Kojoten als BegleiterInnen

Wildnispädagogische Konzepte, Methoden und Techniken und mögliche Anwendung im sozialpädagogischen Handlungsfeld

Abschlussarbeit

FH Oberösterreich,
Fakultät für Medizintechnik und Angewandte Sozialwissenschaften,
Lehrgang nach §9 FHStG und §49 OÖSBG „Akademische/r Sozialpädagogische/r FachbetreuerIn in der Kinder- und Jugendhilfe“

Verfasser: Gernot Mühlberger

Betreuer: Christoph Wimmer

St. Marienkirchen am Hausruck, Dezember 2017

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

St. Marienkirchen am Hausruck, Juli 2017

_____

Ort, Monat Jahr Unterschrift

Danksagung

In der Tradition der Wildnisbewegung, der ich entstamme, möchte ich meinen Dank aussprechen.

Ich danke den Winden, die die Luft bringen, die ich in diesem Moment atme,

dem Wasser mit dem ich meinen Durst lösche und mit dem ich mich wasche,

dem Feuer, das als Wärme der Sonne herabstrahlt und mein Essen kocht.

Ich danke Mutter Erde, auf der ich geboren bin, die uns mit Schutz und Nahrung versorgt.

Einen Dank an die Lehrer: die menschlichen, tierischen, pflanzlichen und unscheinbaren oder unsichtbaren für all die Lektionen.

Ich danke meinen Eltern, Großeltern und wiederum deren Eltern, meiner gesamten Ahnenlinie für das Bewahren und Weitergeben von Wissen und Weisheit.

Ich danke der Liebe, die in mir und um mich ist, die mich beschenkt und die ich schenke.

Und ich danke all dem, worüber ich kein Bewusstsein habe, es jedoch um und mit mir ist.

Ich danke dem „großen Geheimnis“.

Und damit wir es nicht vergessen

Aho Mitakuye Oyasin - wir sind mit Allem verwandt.

Kurzfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Herkunft, Entstehungsgeschichte, mit Inhalten und möglichen Anwendungen der Wildnispädagogik in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Wildnispädagogik wird einerseits mit „uralten“ Erziehungsmethoden indigener Völker in Verbindung gebracht, andererseits gilt sie als sehr junges pädagogisches Konzept, das erst in den 90er Jahren aus den USA ins deutschsprachige Europa gelangte. Um Einblick in die Entwicklung der Wildnispädagogik zu erlangen, werden VorreiterInnen der wildnispädagogischen Grundaussagen und Überzeugungen vorgestellt und aktuelle wildnispädagogische Strömungen erläutert. Die 90er Jahre galten auch als die Blütezeit der Erlebnispädagogik, deshalb werden Parallelen und Unterscheidungen von Wildnispädagogik zur Erlebnispädagogik oder weiteren namensähnlichen Konzepten in dieser Arbeit behandelt. Durch die Auseinandersetzung mit naturphilosophischen, naturspirituellen und alternativ-entwicklungspsychologischen Themen soll die Differenzierung des wildnispädagogischen Charakteristikums geschaffen werden. Anhand des wildnispädagogischen Konzeptes Coyote-Mentoring werden Methoden und Techniken im Detail vorgestellt. Abschließend werden Projekte in der Wildnis oder explizite wildnispädagogische Projekte vorgestellt und die Relevanz für gegenwärtiges sozialpädagogisches Handeln beleuchtet.

Das Kind, das du geboren hast, wiegt zehn Pfund. Davon sind acht Pfund Wasser und je eine Handvoll Kohlenstoff, Kalk, Stickstoff, Schwefel, Phosphor, Kalium und Eisen. Du hast acht Pfund Wasser und zwei Pfund Asche zur Welt gebracht. Und jeder Tropfen dieses deines Kindes war einmal Dunst einer Wolke, ein Schneekristall, Nebel, Tau, ein Bach und das Abwasser eines städtischen Kanals. Jedes Atom Kohlenstoff oder Stickstoff war einmal Bestandteil von Millionen verschiedener Verbindungen.
Du hast nur das zusammengefügt, was schon vorhanden war. Die Erde, schwebend im unendlichen Raum….

