Anstieg der körperlichen Inaktivität ist, dass gleichzeitig mehr Kinder denn je in Sportvereinen angemeldet sind (vgl. Louv, 2011, 69). Der Zusammenhang der erhöhten Zahl von übergewichtigen Kindern und dem Rückzug aus der Natur von Kindern liegt darin, dass der Aufenthalt im Freien höchst aktiv und vielfältig ist: Radfahren, Ballspiele, Laufen, Rennen, Klettern, Springen und weitere Unternehmungen, die man in geschlossenen Räumen nicht ausüben kann, führen zu einer erhöhten Agilität und einem Ausgleich zum Sitzen in der Schule und beim Lernen (vgl. Louv, 2011, 70).

Die heilende Wirkung von Natur zeigt sich weiterhin in diversen Tatbeständen: So werden Patienten in Krankenhäusern schneller entlassen, wenn sie ein Fenster mit Blick auf Bäume haben und schon die Anwesenheit eines Tieres - egal welcher Art - im Raum oder das Betrachten eines Aquariums senkt den Blutdruck und stabilisiert den Kreislauf (vgl. Weber, 2011, 55; Louv, 2011, 67). Und tatsächlich ist bei

Menschen, die ein Haustier besitzen, eine messbare Erhöhung der Chance, eine Herzattacke zu überstehen, vorhanden (vgl. Weber, 2011, 55). Gefängnisinsassen in Michigan erkrankten um 24% öfter, wenn die Fenster in ihren Zellen nicht auf das umliegende Ackerland, sondern den Gefängnishof gerichtet waren (vgl. Louv, 2011, 67). Zeigt man Menschen nach einer Stresssituation Bilder von Landschaften senken sich Puls und Muskelspannung sofort und sehr stark (ebd.). Die Forcierung von Heilungsprozessen durch intensiven Kontakt mit der Natur, bzw. das negative Gegenteil bei Naturentzug oder Naturentfremdung, ist also deutlich nachweisbar und sollte nicht unterschätzt werden (vgl. Louv, 2011, 66).

4.5 Körperliche Entwicklung

Bezüglich der körperlichen Entwicklung von Kindern lassen sich immer wieder die selben Ergebnisse feststellen, die für eine Auseinandersetzung mit der Natur schon im Vorschulalter sprechen: Kinder, die einen Waldkindergarten besuchen und bei jedem Wetter draußen spielen und täglich im Garten, Wald und Wiesen, aufhalten und Bäume, Felsen und anderen Naturobjekten um sich haben, zeigen eine bessere motorische Koordination als Kinder in Regelkindergärten (vgl. Louv, 2011, 137). Es ist deshalb anzunehmen, dass diese Natur- oder Waldkindergärten positive Auswirkungen auf die motorische Entwicklung haben und Kinder deshalb körperlich geschickter sind im Vergleich zu solchen in traditionellen Kindertagesstätten (vgl. Louv, 2011, 116). Entscheidend ist dabei vor allem die Naturerfahrung, denn schon nach einem Jahr zeigen auch Vorschulkinder größere motorische Fähigkeiten, wenn sie nur ihre Freizeit in natürlicher Umgebung verbringen, im Vergleich zu Kindern, die auf angelegten Spielplätzen spielen (vgl. Louv, 2011, 70).

Kinder suchen sich im Spiel Situationen, die sie motorisch und kognitiv herausfordern. Dadurch entsteht ein Kreislauf, in dem eben diese Fähigkeiten weiter entwickelt und geschult werden. Zusammen mit positiven Erfahrungen zwischenmenschlicher Beziehungen können dann „Lerntalente ohne Verbiegung optimal entfaltet“ (Schiffer, 1993, 22) werden. Körperlich anfordernde Situationen finden sich in Naturspielräumen beim Klettern auf Bäumen, Balancieren auf Baumstämmen und Felsen oder beim Springen über Pfützen und andere Gewässer. Auf einer Wiese oder Lichtung mit Bäumen und Gebüsch werden Kinder

ausgezeichnet zu Versteck- und Fangspielen animiert, die ja ebenfalls körperliche Aktivität fordern. Durch Schlamm, Erde, Stöcke oder Blätterhaufen wiederum findet sich ein weiterer Aspekt des oben beschriebenen Kreislaufs - Alle Sinne werden angesprochen durch Geruch und Geräusche dieser Naturmaterialien, die sich mit den Jahreszeiten auch immer wandeln, ebenso wie die vielfältige körperliche Beschaffenheit, die die Kinder durch Tasten und Fühlen kennenlernen. Die Natur bietet also viel Raum, der für die motorische Entwicklung nötig ist (vgl. Gebhard, 2009, 80).

„[Es] muss beachtet werden, dass Kinder eine aktive Auseinandersetzung mit den Objekten der Welt suchen, dass sie die Objekte, auch die Naturobjekte, nicht etwa nur betrachten und darüber nachdenken, sondern dass sie sich diese durch Handeln und Erleben aneignen.“ (ebd.).

4.6 Psychische und emotionale Entwicklung

„What seems evident [...] is that direct experience of nature plays a significant, vital, and perhaps irreplaceable role in affective, cognitive, and evaluative development.“ (Kellert, 2002, 139).

In Naturerfahrungsräumen werden alle Sinne stimuliert und freiwilliges Spiel, das frei von Zwängen ist, mit strukturiertem Lernen verbunden, sodass sich nachwirkende kognitive und emotionale Strukturen, die für einen gewissen intellektuellen Grad nötig sind, geeignet ausbilden können (vgl. Louv, 2011, 113 f.; Weber, 2011, 19). Auch Lebenslust und Leidenschaft, beides für die Persönlichkeitsbildung wichtige Emotionen, werden ebenso durch die Auseinandersetzung mit der Natur und durch Naturnähe geschaffen (vgl. Kellert, 2002, 127). Durch das Vorhandensein von Kontinuität und Diskontinuität in der Natur bieten Naturerfahrungen in der Kindheit eine hohe Stimulation und Motivation für die kognitive Entwicklung (vgl. Kellert, 2002, 128). Für eine gesunde Entwicklung von Kindern ist eine reizvolle Umwelt bedingungslos notwendig, da durch diese die Gehirnentwicklung und Psyche positiv stimuliert und gefördert werden, wobei das optimale Maß zwischen bekannten, immer gleichen, und neuen, unbekanntem Reizen liegt (vgl. Gebhard, 2009, 80; Gebhard, 2009, 84). Darum ist diese naturnahe Umgebung mit ihren Merkmalen von Beständigkeit und Wechselhaftigkeit sehr gut geeignet und wichtig für die Kindesentwicklung (ebd.). Teilweise wird sogar davon ausgegangen, dass die

rationale Denkfähigkeit des Menschen durch direkte Sinneserfahrungen in der Natur bedingt wird und „[n]ur wenn diese primäre, direkte, sinnliche und auch handelnde Erfahrung mit der Natur hinreichend zu ihrem Recht komme, könne sich das Denken entfalten.“ (Gebhard, 2009, 102).

In der mittleren Kindheit findet ein schneller und großer Zuwachs an kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten statt, wie z.B. kritisches Denken und die Fähigkeit nach Lösungen für Probleme zu suchen, die durch die Interaktion mit der nicht - menschlichen Umwelt entstehen und gefördert werden (vgl. Kellert, 2002, 133). Ein intellektuelles Vermögen wird in dieser Phase insbesondere durch direkten Kontakt mit Naturräumen, Tieren und Pflanzen ermöglicht (ebd.). Weiterhin können Kinder sich in Naturräumen besser konzentrieren als in geschlossenen Räumen und generell verlängert sich ihre Konzentrationsspanne durch Naturnähe (vgl. Louv, 2011, 116, 137; Gebhard, 2011, 84). Menschen, die sich viel in der Natur aufhalten, finden die Welt außerdem emotional bereichernd (vgl. Pyle, 2002, 316).

Ein wenig erforschter Aspekt ist weiterhin die Annahme, dass eine enge Verbindung zwischen Kreativität und Naturerfahrungen in der Kindheit besteht (vgl. Louv, 2011, 124; Gebhard, 2009, 86). Sicher ist, dass durch Naturräume und Naturmaterialien die Fantasie von Kindern angeregt wird und es ihnen möglich ist kreativ zu denken, erfinderisch zu sein und künstlerische Aktivitäten auszuüben (vgl. Louv, 2011, 114). Wenn Kinder kreativ spielen wollen, so entscheiden sie sich, soweit sie die Wahl haben, dafür in der Natur zu spielen, und andersherum regen Naturräume eher zu kreativen Spielen an (vgl. Louv, 2011, 116, 138; Chawla, 2002, 219; Gebhard, 2009, 93). Aktivitäten in der Wohnung oder in der Stadt auf asphaltierten Straßen und mit wenig Natur hingegen sorgen dafür, dass sich unerwünschtes Verhalten bzw. unkreatives Spielen verstärken (vgl. Louv, 2011, 138).

Forschungsergebnisse zeigen außerdem, dass auch die Fantasie und der Erfindungsreichtum so gut wie aller kreativen Erwachsenen, die schöpferisch tätig sind, auf ihren in der Kindheit gemachten Naturerfahrungen beruht (vgl. Louv, 2011, 122; Kellert, 2002, 127; Weber, 2011, 46, 74). Ein Hang zur Kreativität und Abenteuerlust formt sich u.a. durch die pure Freude und Entzückung vergangener Kindheitserfahrungen in der Natur und deren dynamischen, abwechslungsreichen, überraschenden und häufig einzigartigen Charakter (vgl. Kellert, 2002, 127). Im

Erwachsenenalter besitzen kreative Menschen als Quelle ihrer Inspiration und Energie weiterhin ein Bewusstsein darüber, dass sie der „äußeren Welt“ (Louv, 2011, 123) zugehörig sind, geschaffen durch vergangene Naturbegegnungen vermutlich vor allem in der mittleren Kindheit (vgl. ebd.).

4.7 Vertrauen und Handlungsfähigkeit

„Die Vielfalt der Formen, Materialien und Farben regt die kindliche Phantasie an, sich mit der Welt und auch mit sich selbst zu befassen.“ (Gebhard, 1998, 105).

Für ein gelingendes Heranwachsen suchen Kinder unbewusst intensiv nach einem Verständnis über die Welt und ihrem eigenen Platz darin (vgl. Gebhard, 2009, 79; Weber, 2011, 112). Hierbei erkunden sie explorativ ihre menschliche und nichtmenschliche Umwelt, um Sicherheit und Vertrautheit herzustellen (vgl. Gebhard, 2009, 81). Die Natur birgt dabei eine solide Struktur in einer hektischen Welt, die viele, manchmal zu viele, Möglichkeiten bietet und stellt einen Ort dar, an den wir kehren können, um Stabilität und Ausgeglichenheit zu erfahren und an dem wir von echten Dingen umgeben sind (vgl. Thomashow, 2002, 265). Ein Erleben der nicht - menschlichen Umwelt mit allen Sinnen kann uns dann helfen, uns sicher zu fühlen, Vertrauen in die Welt zu entwickeln und unsere eigenen Ressourcen und Kompetenzen zu erfahren und zu stärken (vgl. Schiffer, 1993, 23). Heutzutage weiß man, dass Kinder z.B. nicht einfach ohne Sinn im Matsch spielen, sondern gezielt probieren und experimentieren und sich dabei u.a. der Unberechenbarkeit der Elemente bewusst werden (vgl. Weber, 2011, 145 f.). Bezüge zu dem, was einem im eigenen Leben alles widerfahren kann, können geknüpft werden in diesem gefühlvollen Zustand, wenn das Kind Wasser staut und die Sandkiste überflutet (vgl. Weber, 2011, 145). „Im elementaren Spiel mit Wasser, Sand, Lehm und Pflanzenteilen stellen Kinder keine Produkte her, sondern sie stellen sich selbst, d.h. ihre Beziehung zu den Vorgängen, Dingen und Personen in ihrer Lebenswelt dar.“ (Wagner, 1995, 78). Der Blick von Kindern ist in ihrem subjektiven Erleben also niemals nur auf die ihnen nahestehenden Bezugspersonen, also die menschliche Umwelt, gerichtet, sondern ebenfalls auf die nicht - menschliche Umwelt (vgl. Gebhard, 1998, 101). Das genannte Vertrauen in die Welt wird dann nicht nur von der Art und Qualität der Bindungsbeziehungen menschlicher Art geprägt, sondern

ebenso von der nicht - menschlichen Umwelt (vgl. Gebhard, 1998, 102). Um dieses Vertrauen entwickeln zu können, eignet sich die Natur deshalb so gut, weil sie auf der einen Seite Kontinuität bietet - ein Baum kann noch nach der Kindheit und länger im Garten stehen - und gleichzeitig stetige Veränderungen stattfinden, wie z.B. im Wechsel der Jahreszeiten (vgl. Gebhard, 1998, 105; Kellert, 2002, 140). Und dieses Wechselverhältnis von Kontinuität und Veränderung scheint für den Menschen und seine Entwicklung eine wichtige Bedeutung zu spielen.

„Auch in der Anthropologie geht man davon aus, daß es beim Menschen zum einen einen grundlegenden Wunsch nach Vertrautheit und zum anderen ein ebenso grundlegendes Neugierverhalten gibt. Diese kontrastierenden Grundbedürfnisse werden auch in der Psychoanalyse zu den »basalen Beziehungswünschen« des Menschen gezählt [...]“ (Gebhard, 1998, 105).