…unter den Millionen Menschen hast du noch ein – ja was denn ? – Hälmchen, ein Stäubchen zur Welt gebracht, ein Nichts….
Aber dieses Nichts ist ein leibhaftiger Bruder der Woge im Meer, des Sturmwindes, des Blitzes, der Sonne und der Milchstraße.

In ihm ist etwas, das empfindet, untersucht – duldet, begehrt, sich freut, liebt, vertraut, hasst – glaubt, zweifelt, an sich zieht und abstößt.
Dieses Stäubchen umfasst mit seinen Gedanken alles: Sterne und Ozeane, Berge und Abgründe. Und was ist der Inhalt der Seele anderes als das All, nur ohne Dimensionen.

(Korczak, o.J., zit.n. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 59f)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Wildnispädagogik 4

2.1 Was ist eigentlich Wildnis ? 6
2.2 Vorreiter der Wildnispädagogik 8
2.3 Wildnispädagogische Strömungen 11

3. Wildnispädagogische Methoden 14

3.1 Definitionen der Methodenlehre 14
3.2 Konzept, Methoden und Techniken der Wildnispädagogik 17
3.3 Mentorinnen und Mentoren anstelle von Pädagoginnen und Pädagogen 19
3.4 Coyote Mentoring 23
3.4.1 Kunst des Fragens 25
3.4.2 Die 8 Himmelsrichtungen und ihre Qualitäten 27
3.4.3 Geschichte des Tages 29
3.4.4 Geschichten - Storytelling 30
3.5 Native learning & teaching 32

4. Differenzierung zu erlebnis-, wald- & reformpädagogischen Konzepten 33

4.1 Erlebnispädagogik 33
4.2 Waldpädagogik 36
4.3 Freinetpädagogik & Primitivismus 38

5. Wildnispädagogische Philosophie 41

5.1 Innere und äußere Wildnis ? 42
5.2 Naturphilosophische Spiritualität 45
5.3 Naturdefizit ? 48
5.4 Sehnsucht nach Wildnis 51

6. Wilde Sozialpädagogik 54

6.1 Definition Sozialpädagogik 54
6.2 Ökologisch orientierte Soziale Arbeit 56
6.3 Ausbildungsvoraussetzungen für „wilde Sozialpädagogik“ 58
6.4 Sozialpädagogische Projekte in der Wildnis 60
6.4.1 Langzeitprojekt - BigTrail94 60
6.4.2 Lebensoart - Mentoring - UdE gemäß §41 Tiroler KJHG 64

7. Nutzen und Integrationsmöglichkeiten von Wildnispädagogik in die sozialpädagogische Arbeit 66

8. Resümee und Ausblick 73

9. Literaturverzeichnis 79

10. Abbildungsverzeichnis 83

Anhang - The Song of Medicine Spear 84

Anhang - Die Rede der Hopi-Ältesten 89

Abkürzungsverzeichnis

KuJ – Kinder und Jugendliche
KJH – Kinder und Jugendhilfe
SFB – sozialpädagogische Familienbetreuung
EWB - Einzelwohnbetreuung
EP - Erlebnispädagogik
WiP – Wildnispädagogik
u.a. – unter anderem

1. Einleitung

Diese Arbeit widmet sich der Wildnispädagogik als bis Dato eher unbekanntem und mit namensähnlichen Pädagogiken leicht verwechselbarem Konzept. Die Auseinandersetzung mit Menschen und Philosophien, die die Wildnispädagogik in ihrer Entwicklung beeinflussten, soll eine klarere Differenzierung zu Erlebnis-, Wald-, oder anderen Natur-Pädagogiken schaffen.