Die Bedeutung von Natur zeigt sich bezogen auf die Sicherheit, die sie bietet, auch darin, dass Kinder nach Streit oder anderen traurigen oder konfliktbeladenen Situationen häufig in die Natur flüchten und dort Trost suchen, ihre Gedanken sortieren und sich entspannen können (vgl. Louv, 2011, 74; Weber, 2011, 73). In der Therapie mit traumatisierten Kindern finden sich darum Möglichkeiten in und mit der Natur zu arbeiten und sie hilft ihnen bei der Problembewältigung (vgl. Louv, 2011, 76). Kinder, die sich regelmäßig in der Natur regenerieren, können außerdem besser mit Stress und Problemen umgehen als andere (vgl. Weber, 2011, 73).

Kinder entwickeln weiterhin ein Weltverständnis und Handlungsfähigkeit dadurch, dass Natur im Gegensatz zu künstlichen, menschengemachten Dingen immer real und echt ist (vgl. Kellert, 2002, 240). Natur steht für das Leben in Form von Organismen, die sich bewegen, wachsen, Reaktionen zeigen und häufig zu denken und zu fühlen scheinen (ebd.). Auch nicht - lebendige Elemente der Natur, so z.B. Steine, Boden oder Wasser, werden von Kindern als beseelt erkannt, da sie um die Wichtigkeit dieser Dinge für unser Leben auf und mit dem Planeten wissen (ebd.). Sich so mit der Natur als Ursprung des Lebens zu identifizieren, ist dann eine Erkenntnis, die das Kind dazu befähigt unter Bedingungen die Natur bietet, wie Sicherheit und sich gut Fühlen, eins mit sich und der Welt zu sein, also Vertrauen zu haben und handlungsfähig zu sein (vgl. Chawla, 2002, 213).

Ein Tabuthema in unserer Gesellschaft, welches in der Natur hingegen hoch präsent ist, ist der Tod. „Reales Sterben ist im Leben der heutigen Kinder nicht anwesend.“ (Weber, 2011, 113). Damit ist gemeint, dass durch die Medien zwar immer wieder Berichte und Bilder von Toten und Sterbenden gezeigt werden, dies für Kinder aber durch etwa einen Fernsehbildschirm nicht greifbar wird (ebd.). Durch Bezugspersonen werden sie häufig vor dem Anblick des Todes, z.B. am Sarg eines Verwandten, geschützt, und auch die moderne Medizin entwickelt sich sehr rasch weiter und versucht Sterben mit allen Mitteln zu verhindern (ebd.). Friedhöfe sind ebenfalls Orte, die Kinder oft als unheimlich und verboten wahrnehmen. Doch gehört der Tod zum Kreislauf des Lebens und ist in der Natur immer präsent: Welkende Pflanzen, tote Bäume, überfahrene Tiere am Straßenrand, oder einfach von anderen Tieren erbeutet, vermitteln Kindern, dass das Leben zentral und uneingeschränkt mit dem Tod verknüpft ist (ebd.). So wird „der Umstand sterben zu müssen und dieses Sterben bereits in sich zu tragen“ (Weber, 2011, 113) nämlich durch solche Erfahrungen weniger schlimm und „ist somit ein Teil tief erfahrener Fülle des Lebens. Natur zeigt diese Tiefe gerade darin, dass in ihr Sterben und Leben untrennbar voneinander zur gleichen Zeit und am gleichen Ort vorkommen.“ (ebd.).

4.8 Freizügigkeit und Autonomie

„Für Kinder sind an der Natur nicht die Farbenvielfalt der Blumen oder das Rauschen der Bäume interessant, sondern überwiegend pragmatische Aspekte und dass man hier unkontrolliert spielen kann.“ (Gebhard, 2009, 103).

Befragungen ergaben, dass Kinder an Natur vor allem die Abwechslung und die vielfältigen Möglichkeiten für unterschiedliche Aktivitäten schätzen und, dass nur ein kleiner Teil von ihnen im eigenen Kinderzimmer spielen möchte (vgl. Gebhard, 2009, 77; Weber, 2011, 47; Chawla, 2002, 216). In Naturerfahrungsräumen spielen Kinder weiterhin auch länger und lieber als auf Spielplätzen, denn dort haben sie ein größeres Gefühl für Zugehörigkeit und Lieblingsorte (vgl. Gebhard, 2009, 93). Eine große Rolle bei diesen Tatsachen spielt, dass Kinder in Naturräumen häufig ohne Aufsicht von Eltern oder ErzieherInnen spielen und dann ein hohes Maß an Freizügigkeit und Unkontrolliertheit genießen können, sie also den Naturraum als Freiraum nutzen können (vgl. Gebhard, 2009, 78, 86, 93). Das Bedürfnis nach

Freiräumen nimmt zu, je älter Kinder werden, und es ist dementsprechend wichtig ihnen diese auch zu lassen, um ihre Eigenständigkeit und ihr Selbstbewusstsein zu fördern (vgl. Gebhard, 2009, 87). In Städten sind vor allem Brachflächen, also Naturorte, die von Stadtplanern vergessen oder noch unberührt sind, für Kinder interessant, leider sind ihnen diese Orte meist nicht zugänglich (ebd.). Hier könnten sie die Unvorhersehbarkeit, die sie an Naturerfahrungsräumen so fasziniert, ausleben und mit diesen Erfahrungen dem Heranwachsen zu einer eigenständigen Persönlichkeit näherkommen (vgl. Weber, 2011, 39).

Unvorhersehbarkeit birgt sich in etwas, das den meisten Eltern Angst macht: Gefahr. Abenteuer und Nervenkitzel sind von Kindern beim Spielen explizit erwünscht und wichtig, um sich und den eigenen Körper auszutesten und geistig zu reifen (vgl. Weber, 2011, 47). Sie können dabei Verletzungsgefahren jedoch sehr gut einschätzen und nehmen selten Risiken auf sich, die ihre Gesundheit ernsthaft beeinträchtigen könnten (vgl. Weber, 2011, 48). Ihren Kindern also durch den unbeaufsichtigten Aufenthalt in der Natur ein Gefühl von Freiheit und Unabhängigkeit zu ermöglichen, und über ihre eigenen Ängste hinwegzusehen, mag für Eltern sehr schwierig sein, ist jedoch sehr wichtig, denn „[z]u diesen Eigenschaften, die als Ausdruck von Reife am Ende der elterlichen Erziehung stehen sollen, gehören Autonomie, Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, das Meistern von Risiko [...]“ (Weber, 2011, 49), und sind Eigenschaften, die wir mit „gelungenem Menschsein verbinden.“ (ebd.).

Kinder nutzen Natur also dazu, sich eine Identität abseits von Eltern, dem Wohnort und anderen Personen aufzubauen und bietet ihnen viele Möglichkeiten eben diese Gefühle von Autonomie, Unabhängigkeit und Selbstgenügsamkeit zu entwickeln (vgl. Kellert, 2002, 133). Folgsam entfaltet sich der gesamte Wert von Naturerfahrungen nur, wenn Kinder die zuvor beschriebenen Situationen von Freizügigkeit erleben können, was vor allem in der Hand der Eltern und bei Hilfebedarfen der Sozialen Arbeit liegt, wenn Hilfe benötigt wird (vgl. Gebhard, 2009, 87).

5. Soziale Arbeit naturnah gestalten

„Das Verändern von Räumen gestattet, diese zu einem persönlichen Raum zu machen und sich somit auch mit den Räumen zu identifizieren.“ (Gebhard, 2009, 93).

Für die in diesem Teil der Ausarbeitung beschriebenen Maßnahmen für die Soziale Arbeit, mit der Grundlage Naturnähe und Naturerfahrungen, sei gesagt, dass die Partizipation der KlientInnen weiterhin ein sehr wichtiger Aspekt ist. Die Kinder und Jugendlichen sollen in die Gestaltung von Spielplätzen, Pausenhöfen oder der Organisation von gemeinsamen Unternehmungen (z.B. Reisen und Ausflüge) einbezogen werden. Nur so wird dann aus dem Auge eines Kindes, statt eines Erwachsenen, gesehen der Spielort ungezwungen, wild, abenteuerlich und spricht die Entwicklung der Kinder vielfältig an (vgl. White, 2004). Neugierde, Fantasie, Entdeckungslernen und eine Beziehung zur natürlichen Umwelt werden gefördert, indem das Kind gleichzeitig einen aufregenden Spielort, als auch einen Rückzugsort geboten bekommt (ebd.). Häufig lassen Kinder und Jugendliche ihre Frustration und Langweile z.B. auf Spielplätzen raus, indem sie Spielgeräte zerstören oder durch Graffiti beschmutzen. Grund hierfür ist die Eintönigkeit solcher Orte, entstanden dadurch, dass das Spielen von Planern und Entwicklern vorgegeben wird (auf der Rutsche wird gerutscht, auf der Schaukel geschaukelt etc.). Es gibt kaum Gestaltungsmöglichkeiten, die meisten Spielgeräte sind fest verankert und darum unbeweglich (vgl. Gebhard, 2009, 93). Höchstens im Sandkasten können kleinere Kinder ihrer Fantasie freien Lauf lassen, und selbst etwas erschaffen und beliebig wieder „zerstören“. Für die älteren Kinder und Jugendlichen gibt es jedoch kaum interessante Anreize. Dementsprechend sollten kindgerechte, dem Alter angepasste, Möglichkeiten geboten werden, den gemeinsamen Spielort mitzugestalten (vgl. Wagner, 1994, 31).

In diesem Teil der Ausarbeitung liegt der Fokus auf der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dies beinhaltet neben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch die Stadtteilarbeit, Schulsozialarbeit und die Soziale Arbeit in Kindertagesstätten. Dies ist dadurch begründet, dass in Punkt 3 die Lebenswelt von jungen Menschen in ihrer Gesamtheit dargestellt wurde. Es sollen also auch in der Sozialen Arbeit nicht nur Auszüge und Teilaspekte der Lebenswelt junger Menschen betrachtet werden.

Denn gerade die Zeit in der Schule oder Kindertagesstätte macht einen Großteil der Lebenswelt von jungen Menschen aus und darf hier nicht vernachlässigt werden.

5.1 Stadtteilarbeit

5.1.1 Öffentliche Spielplätze

Die Planung und Gestaltung von Naturspielplätzen kann durch das jeweilige Stadtteilbüro in Kooperation mit der Stadt und Architekten geschehen. Wichtig ist, dass auch die Eltern im Stadtteil zur Kooperation und Mithilfe aufgefordert werden. So kann der Stadt die Dringlichkeit und der Wunsch nach Naturspielräumen als geschlossene Gemeinschaft deutlich gemacht werden. Nur dann können auch die entsprechenden Geld- und Sachmittel zur Verfügung gestellt werden. Natürlich sollten ebenso ein Großteil der Materialien des alten Spielplatzes recycelt und wiederverwendet werden, soweit es sich um die Umgestaltung eines Spielplatzes handelt. Dieser Aspekt der Nachhaltigkeit kann den Kindern und Jugendlichen dann ebenfalls vermittelt werden.

Für einen vielfältigen Spielplatz, der die Entwicklung von Kindern anspricht und an dem sie gerne Zeit verbringen, ist kein Fabrikspielzeug nötig (vgl. White, 2004). Statt gebaut, ist der Spielplatz eher angepflanzt. Die natürliche Landschaft, Vegetation und Naturmaterialien sollen als Spielraum und Spielzeug genutzt werden und veränderlich sein. Komponenten hierfür sind u.a. Wasser (z.B. ein Teich), viele heimatische Pflanzen, darunter Bäume, Büsche, Blumen, Stauden, Kräuter und hoch wachsende Gräser. Durch die Vegetation wird automatisch Wildleben angezogen in Form von Insekten, Fröschen und Fischen, Eichhörnchen, Kaninchen etc. Der Boden sollte aus natürlichen Materialien wie Sand, Erde, Steinen und Lehm beschaffen und den Bedürfnissen der Pflanzen angepasst sein. Dadurch wird eine Vielfalt an natürlichen Farben, Formen und Materialien geboten.

Der Spielort sollte reich an Möglichkeiten dafür sein, die wechselnden Jahreszeiten und Wettergegebenheiten zu beobachten und mitzuerleben. Natürliche Rückzugsorte an, unter, auf und in denen man sitzen und sich anlehnen kann, bieten Privatsphäre. Außerdem schützen sie vor Sonneneinstrahlung und Wettereinflüssen.

Verschiedene Höhen durch Aufschüttung von Hügeln, sodass man klettern und steigen, hinunter springen und rennen kann, fördern die Motorik und befriedigen

ebenso die Abenteuerlust der Spielenden. Die klassischen Spielgeräte wie Schaukel und Rutsche können, wenn dies erwünscht ist, ebenfalls selbst gebaut und in die Naturlandschaft installiert werden. Als Sandkiste kann am Fuße der Hügel, bzw. auf einer der mehreren Etagen innerhalb der Hügel, Platz geschaffen werden.

Die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils können und sollen in die Planung und Umsetzung des Projekts einbezogen werden. So können sie Wünsche äußern und mit beschließen, wie der Spielplatz aufgebaut werden soll, d.h. wo sich welche Komponenten auf dem Platz befinden sollen etc. Diese Planungsphase führt dann dazu, dass sich viele auch an der konkreten Gestaltung und dem Aufbau des Spielplatzes beteiligen und mithelfen, da sie hier schon Mühe und Arbeit hineingesteckt haben und zur tatsächlichen Umsetzung ihrer Vorschläge beitragen können. Sobald sie eigene Kraft in die Schaffung eines solchen Ortes gesteckt haben, werden sie eine größere Lust verspüren sich an diesem Ort aufzuhalten und diesen zu schützen und zu pflegen. Dass ab und zu Pflanzenteile abgerupft oder Steine von Kindern umgelegt werden, ist völlig normal und nicht schlimm. Es gehört zu der Auseinandersetzung und dem Kennenlernen ihrer Umgebung, und sollte nicht verboten sein.

Weiterhin können Spielhäuser, die fortwährend verändert und weiter gestaltet werden und je nach Lust und Laune Kaufmannsladen, Puppentheater, Buchladen, etc. darstellen, mit den Kindern und Jugendlichen errichtet werden (vgl. Wagner, 1994, 31). Weidentipis können als Rückzugsmöglichkeit oder für Indianerspiele angelegt werden (ebd.). Materialien, die sich für die Gestaltung solcher Hütten, Tipis und auch anderweitig eignen, sind Tücher, Schnüre, Pappe, Bretter, Baumabschnitte, Schilfmatten, Sand, Steine, Lehm, Stroh, Gras und Flechtmaterialien (ebd.).

In diesem gesamten Prozess der Entstehung eines Naturspielplatzes, sollen unbedingt auch die Eltern animiert werden mitzuhelfen. So entsteht eine offene Baustelle, an der die Kinder und Jugendlichen selbstständig und gemeinsam mit Erwachsenen Entscheidungen treffen und den zukünftigen Spielort gestalten. Die Eltern lernen den Spielort ihrer Kinder damit auch kennen und haben weniger Sorge sie hier später spielen zu lassen.

Weiterhin knüpfen die BewohnerInnen des Stadtteils wiederum neue Kontakte und

Netzwerke untereinander. In der Zukunft können dann wieder gemeinsam andere Projekte oder Veranstaltungen geplant werden, und der Kontakt untereinander bleibt erhalten. Wichtiger noch ist, dass dann idealerweise Nachbarschaftshilfe stattfindet und die Leute freundschaftlich miteinander umgehen, sich gegenseitig helfen oder einfach ein offenes Ohr füreinander haben.

5.1.2 Nutzen von Brachflächen

Beliebter als Spielplätze sind ungenutzte Freiflächen, deren Betreten häufig jedoch verboten ist (vgl. Gebhard, 2009, 92). Dazu gehören Hinterhöfe, Ruinen, Bahndämme, Baustellen etc., auf denen ohne Beobachtung durch Erwachsene, alleine oder mit Freunden, gespielt werden kann (ebd.). Solche Brachflächen, die gefahrlos betreten werden können bzw. die zuvor von möglichen Gefahren befreit wurden, sollten zur freien Nutzung für die BewohnerInnen eines Stadtteils geöffnet werden (vgl. Gebhard, 1998, 107 f.). In diesen Räumen gibt es vielfältige Möglichkeiten für AnwohnerInnen, speziell Kinder und Jugendliche, und die Soziale Arbeit vor Ort. Zuerst einmal muss die Teilhabe an der Planung von freistehenden Flächen gesichert werden, sodass durch die SozialarbeiterInnen und Eltern Einfluss darauf genommen werden kann, was mit diesen Brachflächen geschehen soll. Im Sinne dieser Ausarbeitung ist gedacht, dass die Flächen Naturerfahrungen ermöglichen und die vielfältige Vegetation daher nicht entfernt wird. Weiterhin sollen die Brachen zur freien Verfügung von Kindern und Jugendlichen, sowie für die entsprechenden Einrichtungen des Stadtteils, offiziell genutzt werden (vgl. Pyle, 2002, 324 f.). Ist das Spielen und der Aufenthalt offiziell erlaubt, gibt es verschiedene sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten für die Nutzung und je nach Größe der Fläche können auch mehrere Projekte gleichzeitig stattfinden. Zum einen kann, wie zuvor beschrieben, der Bau eines Naturspielplatzes beschlossen werden, dessen Gestaltung durch die schon wilde und ungeplante Struktur der Brache sehr simpel wäre und weniger Mittel zur Fertigstellung bedarf. Dann wiederum könnte, im Sinne der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, auf solch einer Fläche ein Abenteuerspielplatz entstehen. Diese Kennzeichnen sich durch eine pädagogische Betreuung und offene Angebote aus. Meist sind auch Spielgeräte zum Klettern höher, da Abenteuerspielplätze nicht außerhalb der Öffnungszeiten betreten werden dürfen. Zuvor stellt sich natürlich die Frage ob, und in welchen Ausmaßen, die Fläche

verändert werden soll, oder ob sie wie vorgefunden belassen bleibt. Trotzdem wäre dann auch eine Nutzung für Aktionen der ansässigen Kinder- und Jugendeinrichtungen, sowie Schulen und Kindertagesstätten denkbar. Bleibt die Fläche wie zuvor belassen und wird zur freien Nutzung freigegeben, gibt es vielfältige Möglichkeiten zur Erkundung für Kinder und Jugendliche: Unreglementiertes Spielen, Erkunden der Fläche und Erleben der Flora und Fauna. Hier können sie Pflanzen pflücken und untersuchen, Tiere beobachten und einfach für sich, oder unter Freunden, frei von Zwängen und Vorgaben sein. Natürlich kann auf einer ausreichend großen Fläche neben den oben genannten Maßnahmen ein Teil weiterhin zur freien Verfügung für die Kinder und Jugendlichen genutzt werden, sodass sie selbst entscheiden, was sie hier machen, z.B. ob sie ein Baumhaus bauen oder einfach nur wilde Streifzüge unternehmen.

5.2 Schulsozialarbeit

SozialarbeiterInnen an Schulen haben nur bedingt Möglichkeiten auf den Schulunterricht an sich einzuwirken, ihr Schwerpunkt liegt - je nach Schulform - in der Bearbeitung von Problemen und Schwierigkeiten in der Schule, z.B. Konflikten von SchülerInnen untereinander oder mit Lehrpersonen, Gewaltprävention, Elternarbeit, offene Freizeitangebote etc. So stellen SozialarbeiterInnen in Schulen meist eine beratende und vernetzende Funktion dar. Ansonsten kann von ihnen eine an das Lehrpersonal plädierende Rolle eingenommen werden und immer wieder konkrete Vorschläge für das Stattfinden von naturnahem Unterricht und der Durchführung von Naturtagen und Projektwochen gemacht werden. Auch bei der Planung von Schulausflügen sollten die SozialarbeiterInnen sich einbringen und versuchen Unternehmungen zu organisieren, die Naturerfahrungen ermöglichen. Ist die Schule generell an einer Umgestaltung des Pausenhofes zu einem Naturpausenhof interessiert, kann hier weiterhin Überzeugungsarbeit geleistet werden und sich in der Planungs- und Umbauphase intensiv mit eingebracht werden.

5.2.1 Pausenhöfe als Erholungslandschaft

Entscheidet sich eine Schule dafür, ihren Pausenhof zu einem Naturpausenhof umzugestalten, so können sich SchulsozialarbeiterInnen aktiv in die Planung und Durchführung einbringen. Jedoch gibt es viele PädagogInnen, die sich auf die

Gestaltung von Naturerfahrungsräumen spezialisiert haben und mit Schulen kooperieren und diese Arbeit übernehmen. Die Arbeit von SozialarbeiterInnen an Schulen findet dann eher im Prozess, die Schulleitung von den Vorteilen eines Naturpausenhofes zu überzeugen, statt. Vorteile eines Naturpausenhofs sind wie teilweise schon beschrieben, dass Kinder auf naturnah gestalteten Pausenhöfen kreativer und mit mehr Fantasie spielen, und ihre soziale Hierarchie untereinander weniger über körperliche Stärke definieren (vgl. Louv, 2011, 116). Weiterhin können sie sich in naturnahen Umgebungen besser konzentrieren, was für die Verarbeitung des Gelernten und den Schulunterricht nur vorteilhaft ist (ebd.). Die motorische Koordination ist bei Kindern, die sich in grünen Spielumgebungen aufhalten, ebenfalls besser, da Naturräume ihnen ausreichend Raum für Geschicklichkeitsspiele- und Übungen lassen (z.B. Klettern, Balancieren, Springen) und gleichzeitig ein hoher Herausforderungscharakter gegeben ist (vgl. Louv, 2011, 137). Trotzdem passieren auf Naturpausenhöfen weniger Unfälle, als auf klassischen Pausenhöfen (vgl. Pappler/Witt, 2001, 20 f.). All diese Faktoren machen deutlich, dass die Umgestaltung von traditionellen Pausenhöfen im Interesse der Lehrkräfte, Eltern und insbesondere der SchülerInnen liegt.

Konzepte von Naturschulhöfen ähneln sehr stark denen von Naturspielplätzen: Viele unterschiedliche Naturmaterialien, die veränderbar sind, heimatische Pflanzen und keine Fabrikspielgeräte. Auf die Klassiker Rutsche und Schaukel muss nicht verzichtet werden, jedoch sollten sie möglichst ebenfalls aus Naturmaterialien bestehen und in die Naturlandschaft integriert sein. Der Untergrund des Pausenhofs sollte nicht aus Asphalt und Beton bestehen, sondern aus Sand, Lehm und Erde. Hierdurch und durch Bäume, Sträucher, Büsche und Gräser verringert sich dann auch der Lärmpegel auf dem Pausenhof. Verschiedene Level von Pflanzen und Hügeln bieten Ruheräume und Rückzugsmöglichkeiten. Gleichzeitig regen sie auch das körperliche Spiel an - so kann auf die Hügel geklettert werden und von ihnen kann man herunter springen und rennen. Schutz vor Wettereinflüssen sollte ebenfalls gegeben sein.

Gerade für den naturwissenschaftlichen Unterricht an Schulen bietet es sich an, Pflanzenbeete mit den SchülerInnen zu gestalten. Dies sind optimale Voraussetzungen für Praxislernen mit der Pflanzenwelt und die durch sie

angezogene Tierwelt. Der Kreislauf der Jahreszeiten und die verschiedenen Wittereinflüsse sind direkt vor Ort beobachtbar und damit besser zu verstehen und nachvollziehbar.

Andere Projekte, die Bezug zum Schulunterricht haben, könnten der Bau von Baumhäusern, Spielhütten, Weidentipis u.ä. sein - hierbei erlernen die SchülerInnen praktische handwerkliche Fähigkeiten und betätigen sich gleichzeitig körperlich. Dies stellt einen optimalen Ausgleich zum ständigen Stillsitzen im Klassenzimmer dar. Außerdem werden auch mathematische Fähigkeiten bei der Berechnung von Winkeln, Größe, nötige Materialmenge etc. für den Bau, geschult. Die Teilnahme der SchülerInnen an der Planung und Umgestaltung ist wieder sehr wichtig, denn schließlich sind sie diejenigen, die hier die meiste Zeit verbringen. Für die Lehrkräfte ist ein positiver Effekt vor allem, dass die SchülerInnen den Unterricht entspannter und ausgelasteter besuchen und sich der Unterricht spannender und vielfältiger gestalten lässt, wodurch eine rege und aktive Teilnahme folgt.

Auf einem Pausenhof, der naturnah angelegt wurde und Naturerfahrungen ermöglicht, gibt es weiterhin viele Optionen für das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit und die naturnahe Gestaltung dieser. Dazu sei in den nächsten beiden Unterkapiteln mehr gesagt.

5.2.2 Beratung in der Schulsozialarbeit

Ein wesentlicher Bestandteil der Schulsozialarbeit liegt darin, eine vermittelnde und beratende Funktion für die SchülerInnen einzunehmen. Diese können die SozialarbeiterInnen mit ihren privaten und auf die Schule bezogenen Problemen aufsuchen und finden hier ein offenes Ohr für ihre Anliegen. Weiterhin sollen sie Konfliktschlichtung bei Problemen zwischen SchülerInnen, SchülerInnen und Lehrkräften und im Klassenverbund vornehmen. Wenn irgend möglich, wäre ein interessanter Ansatz, Beratungen mit SchülerInnen in einem Naturraum stattfinden zu lassen.

Für Beratungsgespräche in einem offenen Naturraum oder einer naturnahen Atmosphäre spricht, dass ein großer Nutzen vom Aufenthalt in der Natur der Stressabbau ist (vgl. Louv, 2011, 73). Ein Gespräch also in einer Umgebung zu führen, die das eigene Stresslevel senkt, erscheint damit sehr sinnvoll. Dadurch könnte der Gesprächswert erhöht werden, und im Endeffekt die damit verbundenen

möglichen Lösungsansätze ebenso. Zum einen können Einzelgespräche im Freien geführt werden. Aber zum Anderen wären auch Gespräche in denen SchülerInnen, Eltern und ggf. Lehrpersonal anwesend sind, oder mit Klassenverbunden in Gruppenarbeit, denkbar. Eine Durchführung solcher naturnaher Beratung bedarf natürlich ausreichend Planung und erscheint besser möglich, wenn ein Naturpausenhof vorhanden ist.