„Kojoten als BegleiterInnen“ - dieser Titel wird Fragen für viele aufwerfen, die diese Arbeit lesen. Handelt es sich etwa um tiergestützte Therapie mit Raubtieren ? In einigen Kapiteln wird Coyote-Mentoring (Young , Haas & McGown, 2014) als derzeit am besten verschriftlichtes und ausformuliertes Konzept der Wildnispädagogik vorgestellt. Was es dabei mit Kojoten als BegleiterInnen auf sich hat, wird natürlich ebenfalls behandelt. Ebenso wird Coyote-Mentoring aus Sicht des „weiten Methodenverständnises“ (Galuske, 2002; Meinhold, 1988) unterteilt, und einzelne Techniken werden beschrieben und vorgestellt.

Es gibt bereits diverse Arbeiten, die den Begriff „Naturdefizit“ (Louv, 2013) behandeln. In dieser Arbeit wird die defizitäre Sichtweise kritisch beleuchtet (Brämer, 2012) und mehr Augenmerk auf die Ressourcen, die Natur oder Wildnis bieten können, gelegt. Dennoch soll die gesellschaftlich - problematische Entwicklung der „Naturentfremdung“ nicht ausgeblendet werden. Es wird vorausgesetzt, dass Leserinnen und Leser dieser Arbeit von der grundlegend positiven Auswirkung einer intakten Natur auf die Psyche des Menschen ausgehen. Für Menschen, die diese Überzeugung nicht teilen, wird das „dreidimensionale Persönlichkeits-modell“ vorgestellt, wobei die dritte Dimension die Beziehung zur „nichtmenschlichen Umwelt“ darstellt (Gebhard, 2013; Searles, 1960).

Nicht nur die Natur mit ihren Wiesen, Wäldern, Flüssen oder Witterungen als die wir sie hoffentlich alltäglich erleben oder zumindest an ihr vorbeifahren, wird in dieser Arbeit als Ressource thematisiert. Auch die soziale Komponente des gemeinsamen Seins als Gruppe, Klan oder MentorIn<->Mentee in der Natur wird Inhalt dieser Ausführungen sein (Song, 2010; Bauer, 2011) .

Mehrere Kapitel widmen sich philosophischen Gedanken, die Wildnispädagogik beeinflusst und Inne hat (Searles, 1960; Song, 2016). Als Beispiel wird auf innere und äußere Wildnis eingegangen. Gemeint ist damit die Verbindung der „äußeren Wildnis“ mit Sümpfen, tiefen Wäldern, Flüssen, Schluchten, Wüsten und wie auch immer sich der/die Einzelne Wildnis auf unserer Erde vorstellen mag, mit der „inneren Wildnis“, die weniger psychologisch sondern philosophisch benannt, ebenfalls aus Schluchten, unbekannten dunklen Wäldern, stetig fließenden Bächen oder dürren Wüsten besteht .

Hierzu werden Einsichten in die Ergebnisse aus Neurowissenschaft und Psychologie herangezogen (Renz-Polster & Hüther, 2013; Bauer, 2011; Gebhard, 2013), die sich mit der von manchen Menschen empfundenen „Verbindung zur Natur“ beschäftigen.

Um Wildnispädagogik in ihrer Relevanz zur Sozialpädagogik zu überprüfen ergibt sich folgende Fragestellung:

Welche Ressourcen oder Grenzen finden sich in wildnispädagogischen Konzepten hinsichtlich der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ?

Folgende Hypothesen werden aufgestellt, um an dieser Fragestellung zu arbeiten:

- Natur kann eine maßgebliche Ressource für psychische und soziale Gesundheit sein.
- Bewusste Beziehungen zur „nichtmenschlichen Umwelt“ können Sicherheit bieten und so emotionale Abhängigkeiten[1] von Helfersystemen vermeiden.
- Es ist Aufgabe der Sozialpädagogik neben Selbstbewusstsein auch Natur- und Umweltbewusstsein zu vermitteln.