Es könnte einen speziellen Bereich auf dem Schulhof geben, auf dem die SozialarbeiterIn in den Pausen aufzufinden ist. Dort können sich während der Pausenzeiten ein oder mehrere SchülerInnen einfinden, und sei es nur zu einem lockeren Gespräch über dieses und jenes. Dies kann auch die Hemmschwelle, die SozialarbeiterIn bei einem akuten Problem tatsächlich aufzusuchen, senken. Für zuvor vereinbarte Gespräch, bei denen die Privatsphäre der KlientInnen gewahrt werden soll, muss es jedoch auch einen Rückzugsort abseits des normalen Schulalltags geben. So wäre es vorstellbar, dass das Büro der SozialarbeiterIn in einer Art Garten liegt, welcher nicht direkt vom Pausenhof erreichbar ist, sondern nur durch das Gebäude selbst. Hier könnte eine Gesprächsecke mit Tischen und Stühlen, inmitten von Pflanzen, liegen. Natürlich können solche Gespräche nicht bei jedem Wetter und jeder Jahreszeit draußen geführt werden. Außerdem wird weiterhin ein richtiger Arbeitsplatz mit einem Schreibtisch und Möglichkeiten zur Verwaltung und Aufbewahrung benötigt. Optimal wäre dann natürlich ein Wintergarten, der ebenfalls mit vielen Naturmaterialien und Pflanzen ausgestattet und Zugang zu dem „Gesprächsgarten“ hat. Hierin könnte man sich bei Regenwetter und an kalten Tagen aufhalten, und die Atmosphäre käme der eines echten Gartens sehr nahe, zu mal man durch die großen Fenster immer einen Blick darauf hätte.

5.2.3 Offene Freizeitangebote in der Schule

In der Schulsozialarbeit sollen weiterhin offene Freizeit- und Betreuungsangebote für die SchülerInnen außerhalb der Schulzeit angeboten werden. Dies bietet zum einen eine Entlastung für die Eltern, da die SchülerInnen auch außerhalb der regulären Schulzeit betreut werden. Weiterhin ist es eine Möglichkeit Kontakte und Freundschaften unter den SchülerInnen zu knüpfen. Ihre Freizeit wird dann abseits von Computern etc. und in geschlossenen Räumen gestaltet, sie verbringen Zeit mit Gleichaltrigen und können ihren persönlichen Interessen für ein geringes Budget

oder gar kostenfrei nachgehen.

Es bieten sich viele Optionen mit SchülerInnen raus aus dem Klassenzimmer in die Natur zu gehen, die Pflanzen- und Tierwelt zu erkunden und eine Abwechslung zum Stadtalltag zu bieten. Je nach Lage der Schule, Größe und Gestaltung des Schulhofs, sowie zur Verfügung stehender Ausstattung, muss von der SchulsozialarbeiterIn individuell erarbeitet werden, welche naturnahen Unternehmungen mit SchülerInnen in der Schule möglich sind. Hier sollen einige einfach umzusetzende Aktivitäten genannt werden:

Im Rahmen eines Kochkurses können auf dem Schulhof Beete angebaut werden und Gemüse, Früchte und Kräuter können dann selbst verarbeitet werden. Weiterhin kann der Horizont erweitert werden, indem auch untypische, genießbare Pflanzen zum Kochen verwendet werden und z.B. ein Salat aus bunten Blumen oder Löwenzahn gemacht wird. Diese Pflanzen, weiterhin Wildkräuter und Pilze, können gemeinsam mit den SchülerInnen gesammelt werden. Hierbei ist es natürlich äußerst wichtig ein ausreichendes Wissen zu haben, damit keine ungenießbaren, oder gar giftigen Pflanzen verzehrt werden. Dieses Wissen, und vor allem der Umgang mit Nicht - Wissen, kann den SchülerInnen vermittelt werden. Werden Pflanzen selbst angebaut, lernen die SchülerInnen viel darüber, was diese brauchen, um zu gedeihen, z.B. über Standorte, Bodenbeschaffenheit, Wassermenge, oder wie unterschiedliches Wetter sich auf die Pflanzen auswirkt. Sie züchten aus kleinen Samen eine Pflanze heran, die Ihnen mit etwas Mühe und Geduld schmackhafte Früchte schenkt. Und ein aktiver Teil dieses Geschehen im Lebenskreislauf gewesen zu sein, wird ihnen lebhaft in Erinnerung bleiben und sie mit Stolz und Selbstbewusstsein erfüllen. Diese Erlebnisse vom Anbau und Sammeln, dem Kochen bis zur gemeinsamen Mahlzeit bergen noch andere positive Erkenntnisse. Das gemeinsame Erleben stärkt die Gemeinschaft untereinander, zumal wenn man bedenkt, dass eine gemeinsame Mahlzeit, die in Ruhe und völligem Bewusstsein zu sich genommen wird, in vielen Familien eine Seltenheit ist. Ein wichtiger Grundstein ist weiterhin das erlangte Verständnis darüber, dass Lebensmittel nicht unbegrenzt aus dem Supermarkt kommen und es Mühe bedarf sie herzustellen. Außerdem lernen die SchülerInnen, dass man mit recht einfachen Mitteln eine wertvolle und vor allem leckere Mahlzeit herstellen kann, ohne auf weiterverarbeitete Produkte aus Dosen und Tüten zurückzugreifen. Fähigkeiten im Kochen und dem Wissen über

gesunde Ernährung werden geschult. Wünschenswert ist es außerdem, dass Spaß am Kochen und die Erkenntnis darüber, dass Kochen recht simpel ist, geweckt werden.

Beim zuvor beschriebenen Gärtnern arbeiten die SchülerInnen unmittelbar in und mit der Natur und produzieren etwas. Die daraus resultierenden Erkenntnisse für ein besseres Verständnis über die Natur und die natürlichen Kreisläufe, können auch beim Bau von Dingen mit Naturmaterialien erlangt werden. So kann ein Teil des Schulhofs zur freien Verfügung für die SchülerInnen gestellt werden. Zusammen mit der SozialarbeiterIn können sie dann planen, was an diesem Ort gebaut werden soll. Die Schulsozialarbeit übernimmt bei der Planung und der Gestaltung vor allem eine aktivierende und unterstützende Funktion. Die SchülerInnen können sich bei Fragen und Unsicherheiten an diese wenden und gemeinsam kann recherchiert werden, welche Materialien sich eignen und benötigt werden und woher man diese bekommt. Was sie dann bauen, ist ihnen freigestellt - Baumhäuser, einen Verschlänge, ein Schiff usw. Denkbar ist es ebenfalls, dass diese Zeit, in der die SchülerInnen frei planen und bauen auch unter ein Motto, z.B. „Piraten“, gestellt wird, sodass sie leichter Inspiration für ein Projekt finden. Dies sollte jedoch vom Alter und Interesse der SchülerInnen abhängig gemacht werden. Die SchülerInnen können dann sogar, wenn sie Lust haben, in den Pausenzeiten an ihrem Projekt weiterbauen.

Für andere Angebote, die weniger mit handwerklichen Fähigkeiten zu tun haben, gibt es ebenfalls verschiedene Möglichkeiten. Bewusst in der Natur sein, sie mit allen Sinnen aufzunehmen und daraus etwas zu schaffen wäre so z.B. in einer Künstler - AG möglich. Eine Aktivität in so einer AG könnte das spontan so benannte „Sinnesmalen“ sein. Die SchülerInnen begeben sich mit der SozialarbeiterIn in die Natur und machen verschiedene Übungen, durch die sie die Umgebung mit allen Sinnen wahr nehmen können (wie z.B. ein Solo - Lauf, bei dem alle still sind und mit relativ großen Abstand voneinander gehen und hierbei auf ihre Umgebung und die Geräusche um sie herum achten). Danach können die unterschiedlichen Eindrücke auf Papier, Holz, Steinen und anderen Naturmaterialien mit verschiedenen Farben und unterschiedlichen Stiften und Pinseln festgehalten werden. Hierfür sollte es keine Vorgaben geben, alle können das malen oder zeichnen, worauf sie Lust haben. Möglich wäre es auch mit Ton oder anderen Materialien die Sinneserfahrungen zu

formen oder zu schnitzen. In einer Künstler - AG können auch die verwendeten Farben selbst hergestellt werden, indem man Wasser und zerstampfte Beeren, Blätter, Steine etc. mischt. Auch Papierschöpfen und hierfür Blütenblätter und andere Naturmaterialien zu sammeln und in das Papier zu geben, bietet sich an um Naturerfahrungen zu ermöglichen. Es kommen Fragen auf danach, welche Blütenblätter gerade gesammelt wurden, um sie in das Papier zu streuen. Weiterhin wird ein Bezug dazu hergestellt, dass normales Papier im Prinzip ebenfalls ein Naturprodukt, nämlich Holz, ist. Wiederum eine Ressource, mit der man sparsam umgehen sollte. Über Recycling und Papierherstellung kann während eines solchen Projekts dann auch etwas gelernt werden.

Zuletzt können auch verschiedene Bewegungsangebote, außerhalb der Sporthalle, stattfinden. Diese Angebote sollten sich jedoch vom klassischen Sportunterricht unterscheiden und sich nicht auf das Erlernen einer Sportart, oder auf die erbrachte Leistung, konzentrieren. Vielmehr geht es um das gemeinsame Erlebnis sich in der Natur zu bewegen und dabei Spaß zu haben. Einfache Angebote wären dann Kurzwanderungen und Fahrradtouren. Die SchülerInnen sollten auch hier aktiv in die Planung der Routen einbezogen werden und mitentscheiden, wohin sie gerne fahren oder wandern möchten. Während dieser Ausflüge könnten dann auch Unterstände bei Regen gebaut werden und Mahlzeiten auf offenem Feuer oder Campingkochern zubereitet werden. Manche Schulen besitzen sogar Kanus oder Ruderboote, mit denen sich kurze Touren auf Flüssen, Seen oder Kanälen in der näheren Umgebung verbracht werden können.

Bei der Planung offener Freizeitangebote ist es wichtig, dass die SchülerInnen ein Mitspracherecht besitzen und ihre Wünsche äußern können. Auch bei Regenwetter oder an Schneetagen können mit der entsprechenden Kleidung Angebote stattfinden. Ein Lerneffekt ist davon auch, dass vielfältige Wetterbedingungen Teil unseres Lebens sind und man sich davon nicht einschränken lassen sollte. All diese und viele andere Aktivitäten können schon in kurzer Zeit geplant und vollzogen werden. Hauptaugenmerk sollte darauf liegen, dass die Aktivitäten Naturerfahrungen ermöglichen, die Natur bewusst aufgenommen werden kann und die Gruppe sich außerhalb geschlossener Räume aufhält. Dies bietet den SchülerInnen eine

spannende und doch lehrreiche Alternative zum meist im Sitzen verbrachten Schulalltag und sie werden Erfahrungen machen, an die sie sich noch lange zurück erinnern. Die Vorteile von Naturerfahrungen, die das Leben eines Menschen ganzheitlich prägen, wurden im vorherigen Kapitel ausführlich beschrieben und sollen nochmals auf die Wichtigkeit von Naturnähe auch in der Schule hinweisen.

5.3 Soziale Arbeit in Kindertagesstätten

In Kindertagesstätten befinden sich SozialarbeiterInnen meist in einer Leitungsposition. Hierdurch sind sie in der Lage Entscheidungen bezüglich des Leitbildes und Konzeptes zu treffen. Sie können direkten Einfluss auf die Ausstattung und die Unternehmungen mit den Kindern nehmen. Bezüglich des Außenbereichs - soweit dieser vorhanden ist - soll auf Punkt 5.2.1, die Gestaltung von Naturspielplätzen, verwiesen werden.

Konzeptuell ist weiterhin denkbar, dass in traditionellen Regelkindertagesstätten pro Woche ein Naturtag, am Beispiel von Waldkindergärten gehalten, stattfindet. Das Konzept der sogenannten Waldkindergärten kommt ursprünglich aus Skandinavien und ist Teil der dortigen Lebenseinstellung und Naturverbundenheit (vgl. Liedtke, I., 2007, 149). In Deutschland wurde der erste anerkannte Waldkindergarten 1993 in Flensburg gegründet (vgl. Liedtke, I., 2007, 150). Zuvor entstand ein Waldkindergarten schon 1968 in Wiesbaden, dieser war jedoch nicht offiziell anerkannt (vgl. Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V., 2012). Nach einem Stand von 450 solcher Einrichtungen im Jahr 2004 kommen stetig neue hinzu (vgl. Liedtke, I., 2007, 150).

Ein Naturtag würde, unabhängig vom Wetter, vollständig im Freien verbracht. Mögliche Naturräume wären hierbei ein Wald, Strand, die Heide oder ein anderes gut zu erreichendes Gebiet. Es muss darauf geachtet werden, dass die Kinder mit geeigneter Kleidung ausgestattet sind, d.h. ausreichend warm angezogen sind, sowie Regenzeug und einen Satz Wechselkleidung bei sich führen. Weiterhin sollten die ErzieherInnen immer eine Plane und Schnüre mitnehmen, um bei Regenwetter einen Unterstand zu errichten. Ein Erste - Hilfe - Set ist ebenfalls unverzichtbar.

Draußen spielen und toben die Kinder den ganzen Tag in der Natur, beschäftigen

sich mit ihr und lernen Pflanzen und Tiere kennen. An einem Naturtag in einer traditionellen Kindertagesstätte sollte, wie in einem Waldkindergarten, auf klassisches Spielzeug verzichtet werden, sodass die Kinder ihrer Fantasie mit Naturmaterialien freien Lauf lassen können. Was ihnen an Spielzeug fehlt, wird dann durch Äste, Steine, Blätter etc. ersetzt. Materialien, von denen es sinnvoll erscheint sie mit sich zu führen, sind z.B. ein Bollerwagen zum Transport, Lupen und Pflanzen- bzw. Tierbestimmungsbücher (ebd.). Morgens findet ein Begrüßungskreis mit Liedern und Ritualen statt, aber eben unter freiem Himmel. Freispiel und Bewegungsspiele wie Verstecken, Fangen etc. sind Inhalt des Tages und werden von den Kindern sicherlich auch zu einem Großteil selbst initiiert, da ihr Drang nach Bewegung im freien Naturraum ausreichend ausgelebt werden kann. Ein weiterer Schwerpunkt liegt darin, die heimatische Natur- und Pflanzenwelt zu entdecken und kennen zu lernen. Pflanzen, Muscheln, Steine, Federn oder Hölzer können gesammelt und begutachtet werden. Tierspuren werden wiedererkannt und neue kommen hinzu. In der freien Natur wird auch auf die Toilette gegangen. Regeln hierzu werden den Kindern zuvor vermittelt, sodass sie schon bald selbst wissen wo und wie das Geschäft ohne sichtbare Spuren hinterlassen werden kann. Die Mahlzeiten werden ebenfalls gemeinsam eingenommen und jeglicher Müll, z.B. vom Brotpapier, wird mit zurück genommen, genauso wie dort vorgefundener Müll. Dadurch lernen die Kinder schon früh einen bewussten, rücksichtsvollen Umgang mit der Natur und entwickeln eine Wertschätzung für natürliche Ressourcen und den Aufenthalt in der Natur.

Wie schon im vorherigen Kapitel beschrieben, profitieren Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung von Naturerfahrungen und dem Spiel in Naturräumen. Für eine Regelkindertagesstätte ist ein regelmäßiger Naturtag auch deshalb optimal, weil das städtische Umfeld ausreichende Bewegung und den Aufenthalt im Freien nur bedingt zulässt. Für die sozialarbeiterische Leitung der Kindertagesstätte ist es wichtig, dass die Vorteile und der Ablauf eines Naturtag den Eltern ausreichend erläutert werden. Es muss deutlich sein, warum der Tag z.B. auch bei Regenwetter draußen verbracht wird und wie die Kinder in ihrer gesamten Entwicklung und Gesundheit von den gemachten Erfahrungen schöpfen können. Die ErzieherInnen müssen für einen solchen Naturtag ebenfalls einen bestimmten Wissenstand besitzen. Grundlegende Outdoor - Kenntnisse sind wünschenswert und hilfreich, um Fragen von Kindern und

Eltern beantworten zu können. Für die Vermittlung (z.B. durch Fortbildungen) solcher Outdoor - Fertigkeiten, dem nötigen Wissen und einer kleinen Sammlung von naturnahen Spielen und Aktivitäten, ist ebenfalls die Leitung der Kindertagesstätte verantwortlich. Im Vordergrund soll jedoch vor allem stehen, dass nur durch diese sich wiederholende Naturnähe die Kinder eine Verbundenheit mit der Natur erfahren, von der sie ihr ganzes Leben profitieren werden.

5.4 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden sollen Möglichkeiten beschrieben werden, wie auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit naturnah gestaltet werden kann, um das Leben junger Menschen um nachhaltig prägende Naturerfahrungen zu bereichern.

5.4.1 Ferienfreizeiten

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Städten existieren verschiedene Einrichtungen, die Ferienreisen für junge Menschen anbieten. Häufig besteht ein sozialarbeiterischer Bedarf von einkommensschwachen Familien, die sich Urlaubsreisen im Regelfall nicht leisten können. Diese Familien werden dann durch Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit, deren Arbeit in der Planung und Durchführung solcher Reisen liegt, unterstützt. Die Finanzierung dieser Reisen wird meist durch Spenden und die Förderung durch die Stadt ermöglicht. Die Teilnahme ihrer Kinder an solchen Reisen bietet den Eltern eine Entlastung vom Alltag mit ihnen, weiterhin haben sie nicht immer während der Ferienzeiten die Möglichkeit ihre Kinder zu beaufsichtigen. In der Auszeit können die Eltern neue Kraft schöpfen, da ein geringes Einkommen meist mit weiteren belastenden Faktoren in Verbindung steht. Im Mittelpunkt für die Mitfahrenden stehen Spaß, neue Erfahrungen, eine Erweiterung des Horizonts und Aktivitäten, die sie so in ihrem Alltag normalerweise nicht unternehmen.

Der Großteil von Ferienreisen findet meist in naturnahe Gebiete statt, jedoch wird nicht unbedingt bewusst geplant, Naturerfahrungen Teil einer solchen Reise sein zu lassen, oder sogar als Ziel zu begreifen. Eine Ferienreise in die Natur bietet jedoch „eine Vielfalt von Lernchancen ökologischer, sozialer und persönlichkeitsbildender Art“ (Schlehufer, 1997, 10) durch das gemeinsame und bewusste Erleben von Natur

und Naturerfahrungen mit der Gruppe. Durch Ausprobieren und spielerisches Experimentieren wird die Fantasie und Kreativität von jungen Menschen gefördert, die BetreuerInnen bieten ihnen gleichzeitig motivierende Rollenvorbilder und zuletzt werden Ressourcen und Handlungskompetenzen entdeckt und gestärkt. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Natur werden weiterhin „komplexe Zusammenhänge greifbar“ (ebd.). Naturphänomene, die man gemeinsam erlebt, wie ein plötzlicher Regenschauer im Sommer, Ebbe und Flut am Meer, ein Gebirgsgewitter oder ein einfacher Sonnenauf- oder Untergang sind Eindrücke, die unvergessen bleiben „wenn wir uns aus dem gut isolierten Stadtleben hinauswagen“ (Schlehufer, 1997, 76).

Für eine Reise in die Natur bedarf es keiner großen Mittel - Übernachtungen im Zelt, vielleicht sogar mal im Freien, oder der Aufenthalt im Heuhotel können gerade für Stadtkinder schon sehr beeindruckende Erlebnisse an sich darstellen. Andere Geräusche und Gerüche, die Enge im Zelt oder das Bewusstsein darüber, dass man keinen Einfluss auf die Wetterbedingungen nehmen kann, werden tief prägend sein, wenn man kein festes Dach über dem Kopf hat. Die Auseinandersetzung mit und das Kennenlernen der inneren Natur, also sich selbst, ist dann eine Folge der Beschäftigung mit der natürlichen, äußeren Umgebung (vgl. Schlehufer, 1997, 10). Es gibt vielzählige Aktivitäten, die man während einer Naturferienreise unternehmen kann, darunter Lagerfeuer, das Sammeln von wilden Beeren, Obst oder Pilzen, Freispiele. Diverse Naturbewegungsarten sind Kanufahren, Schwimmen, Wanderungen, Fahrradtouren, Orientierungsläufe, auf Bäume klettern oder das Basteln von Flößen oder Tipis etc.

Um Kindern und Jugendlichen einen längeren Aufenthalt in der Natur, ohne ihre gewohnte Umgebung, leichter zu machen, kann man ihnen Aufgaben stellen, mit denen sie sich besser auf die Natur einlassen können (vgl. Schlehufer, 1997, 116). Ein Beispiel dafür wäre, dass die TeilnehmerInnen sich einen Lieblingsplatz in einem bestimmten Umkreis der Gemeinschaftsstätte suchen, der ihnen gefällt (ebd.). An diesem Ort können sie sich während einer Solostunde alleine aufhalten und die Umgebung mit ihren Farben, Gerüchen und Geräuschen wahrnehmen, hier können sie malen, schreiben oder lesen, Geheimnisse entdecken und einfach in Gedanken für sich sein (ebd.). Am Ende der Ferienfreizeit kann sich die Gruppe auch dafür entscheiden, die an den Lieblingsplätzen entstandenen Bilder, Zeichnungen,

Geschichten, Gedanken oder gesammelten Dinge (wie z.B. Steine oder Eicheln) den anderen Gruppenmitgliedern zu präsentieren. Auch kleine Aufführungen können verdeutlichen, warum gerade dieser Ort etwas Besonderes für jemanden geworden ist.

Zurück nach Hause und in ihren normalen Alltag nehmen die TeilnehmerInnen von so einer Reise unzählige Erlebnisse und Erfahrungen, Eindrücke und neu Erlerntes, sowie hoffentlich neue Freunde. Soziale Kompetenzen und Ressourcen wie kooperatives Handeln, Selbstständigkeit, ein gestärktes Selbstbewusstsein, die Wertschätzung anderer Menschen und der Natur sind weitreichende Folgen.

5.4.2 Kinder- und Jugendtreffs

Kinder- und Jugendtreffs sind Freizeitstätten, die von jungen Menschen außerhalb der Schulzeit und am Wochenende aufgesucht werden. Diese Orte sind Treffpunkte, um Gleichaltrige kennen zu lernen und mit ihnen verschiedenste Aktivitäten zu unternehmen, die von den Einrichtungen angeboten, oder mit ihrer Hilfe selbst organisiert werden. Häufig gibt es auch Mahlzeiten, die mit den SozialarbeiterInnen gemeinsam gekocht und zu sich genommen werden. Weiterhin können sich die BesucherInnen an die MitarbeiterInnen des Treffs wenden, wenn sie einen Gesprächsbedarf oder Probleme haben. In solchen Einrichtungen sollten möglichst naturnahe Aktivitäten für die BesucherInnen angeboten werden, die einen Ausgleich und eine Abwechslung zum alltäglichen Stadt- und Schulleben bieten. Dazu zählen Ausflüge in Naturerlebnissräume oder Naturerfahrungsübungen, die auch innerhalb der Einrichtung durchgeführt werden können. Die Angebote sollten sich nach dem Alter der TeilnehmerInnen richten, und ihre Wünsche, Vorschläge und Interessen miteinbeziehen. Unter Naturerfahrungsübungen versteht man z.B. das Erkennen von Naturmaterialien durch Tasten, Fühlen und Riechen, evtl. sogar Schmecken, die sich abgedeckt und nicht sichtbar in einer Box befinden. Weiterhin Übungen wie schon im vorherigen Punkt beschriebene Lieblingsorte in der Natur, oder Solo - Übungen während Ausflügen in die Natur.

Innerhalb der Einrichtung können mit Kindern und Jugendlichen weiterhin Beete angelegt werden, soweit ein Außenbereich Teil der Räumlichkeiten ist. Ansonsten

können auch Pflanzen, Kräuter und teilweise sogar Gemüsesorten in Blumentöpfen und Kästen innerhalb der Räume angepflanzt werden. Damit wird auf der einen Seite das äußerliche Bild und die Atmosphäre der Einrichtung aufgewertet, auf der anderen Seite haben die BesucherInnen auch eine verantwortungsvolle Aufgabe, der sie mit Mühe nachgehen und auf deren Ergebnis sie stolz sein können. Zu beobachten, wie eine Pflanze - ein anderes Lebewesen - durch ihre Zuwendung wächst und irgendwann sogar Früchte trägt, ist sehr spannend und enthält einen hohen Symbolwert. Außerdem wird durch diese Pflanzenprojekte ein konkreter Bezug zur Natur hergestellt. Die Verarbeitung und der Verzehr selbst gezogener Kräuter oder Gemüsesorten, wie z.B. Tomaten, stellt ebenfalls eine Naturerfahrung dar, in deren Genuss in der Stadt nicht unbedingt viele Menschen kommen, Kinder und Jugendliche vermutlich noch seltener.

Tagesausflüge, bzw. mehrtägige Aufenthalte, an den Wochenenden oder zu Ferienzeiten können je nach Jahreszeit unterschiedlich gestaltet werden: Einen See kann man im Sommer zum Baden, im Winter zum Eislaufen besuchen. Derselbe Wald sieht zu jeder Jahreszeit komplett unterschiedlich aus und diese Veränderungen in „ihrem“ Wald werden von den jungen Menschen mit Erstaunen wahrgenommen, wenn man diesen Ort regelmäßig mit ihnen besucht. Besuche von Naturräumen können mit Kanu- oder Fahrradtouren, Kurzwanderungen oder Orientierungsläufen etc. verbunden werden. Beliebt sind auch Ausflüge in Hochseilgärten oder Freigehege, in denen man Wildschweinen, Rehen oder anderen Tieren begegnen kann. All diese Aktivitäten und Ausflüge machen die Naturräume dann zu Naturerlebnisräumen, deren Besuche für die TeilnehmerInnen etwas sehr Besonderes und Außergewöhnliches darstellt.

Im Allgemeinen sollten sich die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in einem Stadtteil auch dafür einsetzen, dass die jungen Menschen an aktuellen Geschehnissen im Stadtteil teilhaben. Es kann eine Vernetzung der Stadtteilarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit insofern stattfinden, als sich Kinder- und Jugendeinrichtungen aktiv an zuvor beschriebenen Maßnahmen der Stadtteilarbeit einsetzen und beteiligen. Die BesucherInnen der Einrichtungen können gemeinsam mit den SozialarbeiterInnen über den Umbau von Spielplätzen und die Nutzung von

Brachflächen diskutieren, sodass sie dann in Folgeschritten gemeinsam mit Einrichtungen der Stadtteilarbeit, sowie Planern und Architekten der Stadt, Stellung beziehen können. Dies ist darum so wichtig, da es sich um Orte handelt, an denen sich die jungen Menschen in ihrer Freizeit aufhalten, oder die für Zwecke der Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden können. Deshalb ist es unbedingt erforderlich, dass sie sich gerne an diesen Orten aufhalten. Werden sie jedoch in die konkreten Planungs- und Handlungsphasen nicht einbezogen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Flächen so gestaltet werden, dass sie den Kindern und Jugendlichen nicht gefallen oder sie kein Interesse daran haben und nicht nutzen. Im schlimmsten Falle findet an solchen Orten dann sogar Vandalismus statt.