[1] Unter emotionaler Abhängigkeit (emotional dependency) wird die einseitige, übertriebene Abhängigkeit von einem anderen Menschen verstanden, die sich in großer Angst vor dem Verlassenwerden und der Vernachlässigung der eigenen Interessen bis hin zur völligen Selbstaufgabe äußert. Emotionale Abhängigkeit wird leicht zu Helfern (Therapie, Sozialarbeit, Sozialpädagik) aufgebaut, da diese die benötigte Sicherheiten bieten können. (https://www.psychomeda.de/online-beratung/trauma/wie-kann-ich-emotionale-abhaengigkeit-zu-meinem-helfer-reduz-052012.html Stand: 20.12.2017)

Weiters wird folgende Hypothese aufgestellt um die Differenzierung von Wildnispädagogik zu überprüfen:

- Wildnispädagogik unterscheidet sich maßgeblich von namensähnlichen Konzepten wie Erlebnis-, Freizeit-, Wald- oder Umweltpädagogik.

Zur Darlegung, dass Natur und Wildnis bereits Teile von sozialpädagogischen Interventionen sind, werden Projekte vorgestellt, die entweder konkret wildnispädagogisches Mentoring als Inhalt haben (lebensoart.at, 2017) oder Projekte in der Wildnis sind (Flückiger, 1998).

Im letzten Kapitel werden Nutzen und Integrationsmöglichkeiten von Wildnispädagogik in die sozialpädagogische Arbeit anhand der bis dorthin behandelten Themen überprüft. Dazu werden einerseits Anforderungen der oberösterreichischen KJH Richtlinien SFB, EWB und Vollversorgung (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013) herangezogen, wie auch generelle Anforderungen an die Sozialpädagogik mit Leistungen wildnispädagogischer Konzepte (Bruns, 2014; Young , Haas & McGown, 2014) abgeglichen. Dies soll abschließend die Ressourcen und Grenzen der Fragestellungen verdeutlichen.

Methodisch werden dazu Erkenntnisse der Fachrichtungen Soziale Arbeit, Soziologie, Psychologie und Neurowissenschaft zusammengeführt. Spezifisch zum Thema dieser Arbeit wird dabei vor allem Literatur verwendet die bereits Verbindungen zur Natur geschaffen hat. Als Beispiel können die Studien von Natursozilogie.de (Brämer, 2012) oder Erkenntnisse der Natur-Psychologie (Gebhard, 2013) erwähnt werden. Bezüglich der Definitionen wird jedoch Standardliteratur ohne direkten Natur-Bezug herangezogen z.B: (Galuske, 2002) zur Definition von Soziale Arbeit und Sozialpädagogik.

2. Wildnispädagogik

Dieses erste Kapitel widmet sich dem Begriff „Wildnispädagogik“. Es werden Begriffsdefinitionen, Ursprung und Entwicklung der Wildnispädagogik vorgestellt. Es wird die Problematik der Begriffsüberschneidungen dargelegt und wie sich private Wildnisschulen von Wildnispädagogik, durchgeführt von Nationalparks oder Naturschutzorganisationen, unterscheiden.

Wildnispädagogik ist ein relativ junger Begriff, der 1990 von Gerhard Trommer erstmals erwähnt wurde. Trommer wollte dadurch die in den USA bereits bekannte „Nature Education“ verdeutschen (vgl. Bruns, 2014, S. 10).

Ein völlig eigenens Verständnis vom Begriff Wildnispädagogik haben die zahlreichen privaten „Wildnisschulen“ in Europa. Obwohl sich bei weitem nicht alle WildnisschulengründerInnen oder MitarbeiterInnen Pädagogen oder Pädagoginnen nennen würden sondern alternative Bezeichnungen dafür gefunden haben, hat Svenja Bruns bei ihren Interviews mit WildnisschulengründerInnen nach einer Einigung der Definition Wildnispädagogik, betreffend der Tätigkeiten in den Wildnisschulen gesucht (vgl. Bruns, 2014, S. 25ff).