5.5 Praxisbeispiel Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V.

In der Högenstraße in Hamburg-Eimsbüttel liegt der Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V. (im Folgenden: ASP). Diese Einrichtung ist der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zuzuordnen, und richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 6 - 16 Jahren. Die Finanzierung erfolgt über Mittel aus dem Landesjugendplan. Der ASP verfügt über ein Haupthaus mit Küche, Toiletten und Aufenthaltsräumen und ein Büro der MitarbeiterInnen. Auf dem großen Außengelände befinden sich weiterhin ein Schuppen, eine Werkbank, ein Bauwagen und ein Verschlag zur Aufbewahrung von Holz. Der Platz besteht aus Rasen und Sandboden, ohne Anordnung wachsen viele Bäume, Büsche und andere Pflanzen auf dem gesamten Gelände. Das Haupthaus ist ebenfalls aus Holz errichtet. Stephanie Möbius, die Leiterin der Einrichtung, arbeitet hier mit zwei weiteren fest angestellten KollegInnen und derzeit zwei PraktikantInnen zusammen. Der ASP hat Montags bis Freitags von 14 bis 19 Uhr, sowie jeden zweiten Samstag im Monat von 13 bis 17 Uhr für die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils geöffnet. Jeden Montag findet ein Mädchentag, jeden Donnerstag ein Jungentag statt. An diesen beiden Tagen wird mit den BesucherInnen auch gemeinsam gekocht, wobei diese sich gemeinsam für ein Essen entscheiden können und bei der Zubereitung helfen. In den Ferien bietet der ASP ein Programm an, bei dem diverse Ausflüge und Ferienreisen unternommen werden. Mittwochs von 14 bis 16 Uhr kommen außerdem Kinder der Schule Rellinger Straße für einen Nachmittagskurs zu Besuch und arbeiten an ihrem eigenen Projekt.

Die Angebote auf dem ASP sind offen und die BesucherInnen können sich nach Lust und Interesse zusammen mit den MitarbeiterInnen oder alleine beschäftigen. Im Pavillon gibt es einen Billardtisch, einen Kickertisch und eine Tischtennisplatte. Diverse Spiele werden ebenfalls zur Verfügung gestellt und es gibt die Möglichkeit zu töpfeln. Wer Ruhe sucht, ist im Kuschelraum mit Sofas, Sesseln und Matratzen richtig. Hauptsächlich halten die Kinder und Jugendlichen sich jedoch auf dem Außengelände auf. Hier ist ihnen frei gestellt, was sie mit Holz, Hammer und Nägeln errichten. Kleine Häuser und Ritterunterkünfte, Wachtürme und ein Piratenschiff sind schon zu finden. Wer sich Werkzeug ausleihen möchte, wird auf eine Liste eingetragen. Geht etwas kaputt oder verschwindet, muss es ersetzt werden. Der Bauwagen auf dem Gelände des ASP wurde von älteren Jugendlichen im Stadtteil teilweise beschädigt, sodass er zur Zeit leer steht. Es wird jedoch berichtet, dass man dort hinein gehen kann, um am herumliegenden Styropor seine Wut auszulassen. Weiterhin gibt es eine Feuerstelle, die im Winter häufig genutzt wird, um sich aufzuwärmen oder Marshmallows zu braten. Im Sommer wird manchmal auch gemeinsam gegrillt.

Der ASP arbeitet ganzheitlich und ressourcenorientiert mit den jungen BesucherInnen des Stadtteils. Das bedeutet, der Mensch soll in seiner Gesamtheit betrachtet werden und intensive, persönliche Beziehungen werden geknüpft. Konflikte werden nicht bis ins kleinste Detail aufgearbeitet, sondern die Stärken und Ressourcen der einzelnen Person und der Gruppe sollen gefördert werden. Eine wichtige Basis für das Bestehen des ASP ist weiterhin der Kontakt zu AnwohnerInnen und Eltern, sowie deren Rückhalt. Der Aufenthalt im Freien und die selbständige Beschäftigung mit den zur Verfügung gestellten Mitteln sind zentrale Gründe, warum die Kinder und Jugendlichen den ASP aufsuchen. Hier können sie sich frei bewegen und ihre Ideen und Fantasie handwerklich in die Tat umsetzen. Auch bei Regen und Kälte halten sie sich gerne hier auf. Bei Problemen und Sorgen stehen die MitarbeiterInnen des ASP ihnen zur Seite und bieten Beratung an.

Der Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V. steht exemplarisch dafür, wie mit Kindern und Jugendlichen einer Großstadt naturnahe Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stattfinden und durchgeführt werden können. Im Anhang dieser

Arbeit findet sich zum weiteren Verständnis das Konzept des Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord e.V., es sei dazu jedoch gesagt, dass es aktuell neu überarbeitet wird.

6. Abschließender Ausblick

Für die Leitfrage dieser Ausarbeitung nach dem Wert von Naturnähe und Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche wurde festgestellt, dass Menschen schon im Kleinkindalter ungemein von Naturbegegnungen profitieren. Es konnte belegt werden, dass der Aufenthalt in Naturräumen und die Auseinandersetzung mit der nicht - menschlichen Umwelt sich nachhaltig auf die Kindesentwicklung in ihrer Gesamtheit von Körper, Geist und Seele auswirkt. Kinder und Jugendliche schätzen besonders die Freizügigkeit in Naturräumen, und suchen diese bevorzugt auf, um unbeobachtet spielen zu können oder in schwierigen Situationen als Trostspender und Rückzugsort.

Weiterhin spielt der Erlebnischarakter von Naturräumen eine Rolle, da sie auf der einen Seite körperlich herausgefordert werden, auf der anderen Seite jedoch auch Bezüge zur menschlichen Umwelt knüpfen können und somit zu einem tiefgreifenden Weltverständnis gelangen. Weiterhin wird das Umweltbewusstsein, Sozialverhalten und die Gesundheit positiv beeinflusst. Die Wichtigkeit von Naturnähe und Naturerfahrungen für die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollte daher nicht unterschätzt werden. Das Potenzial dieser Erkenntnisse für das Handeln in der Praxis in Schulen, Kindertagesstätten, der Stadtteilarbeit und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde aufgezeigt.

Derzeit gibt es wenige Konzepte, die sich bewusst mit dem Wert von Naturbegegnungen für Kinder und Jugendliche auseinandersetzen und gezielt in Naturräumen und mit Naturerfahrungen arbeiten. Dies kann sich nicht ändern und die Potenziale und Chancen einer naturnahen Sozialen Arbeit werden nicht erkannt, solange die Soziale Arbeit nicht zu einem Selbstverständnis der Bedeutsamkeit von Naturnähe kommt. Hierfür muss der regelmäßige Aufenthalt in der freien Natur als wichtig und vor allem selbstverständlich betrachtet werden. Natur und die Bewegung in der Natur sollten keine Exklusivität oder etwas Außergewöhnliches darstellen. Im Skandinavischen gibt es hierfür den Begriff „Friluftsliv“, welcher wörtlich übersetzt soviel wie „Freiluftleben“ heißt (vgl. Liedtke/Lagerstrøm, 2007, 9). Mit diesem Begriff ist der aktive Aufenthalt in der Natur gemeint (vgl. Liedtke / Lagerstrøm, 2007, 8). Dadurch, dass man sich abseits von motorisierten Fortbewegungsmitteln befindet, ist man sozusagen gezwungen, sich körperlich zu betätigen, um von einem Ort zum

anderen oder an Nahrung zu gelangen (ebd.). Dies geschieht dann zu Fuß, mit dem Fahrrad oder auf Wasserwegen und mit wenig Material.

„Friluftsliv bezeichnet im skandinavischen und vor allem in norwegischen Original ein sehr ganzheitliches Phänomen. Es geht, wie oben bereits angedeutet, darum, draußen zu Es geht um Ideen und Ansätze eines Lebensstils, nicht nur um losgelöste Aktivitäten, die man einmal im Urlaub betreibt und dann häufig nie wieder [...]“ (vgl. Liedtke/Lagerstrøm, 2007, 10).

In der Definition des Begriffs spielt die Natur eine wichtige und entscheidende Rolle: Ohne sie wäre Friluftsliv nicht möglich. Hierbei ist es jedoch nicht wichtig, dass der Naturbegriff einer biologischen Definition entspricht, sondern Natur ist das, was der oder die BetrachterIn als Natur empfindet (vgl. Liedtke, G., 2007, 105). Friluftsliv wird als Chance gesehen, dem allgemeinen Bewegungsmangel der Gesellschaft und der Knappheit von natürlichen Reizen entgegenzuwirken (vgl. Lagerstrøm, 2007, 118). Für die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann in Deutschland aus dem Konzept Friluftsliv ein Nutzen gezogen werden, wenn auch nicht bezüglich eines dauerhaften Leben in der Natur, sondern des Lebensstils. Es sei jedoch gesagt, dass ein Selbstverständnis von Naturnähe und Naturerfahrungen und die damit einhergehende Instrumentalisierung von Naturbegegnungen, nicht zu erwarten ist, solange die Professionellen des Berufs sich mit dieser Thematik nicht auseinandersetzen. Daher sollte die Ausbildung von pädagogischen Berufen, speziell der SozialarbeiterInnen, um Bausteine der Umwelt-, Natur-, Öko-, Erlebnispädagogik erweitert werden und in den Hochschulen muss ein Diskurs über die Vorteile einer naturnahen Sozialen Arbeit begonnen werden.

Aufgrund der fortschreitenden Urbanisierung und der damit einhergehenden Naturentfremdung von Kindern und Jugendlichen wäre es fatal, wenn man trotz der Untersuchungsergebnisse dieser Ausarbeitung nicht an den Punkt gelangt, die Wichtigkeit von Naturnähe und Naturerfahrungen anzuerkennen. Daher soll diese Ausarbeitung zugleich auch ein Plädoyer an die Profession der Sozialen Arbeit darstellen, sich den Einfluss von Naturbegegnungen zu Nutze zu machen und nochmals betonen, dass Naturnähe und Naturerfahrungen für Kinder und Jugendliche bei der Unterstützung in schwierigen Lebenslagen durch die Soziale Arbeit eine große Vielfalt an Chancen bietet. Nur durch eine gleichwertige Beachtung

und Wertschätzung der nicht - menschlichen wie der menschlichen Umwelt, kann ein gelingendes Leben dann die Folge sein.

„Die Lebens-, Spiel, und Lernräume der Kinder sind keine bloßen Aufenthaltsräume, sondern sie entscheiden mit darüber, in welcher Weise Kinder ihre Mitwelt und sich selbst erfahren und annehmen können.“ (Wagner, 1994, 31).

7. Literatur

Chawla, Louise (2002): Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood, in: Kahn, Peter H./Kellert, Stephen R. (Hg.): Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, S. 199 - 225.

Frädrich, Jana/**Loewenfeld**, Marion (1994): Kinder, Umwelt und Natur, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Gebhard, Ulrich (1998): Naturbeziehung und psychische Entwicklung. Psychologische Aspekte der Umweltbildung, in: Beyersdorf, Martin/Michelsen, Gerd/Siebert, Horst (Hg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen, Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 99 - 109

Gebhard, Ulrich (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundwald, Klaus/**Thiersch**, Hans (2005): Lebensweltorientierung, in: Otto, Hans - Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Höltershinken, Dieter [**u.a.**] (1971): Fallstudien öffentlicher Kinderspielplätze, in: Zeitschrift für pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung, Nr. 18, S. 200 - 215.

Kellert, Stephen R. (2002): Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children, in: Kahn, Peter H./Kellert, Stephen R. (Hg.): Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, S. 117 - 151.

Liedtke, Gunnar (2007): Friluftsliv: Erleben von Natur - Erlebnisse in der Natur, in: Liedtke, Gunnar/Lagerstrøm, Dieter (Hg.): Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und

Perspektive, Aachen: Meyer & Meyer Verlag, S. 103 - 114.

Liedtke, Iris (2007): Waldkindergarten - Kinder erleben die Natur, in: Liedtke, Gunnar/ Lagerstrøm, Dieter (Hg.): Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive, Aachen: Meyer & Meyer Verlag, S. 149 - 156.

Liedtke, Gunnar/ **Lagerstrøm**, Dieter (2007): Einleitung, in: Liedtke, Gunnar/ Lagerstrøm, Dieter (Hg.): Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive, Aachen: Meyer & Meyer Verlag, S. 8 - 11.

Louv, Richard (2011): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mitscherlich, Alexander (1965): Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Muff, Albin (1997): Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung: Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz, Butzbach - Griedel: Afra Verlag.

Pappler, Manfred/Witt, Reinhard (2001): Natur - Erlebnis - Räume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze, Seelze - Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Pyle, Robert M. (2002): Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species, and Kids in the Neighbourhood of Life, in: Kahn, Peter H./Kellert, Stephen R. (Hg.): Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, S. 305 - 327.

Schiffer, Eckhard (1993): Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen, Weinheim/Basel: Quadriga Verlag.

Schlehofer, Anke (1997): Natur, Erlebnis, Ferien: Handbuch für die Gestaltung ökopädagogischer Kinder - und Jugendfreizeiten. Alling: Sandmann.

Siebert, Horst (1998): Empirische Untersuchungen zum Wertewandel und Umweltbewusstsein, in: Beyersdorf, Martin/Michelsen, Gerd/Siebert, Horst (Hg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen, Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 75 - 83.

Stascheit, Ulrich (2008): Gesetze für Sozialberufe, Baden - Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Thomashow, Cynthia (2002): Adolescents and Ecological Identity: Attending to Wild Nature, in: Kahn, Peter H./Kellert, Stephen R. (Hg.): Children and Nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, S. 259 - 278.

von Hentig, Hartmut (1975): Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit, München/Wien: Carl Hanser Verlag, S. 7 - 44.

Wagner, Richard (1995): Naturspielräume gestalten und erleben, Münster: Ökotopia - Verlag.

Weber, Andreas (2011): Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur, Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

Zinn, Hermann (1980): Kinder in der gebauten Umwelt, in: Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hg.): Kinderfreundliche Umwelt. Kinderspiel im Straßenraum, Bonn, S. 19 - 31.

7.1 Literatur aus dem Internet

Duden online: Natur, die, online unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Natur> (Zugriff: 12.12.2011).

Brämer, Rainer (2004): Natur ist Gefühl. Empirische Hinweise, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/gefuehlkz1317189504.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2006): Walderfahrung als Schlüssel zur Natur. Jugendliche profitieren von intensiven Waldkontakten, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/walderfahrung061302596138.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2008a): Was heißt eigentlich Naturentfremdung?, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/naturentfremdungkz1226837689.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2008b): Naturentfremdung? Versuch einer sozialwissenschaftlichen Begriffsbestimmung, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/naturentfremdung1226843289.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2010a): Walderfahrung als Schlüssel zur Natur (2). Mehr Verständnis für Naturschutz und Naturnutz, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/walderfahrung101303374647.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2010b): Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/jrn10start1299055072.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Brämer, Rainer (2011): Jugend ohne Natur? Jugendreport Natur 1997 - 2010 zu Umfang und Art von Naturkontakten, online unter: <http://www.wanderforschung.de/files/erfahrungpp2011-kompatibilitaetsmodus1319438419.pdf>
(Zugriff: 02.01.2012).

Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V. (2012):

<http://bvnw.de/?p=769>

(Zugriff: 27.02.2012).

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2011): KIM - Studie 2010.

Kinder + Medien, Computer + Internet, online unter:

<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>

(Zugriff, 12.01.2012).

White, Randy (2004): Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to

Children's Development & the Earth's Future, online unter:

<http://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml>

(Zugriff: 02.01.2012).

Abenteuerspielplatz

Eimsbüttel Nord e. V.

**Neues Konzept
2006**

Vorwort

Das folgende Konzept wurde aufgrund der geänderten Bedingungen im Stadtteil erstellt für den Abenteuerspielplatz Nord (zukünftig: ASP). Dazu gehören insbesondere die sozialräumliche Angebotsentwicklung als auch die Begründung Stellenteilung für die mobile Beratung im Stadtteil und das Mädchenangebot auf dem ASP. In Bezug auf die Zielgruppen und die inhaltlichen Schwerpunkte wird mit dieser Neukonzeption aber auf die veränderten Bedingungen und Bedarfe im Quartier und im erweiterten Einzugsgebiet im Stadtteil reagiert. Nach wie vor ist natürlich das Ziel einer Konzeption für die Einrichtung die Verbesserung der Lebensqualität und der Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen als Gäste des ASP, ihrer Familien, der Menschen im Einzugsgebiet sowie der sozialen Infrastruktur im Stadtteil. Darüber hinaus dient sie aber auch der Information für KollegInnen und Interessierte aus dem Quartier, aus Behörden und Politik. Es sei darauf hingewiesen, dass die Einrichtung die Ziele nur durch Kooperation und Vernetzung mit den Bürgern und den KollegInnen aus anderen sozialen Einrichtungen des Quartiers erreichen kann.

1. Standort der Einrichtung / Beschreibung des Sozialraums

1.1 „Geografie des Sozialraums“

1.2 Sozialstruktur:

Weitere Daten sind der Sekundärdatensammlung (s.o.) zu entnehmen. Hinzu kommen die Menschen, die keine Sozialhilfe erhalten, obwohl sie bedürftig sind.

1.3 Wohnstruktur in Eimsbüttel Nord, soziale Einrichtungen und Infrastruktur

Das Einzugsgebiet zeigt keine signifikant abweichenden Wohn- bzw. Gebäudestrukturen. Es gibt sowohl Einfamilienhäuser als auch Mietwohnsiedlungen.

Zur sozialen Versorgung gibt es im erweiterten Stadtteil den Stadtteilladen, das Jugendberatungszentrum Apostelkirche sowie die Angebote des Lenzsiedlung e. V.

Der ASP ist zu erreichen über die HVV-Stationen Langenfelde (S-Bahn), Osterstraße (U 2) sowie über die Bushaltestelle Högenstraße (Linie 4).

2. Institutioneller Rahmen und Ressourcen

Der Abenteuerspielplatz Eimsbüttel Nord ist ein freier Träger der Jugendhilfe, der aus einer Elterninitiative entstand, in dem seit vielen Jahren Angebote im Rahmen von quartiersbezogener offener Kinder- und Jugendarbeit vorgehalten werden.

Gesetzliche Grundlage für die Arbeit auf dem Abenteuerspielplatz ist der § 11 KJHG, die Finanzierung erfolgt über Mittel aus dem Landesjugendplan.

Auf dem Abenteuerspielplatz sind zurzeit drei hauptamtliche Mitarbeiter mit 38,5 Wochenstunden beschäftigt. Darüber hinaus verfügt der ASP über Mittel zur Beschäftigung von InteressengruppenleiterInnen und die dazu gehörigen Betriebs- und Sachmittel.

Der ASP verfügt über einen großen Gruppenraum, einer Küche, zwei Pavillons und einem größeren Außengelände. Mitgenutzt für die Arbeit wird ein Fußballfeld und ein Kinderspielplatz, die direkt an den ASP grenzen.

3. Zielgruppen und Bedarfe im Sozialraum

Zielgruppe der Einrichtung sind Mädchen und Jungen von sechs bis ¹⁶ vierzehn Jahren. Der Großteil der BesucherInnen Kindern und Jugendlichen ~~afrikanischer~~ und deutscher Herkunft. Ein kleinerer Teil kommt aus dem moslemischen Kulturraum. Das Einzugsgebiet ist Eimsbüttel Nord bis zur Osterstraße. Eine natürliche Grenze besteht in Form der sechsspurigen Kieler Straße.

Um den im Quartier lebenden Kindern und Jugendlichen ihren Bedürfnissen entsprechende Angebote zu machen, muss entsprechend schnell und flexibel reagiert werden. In einer Gesellschaft, wo Jugendliche immer stärker von Armut und von Arbeits- und Ausbildungsnot betroffen sind und in der der Leistungsdruck immer stärker wird, fehlt es häufig an Orientierungs- und Lebensperspektiven. Hier setzt die Arbeit des Jugendtreffs Langbargheide an, gibt Hilfe und Unterstützung.

Ältere Kinder und Jugendliche üben Druck und Macht auf jüngere aus. Eine „Kusch oder du bekommst in die Fresse“ Mentalität ist deutlich unter den Kindern und Jugendlichen im Stadtteil und in der Einrichtung zu beobachten. Respekt vor den anderen muss von vielen neu erlernt werden, um nicht die aus dem Stadtteil und von älteren vorgelebten Strukturen zu übernehmen. Traditionelle Denkweisen müssen neu überprüft, verändert und neu übernommen werden.

Verantwortungsbewusstes Handeln bedeutet aber auch, eine Verantwortung anderen Menschen gegenüber zu übernehmen, eine eigene Meinung zu entwickeln und diese öffentlich zu vertreten. Viele der Kinder und Jugendlichen aus dem Stadtteil trauen sich kaum ihre eigene Meinung zu vertreten, dies aus Angst, Unsicherheit, Furcht vor Freundschaftsverlust oder weil der „Druck“ der „Großen“ permanent etwas anderes von den jüngeren verlangt. Viele oft negative Verhaltensweisen werden auch aus Schule und Elternhaus übernommen.

Der ASP dient als Begegnungsstätte. Viele Kinder und Jugendliche kommen oft jahrelang - in der Regel täglich - hierher. Sie verbringen hier einen sehr großen Anteil ihrer Freizeit. Hier finden sie Raum, Entspannung, Beschäftigung, Aufmerksamkeit, Beratung und Hilfe.

Die pädagogische Arbeit auf dem ASP basiert auf **intensiven persönlichen Beziehungen!!** Der Mensch und seine Persönlichkeit stehen im Mittelpunkt der

Beziehungsarbeit. Mit unserem Menschenbild werden Voraussetzungen handlungsleitend, für alle Ziele und Inhalte der Arbeit. Beim Klönschnack über die Ereignisse des letzten Wochenendes, bei Konflikten, bei Schularbeitenhilfe, Kickern, Tischtennis oder Fußball, immer stehen uns Menschen gegenüber deren einzelne Lebensentwicklungen und/oder Lebensverhältnisse uns wichtig sind. Dazu gehören die verschiedenen Lebensumfelder wie Familie, Schule und Ausbildung, der Freundeskreis, aber auch der gesamte Stadtteil. Die Mitarbeiter des ASP sind für den ganzen Menschen da, teilen ihn nicht in Einzelprobleme auf, sondern begleiten ihn auf seinem Lebensweg.

Außerdem wird Wert gelegt auf Gruppendynamik beziehungsweise die Einleitung von Gruppenprozessen. Dazu gehört vor allem und auch das Zusammenleben in der Gruppe. Einer zu großen Individualisierung respektive Isolierung soll dadurch vorgebeugt werden.

Es werden außer den Öffnungszeiten auch die Freizeitangebote außerhalb des Hauses gut frequentiert, Ausflüge mit bis zu 25 TeilnehmerInnen sind keine Seltenheit. Es ist dabei erstaunlich, wie ungewohnt es für viele Jugendliche ist, sich außerhalb des gewohnten Lebensraumes zu bewegen. Viele der Gäste haben darüber hinaus kaum die Chance, mit ihren Eltern, geschweige denn allein oder mit Freunden, in Urlaub zu fahren. Auch diesem Defizit begegnet der Verein mit einer zweiwöchigen Urlaubsreise und einer Kurzfreizeit im Jahr.

Ein fast noch wichtigerer Bereich in der Kinder- und Jugendarbeit ist das Beratungsangebot. Obwohl die meisten der StammbesucherInnen noch allgemeinbildende Schulen besuchen und die Unterstützung bei der Jobsuche selten in Anspruch genommen wird (die Älteren und bei Bedarf auch Familien werden in diesem Bereich an den Stadteilladen verwiesen) ist die Einzelfallhilfe von besonderer Bedeutung für die gesamte pädagogische Arbeit. Beratung finden die Gäste bei Problemen in der Familie, in der Schule und besonders mit Polizei und Justiz. Da die Inanspruchnahme dieser Unterstützung Vertrauen voraussetzt, sind die MitarbeiterInnen oft die einzigen, an die sich die Jugendlichen mit ihren Problemen wenden können.

4. Ziele, Arbeitsformen und Methoden

Hauptziel der Arbeit des Jugendtreffs ist quartiersbezogene offene Kinder- und Jugendarbeit in Form von Freizeit-, Kultur- und Beratungsangeboten unter interkulturellen Aspekten.

Rahmenziele:

- Verbesserung der Lebens- bzw. Wohnqualität
- Förderung der Stärken des einzelnen und der Gruppe, nicht endloses Aufarbeiten der Defizite
- Gemeinsame Entwicklung von Lebensperspektiven
- Anti-Rassismus

- Entwicklungsförderung
- Bildungsprozesse bahnen
- Soziale Kompetenzen vermitteln
- Freiräume schaffen
- Lernräume ohne Druck schaffen
- Erlaubnis zum Authentisch-Sein
- Partizipation (Kinder und Jugendliche werden in die Planung und Gestaltung einbezogen)
- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien
- Ältere Jugendliche unterstützen jüngere
- Üben und Einhalten von Regeln und Verbindlichkeiten
- Kindern und Jugendlichen wird Verantwortung übergeben, z.B. bei Angeboten und oder Durchführung von Aktionen

5. Arbeitsstruktur, Angebote und Projekte

5.1 Voraussetzungen der inhaltlichen Arbeit:

- Freiwilligkeit
- Anonymität
- Niedrigschwelligkeit
- Parteilichkeit
- Partizipation
- Verbindlichkeit/Ehrlichkeit
- Förderung der Eigeninitiative der BesucherInnen
- Hilfe zur Selbsthilfe

5.2 Öffnungszeiten

Der ASP ist z. Zt. an folgenden Tagen geöffnet:

Montag: 14-18 Uhr bis 19⁰⁰
 Dienstag: 14-18 Uhr "
 Mittwoch: 14-18 Uhr "
 Donnerstag: 14-18 Uhr "
 Freitag: 14-17 Uhr "
 jedes 2. Samstag geöffnet

Dazu kommen bei Bedarf an Wochenenden gemeinsame Veranstaltungen wie Ausflüge und Übernachtungen, die gemeinsam mit den BesucherInnen geplant und unternommen werden. An verschiedenen Tagen werden nach Absprache mit den Jugendlichen auch in der Woche Ausflüge durchgeführt. Dazu gehören Schwimmen, Kino u. a.