> *Mit Wildnispädagogen sind also auch jene gemeint, die in Wildnisschulen arbeiten, sich selbst jedoch anders bezeichnen. (Bruns, 2014, S. 25)*

Im Unterschied zur Umweltpädagogik, hin & wieder auch Wildnispädagogik oder Wildniswissen in Nationalparks oder Naturschutzgebieten genannt (vgl. Pötter, 2006, S. 129), soll in privaten Wildnisschulen der Mensch nicht nur eine beobachtende evtl. forschende Rolle außerhalb der Wildnis haben, sondern ein Teil der Wildnis werden (vgl. Bruns, 2014, S. 18). Pekny bezeichnet die Wildnis als unsere einstige „Heimat“, die wir verlassen haben, um uns zu „zivilisieren“. Demnach verwandelten wir unseren damaligen Begriff für „Heimat“, also der Ort, wo wir wohnten und herkamen, in das, was wir heute als die oft fremde, bedrohliche und hoffentlich weit entfernte Wildnis bezeichnen (vgl. Pekny, 2006, S. 105ff).
Jon Young nannte dies in der Hörbuchreihe „seeing trough native eyes“: … „becoming native in nature“, also „einheimisch werden in der Natur“ (Young, 2003).

Bei einer strengen Kategorisierung von Wildnis, also IUCN Kat.1a+b[2] (also in Ö nur das Wildnisgebiet Dürrenstein), wären Wildnis und Pädagogik nicht zu verbinden, da „..ein Wildnisgebiet der Kategorie 1a keine Erholungskapazität für die Bevölkerung bereitstellt“ (Pekny, 2006, S. 112). Jedoch ist es Ziel der Schutzgebietsverwaltung Dürrenstein, den „Wildnisgedanken zu verbreiten“, weshalb in den Randzonen der Kategorie 1b Bildungsaufgaben wahrgenommen werden. Diese sind allerdings immer im Bezug auf das Wildnisgebiet als vom Menschen geschütztes Reservat in Form von Wanderführungen, Beobachtungen, Pflanzen- und Tierbestimmungen zu sehen. Diese Bildungsangebote könnten durchaus als Wildnispädagogik bezeichnet werden, jedoch haben sich Begriffe wie Umweltbildung oder Naturführungen durchgesetzt (vgl. Pekny, 2006, S. 112ff).

Bruns beschreibt eben genannte „Wildnispädagogik in Nationalparks und Naturschutzgebieten“ (in Vergeleich zu nicht institutioneller WiP) wie folgt: Sie leisten Öffentlichkeitsarbeit und unterstützen gesellschaftliche Meinungsbildung mit Faktenwissen über Naturschutzmaßnahmen, Vergleiche von Kulturlandschaft zur Naturlandschaft oder Forschungsergebnisse um u.a. auch die Legitimation und Wichtigkeit derartiger Schutzgebiete zu vermitteln. Trotz des gleichen Begriffs „Wildnispädagogik“ wollen sich private Wildnisschulen im mitteleuropäischen Raum durch folgende Aussage von WP in Nationalparks unterscheiden:

> *„Was für mich einer der entscheidensten Punkte ist, ist, dass wir kein Naturwissen unterrichten sondern Naturverbindung“* (Bruns, 2014, S. 2).

Als Ziele der privaten Wildnisschulen gaben Bruns InterviewpartnerInnen, also GründerInnen und MitarbeiterInnen in Wildnisschulen. folgende an:

- Verbindung zur Natur
- Verbindung zu sich selbst
- Verbindung zu anderen Menschen
- Erhaltung und Weitergabe alten Wissens (vgl. Bruns, 2014, S. 34ff)

[2] International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, nähere Informationen zu den Schutzkategorien im folgenden Kapitel 2.1.

Zusammenfassend wird erwähnt, dass die Bandbreite des Begriffs Wildnispädagogik bis jetzt kaum literarisch geklärt wurde. Deshalb wird sich ein klareres Bild über Wildnispädagogik in all ihren Formen und Ausprägungen erst im Laufe der folgenden Kapitel darlegen. Wildnispädaogik kann jedoch grob in drei Ausrichtungen unterteilt werden. Diese Unterteilung ist völlig wertfrei und legt nur die unterschiedlichen Arbeitsfelder von Wildnispädagogik dar:

- WP in Nationalparks und Naturschutzgebieten zur Wissensvermittlung an die Bevölkerung um die gesellschaftliche Legitimation und Akzeptanz derartiger Naturschutzgebiete zu bestätigen oder zu stärken.
- WP durchgeführt von privaten Wildnisschulen mit der Motivation Verbindung zur Natur, zu sich selbst, zu anderen Menschen und dem Interesse der Bewahrung und Ausübung alten Wissens
- WP im Kontext Sozialer oder sozialpädagogischer Arbeit. Als entscheidender Unterschied zur WP in privaten Wildnisschulen kann die klientelzentrierte Arbeit an sozialen, psychischen oder/und gesundheitlichen Zielen genannt werden. Im Kapitel 6 wird näher auf die Anforderungen „wilder Sozialpädagogik“ eingegangen.

2.1 Was ist eigentlich Wildnis ?

In diesem Kapitel wird der Begriff Wildnis erläutert, denn eine natur-wissenschaftliche Definition des Begriffes gibt es wie folglich beschrieben nicht.

Reinhard Pekny ist im Wildnisgebiet Dürrenstein in Niederösterreich verantwortlich für das Naturraummanagement und den Bereich Wildnisentwicklung. In einem Mitschnitt von Pekny‘s Vortrag zum Thema „Werte der Wildnis“ im Rahmen des Lichtbildgipfels 2017 in Admont, wird erwähnt, dass bis heute keine klare naturwissenschaftliche Definition von Wildnis zu finden ist. In der Ökologie gibt es laut Pekny den Begriff Wildnis nicht. Wildnis ist ein „menschlicher Kontrastbegriff“, der nur im Gegensatz zur Zivilisation und zur Kulturlandschaft ersichtlich und definierbar wird. „Dort, wo wir Menschen nicht wirken und tätig sind, dort ist Wildnis“ so Pekny im erwähnten Vortrag (Pekny, 2017).

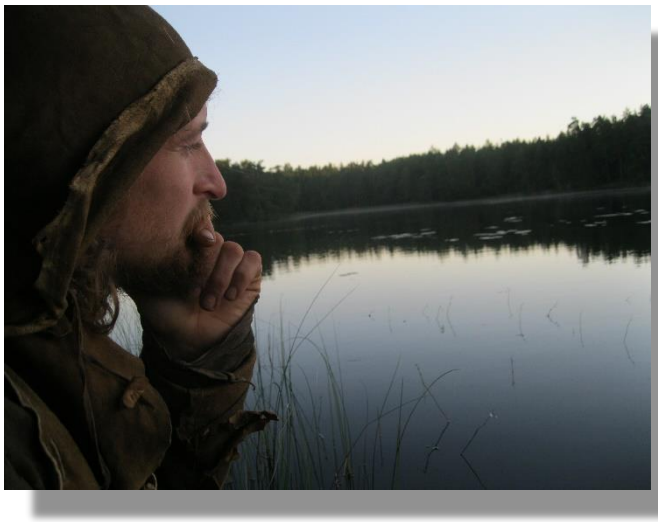


Abbildung 1:
Was ist eigentlich Wildnis ?
Quelle: privates Foto vom Autor, 2015

Diese Begriffserklärung deckt sich mit der Definition auf Wiktionary.org : „ein vom Menschen unbeeinflusstes Gebiet (auf der Erde)“ (wiktionary.org, 2017).

Auch wenn keine ökologische Definition von Wildnis, deren vorgeschriebene Mindestfläche, Artenvielfalt oder dem Zeitraum ohne menschliche Beeinflussung existiert, bietet die IUCN 7 Kategorisierungen von Schutzgebieten an. Die IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources), auch Weltnaturschutzunion genannt, beurteilt und kategorisiert Gebiete anhand ihres ökosystemaren Zustandes. In Österreich existiert ein kleines Gebiet der höchsten Schutzkategorie 1a/1b Strict Nature Reserve / Wilderness Area (Strenges Naturreservat / Wildnisgebiet) - Das Wildnisgebiet Dürrenstein mit den Urwaldgebiet Rothwald. Im Fall des Rothwaldes konnte eine forstwirtschaftliche Nutzung selbst in Kriegszeiten durch die glücklichen Umstände der relativ schlecht zugänglichen Lage und einem bereits im 14. Jhd. geführten Grenzstreit zwischen zwei Klöstern durch den Kauf von Albert Rothschild im Jahre 1975 verhindert werden. Es ist das einzige IUCN Wildnisgebiet der Kategorie 1a in Österreich, durch seine Lage und langjährige ungenutzte Geschichte auch einzigartig und sehr wertvoll für Forschungen in ganz Europa. Obwohl das Urwaldgebiet nur eine kleine Fläche von 420 ha umfasst, kann man anhand dieses Waldgebietes verstehen lernen, was „Wildnis“ tatsächlich bedeuten würde (vgl. Pekny, 2006, S. 105ff).