5.3 Mädchenarbeit

Die Mädchenarbeit findet außer im Rahmen der täglichen Öffnungszeiten in Form eines Mädchentages statt. Ziele sind:

- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Eigen Wünsche äußern/Meinungen vertreten
- Verbindlichkeit erlernen
- Soziale Kompetenz erlernen
- Rollenbewusstsein
- Lernen „nein“ zu sagen

Teilziele:

- Aufbau einer homogenen Gruppe
- Auf Stärken und Schwächen eingehen
- Gesundheit
- Hygiene
- sexuelle Aufklärung
- Verhalten von Erwachsenen in Frage stellen
- Auseinandersetzung mit mädchenstpezifischen Themen (findet in der Schule kaum Berücksichtigung)
- sich im „geschützten Raum“ auszuprobieren
- gegenseitige Rücksichtnahme

Methoden:

- themenspezifische Gesprächsrunden
- Freizeiten und Ausflüge
- Kochen, Töpfern, Fußball, Kanu fahren u. a.

Ein wichtiger Aspekt für die Mädchenarbeit ist die Tatsache, dass eine Mitarbeiterin sowohl für die Mädchenarbeit als auch für Teile der allgemeinen Sozialberatung im Stadteilladen zuständig ist. Da grundsätzlich die Arbeit auf dem ASP Beziehungsarbeit ist, gilt dies natürlich auch und besonders für die Mädchenarbeit. In speziellen Problemlagen, z. B. von älteren Mädchen oder von Familien wird die Beratungsarbeit in den Stadteilladen delegiert. Das ist erfahrungsgemäß wesentlich leichter, wenn bereits eine Beziehung zu einer Kontaktperson besteht. Falls dies nicht der Fall ist kommen die Ratsuchenden oft nicht an.

Ein weiterer Grund für die Wichtigkeit dieser geteilten Stelle ist die Tatsache, dass die Besucherinnen des ASP andere mädchenstpezifische Angebote im Stadtteil nicht annehmen, was zum Teil daran liegt, dass die Entfernungen, z. B. zum Mädchenzentrum Eimsbüttel für jüngere Mädchen oft zu groß sind. Ein in unseren Augen aber wesentlich schwerwiegenderer Aspekt ist die gewachsene Beziehung zu den MitarbeiterInnen des ASP und dem Stadteilladen.

5.4 Jungenarbeit



Die Jungenarbeit findet außer im Rahmen der täglichen Öffnungszeiten in Form eines Jungentages statt. Ziele sind:

- Gemeinschafts- und Gruppengefühl stärken
- Reflexion des gruppenspezifischen Verhaltens in geschlechtshomogener Gruppensituation
- Toleranz üben
- Verbindlichkeit erlernen
- Sportliche Fähigkeiten verbessern
- Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl

Teilziele:

- sich geben wie man ist
- Verarbeitung der Pubertät
- auf Stärken und Schwächen eingehen
- Anregung zur Selbstreflexion
- eigene Grenzen erfahren

5.5 Angebote und Projekte

Offenes Angebot:

Der offene Treff ist für viele Kinder und Jugendliche ein zweites Zuhause, in dem sie sich frei bewegen und spielen (Kicker, Tischtennis u.v.m.) können. Ein wichtiger Punkt ist dabei selbstverständlich die Nutzung des Außengeländes und des benachbarten Spielplatzes. Viele der zuhause gelernten Regeln kommen auch im Jugendbereich zum tragen. Auch wenn viele der Besucher hier etwas anderes erwarten. Die Einhaltung der „Standards“ wie Höflichkeit, benutztes Geschirr wegräumen etc. ist für viele Jugendliche ein erstes Übungsfeld in der Kommunikation zwischen ihnen und den Betreuern. Der Aufenthalt auf dem ASP bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich in Kommunikation untereinander und mit Betreuern (Erwachsenen) zu üben. Der ASP bietet den Kindern und Jugendlichen Freiräume. Sie brauchen hier keine Angst vor anderen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zu haben. Auch durch das strikte Verbot von Gewalt jeglicher Art können sie sich hier frei bewegen und spielen, und erfahren so die Möglichkeit ihre Zeit in einer geschützten Atmosphäre zu verbringen. Dabei können sie Sozial- und Rollenverhalten üben und lernen. Da die Kinder und Jugendlichen mit vielen unterschiedlichen Problemen und Ängsten belastet sind, auch und gerade im Umgang mit Behörden, Polizei usw., bieten die MitarbeiterInnen Beratung und Unterstützung an. Dadurch werden ihnen neue Lösungsstrategien und -wege aufgezeigt und sie verlieren ihre Ängste.

Bauen:

Natürlich gehören viele kreative handwerkliche Angebote zu den Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem ASP. Ziele bei diesen Angeboten sind u. a.:

- Handwerkliche Fähigkeiten ausprobieren, erlernen und verbessern

- den Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen ausprobieren und lernen
- Verantwortung beim Bauen übernehmen/Umsicht beim Umgang mit Werkzeug und Werkstoffen
- Gefahren einschätzen und vermeiden lernen (Arbeitssicherheit)
- Team-Gruppenarbeit
- konstruktives Denken und Handeln lernen
- Regeln erlernen und einhalten
- Identifikation mit dem Platz
- Regeln erlernen und einhalten
- Gruppengefühl stärken und ausbauen

Freizeiten/Kurzfreizeiten/Ausflüge

Im Rahmen von offener Arbeit ist es unverzichtbar den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu bieten, ihr Umfeld von Zeit zu Zeit zu verlassen. Da viele Familien aus finanziellen Gründen, aber auch aufgrund mangelnder Betreuung, dafür keine Sorge tragen, übernimmt der ASP auch hier die Versorgung. Es findet in jedem Jahr eine 14-tägige Frühjahrsfreizeit (Skifahren) statt. Hier haben die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit sich außerhalb des gewohnten sozialen Umfeldes zu bewegen und neue Erfahrungen zu sammeln. Die Beziehungen zu den MitarbeiterInnen werden gefestigt und intensiviert. Konflikte werden bis zum Ende ausgetragen, ohne dass die Kinder und Jugendlichen, was eine bei ihnen häufig anzutreffende Handlungsstrategie ist, ihnen ausweichen können. Die bei diesen Gruppenveranstaltungen in Gang gesetzten Prozesse setzen sich auch in der täglichen Arbeit auf dem ASP fort.

Ferienprogramme:

In den Ferien finden besondere erlebnispädagogische Aktionen statt. Neben Tagesausflügen und Veranstaltungen können auch mehrtägige Musikprojekte stattfinden. Ausflüge finden vorrangig in den Ferien statt. Da derartige Veranstaltungen sehr kostenintensiv sind, können sie meist nur aus Sondermitteln finanziert werden. Ziele der Ausflüge sind u. a. Schwimmbäder und für Tagesausflüge geeignete Ziele im norddeutschen Raum.

Ziel dabei ist es den Kindern Jugendlichen während der Ferien eine aktive Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Sie werden dabei in Planung und Durchführung mit einbezogen. (s. Freizeiten/Kurzfreizeiten/Ausflüge).

Veranstaltungen und Aktionen:

- Kinobesuch
- Kegeln
- Schwimmen
- Baui-Übernachtung
- Besuch „Dungeon“
- Besuch „Rabat“ etc.

Kochen/Backen:

Einmal in der Woche am Mittwoch gibt es eine warme Mahlzeit. Dazu gehören die gemeinsame Planung, der Einkauf, die Zubereitung der Mahlzeiten, das gemeinsame Essen sowie das Aufräumen. Schwerpunkte sind:

- Eine warme Mahlzeit
- Ausgewogene Ernährung
- Einhaltung von Regeln/Vermittlung von Esskultur
- Geselligkeit

Sport:

Das punktuell stattfindende Sportangebot dient der Förderung von Teamgeist und dem Abbau von Aggressionen. Schwerpunkte sind dabei Gewaltprävention, Erfahrung von Bewegung und Körpergefühl (Fein-/Grobmotorik, Psychomotorik). Es dient dabei auch dem Erlernen und Einhalten von Regeln, Rücksichtnahme und Fairness. Es richtet sich an alle Altersgruppen.

Zu den Angeboten gehören:

- Fußball
- Tischtennis
- Basketball

Highlights (besondere Veranstaltungen):

- Eine gemeinsame Weihnachtsfeier
- Ein Sommerfest
- Die zweiwöchige Freizeit zum Skifahren
- Heuhotelfahrt

Sozialberatung/Einzelfallhilfe:

Das Leben in einem Stadtteil mit hoher sozialer Benachteiligung konfrontiert Kinder und Jugendliche zwangsläufig mit mehr Problemen als in anderen mittelständischen Quartieren. Jugendliche haben weniger Chancen, ihren eigenen Lebensweg zu bestimmen. Sie haben oft wenig Unterstützung in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Dazu gehören Defizite im Sozialverhalten, in der Bildung und bei vielen Migrantinnen in der Sprache (beidseitig halbsprachig). Außerdem haben sie kaum eine Chance einen Platz in der Konsumgesellschaft zu finden. Im Elternhaus mangelt es nicht nur an Unterstützung, sondern es behindert sie sogar nicht selten in ihrer Entwicklung. Mit Freizeit- und Kulturangeboten allein ist ihnen bei ihren täglichen Sorgen und Nöten nicht zu helfen, sondern sie brauchen auch sehr viel Unterstützung bei Problemen in der Schule oder bei der Ausbildung, in der Familie oder auch mit der Justiz.

Ziel der Arbeit auf dem ASP ist daher auch die Entwicklung von Lösungsstrategien bei Problemen. Es sollen eigene Handlungskompetenzen erarbeitet werden, um die fossilisierten Handlungsmuster zu überdenken und zu überarbeiten. Neue Möglichkeiten der Konfliktlösung, sozialer Umgang, das eigene Sein zu akzeptieren

müssen aufgezeigt und verinnerlicht werden. Dieser Prozess führt zur einer Steigerung der Lebensqualität und der Selbstständigkeit. Voraussetzung dafür ist Offenheit, Verbindlichkeit und vor allem Ehrlichkeit (sich selbst und anderen gegenüber).

Elternarbeit:

Durch die intensive Beziehung zwischen Kindern, Jugendlichen und Mitarbeitern, wozu besonders die Unterstützung bei Problemen gehört, entsteht zwangsläufig der Kontakt zu den Eltern und den Lehrern. In vielen Fällen (Probleme in der Schule, mit Behörden usw.) ist es unumgänglich, Lösungen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen und deren Eltern zu erarbeiten. Das hat unter anderem auch damit zu tun, dass Hilfe ohne die Sorgeberechtigten in vielen Bereichen nicht zu leisten ist.

5.6 Gremienarbeit/Vernetzung/Kooperation:

Die Mitarbeiter des ASP nehmen regelmäßig an folgenden Gremien teil:

- AG nach § 78 KJHG
- Ini-Treff
- Baui-Treff
- AG Jungenarbeit
- Jugendhilfeausschuss

Regelmäßige Kooperation besteht oder wird im Rahmen der pädagogischen Arbeit und/oder bei stadtteilbezogenen Projekten vorangetrieben mit:

- Jugendberatungszentrum Apostelkirche
- Rebus
- Erziehungsberatungsstelle
- ASD
- Sowie den Schulen Rellinger Straße, Brehmweg und der Gesamtschule Stellingen

6. Partizipation

Partizipation findet in mehreren Bereichen des ASP statt. Dazu gehören die Gestaltung der Räumlichkeiten, die Mitsprache bei Zielen und Terminen von Ausflügen und ein wöchentlich stattfindender Kinderrat. Viel größere Bedeutung hat die gemeinsame (BesucherInnen und Mitarbeiter) Verantwortung für die Einforderung des Einhaltens von beschlossenen Regeln und die gegenseitige Unterstützung bei Problemen. Dazu gehören aber auch die Identifikation mit dem Haus und dem Außengelände und die Pflicht, für dessen Erhalt Sorge zu tragen.

7. (Selbst-) Evaluation, Konzeptionsfortschreibung, Vernetzung

Die pädagogische Arbeit der Einrichtung wird in Form von jährlichen Sachberichten sowie Berichtsbögen dokumentiert. Daten werden über teilnehmende Beobachtung ermittelt. Dazu gehört weiterhin eine Zweckbeschreibung als Leistungsvereinbarung, die regelmäßig auf Aktualität überprüft wird. Weiterhin sind Bestandteil der Leistungsvereinbarung zwei Arbeitsbereiche, in denen Erfolgskontrollen durchgeführt werden. Zu einzelnen Aktionen bzw. Projekten werden separate Sachberichte erstellt. Es finden einmal im Jahr oder bei Bedarf Konzeptionstage statt und in regelmäßigen Abständen Teamgespräche, in denen Ist und Soll der pädagogischen Arbeit abgeglichen werden. Fortbildungstermine und -themen werden bedarfsgerecht gesteuert. Darüber hinaus nehmen die MitarbeiterInnen regelmäßig an einer Supervision teil.

Hamburg, den 22.12.06

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 29.02.2012

Jana Damhorst