Pekny unterscheidet klar die beiden Begriffe Urwald und Wildnis. Urwald braucht je nach Geschichte und Voraussetzungen „lange Zeiträume“ der Renaturierung zu einem Urwald. Wildnis entsteht ab dem Zeitpunkt, an dem wir Menschen entscheiden, langfristig nicht mehr in die natürlichen Kreisläufe eines Gebietes

einzugreifen. Je naturnäher der Ausgangszustand eines Wildnisgebietes ist, umso schneller erlangt dieses Gebiet ihren natürlichen Zustand zurück (Pekny, 2017).
Reinhard Pekny weiters im Buch „Wagnis Wildnis“ (vgl. Pekny, 2006, S. 105):
„Wildnis ist für jeden Menschen anscheinend etwas anderes, und auch das Empfinden darüber ist sehr unterschiedlich. Dem einen reicht schon die ‚Wildnis‘ in Nachbars Garten, weil niemand zeitgerecht den Rasen mäht, und selbst diese recht harmlose Wildnis löst oft schon Unbehagen aus“ (Pekny, 2006, S. 105).

Darauf anknüpfend hat selbst die kleine Wildnis eines “ungepflegten” Gartens für Tamarack Song hohe Wertigkeit. Folgender Text stammt aus einer kurzen biographischen Beschreibung über Song (vgl. Song, 2016, S. 291):

> *…living in the Nicolet National Forest in north Wisconsin, his yard is a certified wildlife habitat, and he manages a nature preserve. He helped pioneer the natural landscaping movement by being the first person in his state to win the legal right to convert his lawn into native prairie and woodland….he says it’s possible for nearly everyone to do so, either by converting a part of their yard into natural habitat or making an apartment balcony attractive to birds and butterflies. (Song, 2016, S. 291)*

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass „Wildnis“ keiner klaren Definition unterliegt, jedoch der individuellen Empfindung des Beobachters. Zur Klassifizierung von weitgehend unberührter Natur oder Wildnis werden international die IUCN Kategorien 1-2 angewandt, dabei entspricht Kat. 2 den Schutzzielen von Nationalparks. Als Erklärungsversuch eignet sich Peknys Aussage Wildnis sei ein „menschlicher Kontrastbegriff“, der nur im Gegensatz zur Zivilisation, zur Kulturlandschaft ersichtlich und definierbar wird.

2.2 Vorreiter der Wildnispädagogik

Dieses Kapitel widmet sich dem zeitgeschichtlichen Blick auf Persönlichkeiten und Strömungen, die heutige Wildnispädagogiken in Wildnisschulen und Nationalparks beeinflusst haben. Es ist zu betonen, dass Wildnispädagogik im deutschsprachigen Raum noch keinem zertifiziertem Standard unterliegt.

Alle WildnisschulenleiterInnen, die von Svenja Bruns im Rahmen ihrer Masterarbeit interviewt wurden, erwähnten jedoch, ihre Ansätze gründen auf den Ideen von Tom Browns „Tracker School“ und Jon Youngs „Wilderness Awareness School“ (vgl. Bruns, 2014, S. 79f). Diese beiden gerade genannten Personen und Schulen sind gegenwärtig (2017) noch aktiv und aktuell, weshalb sich dieses Kapitel Personen und Ansätzen widmet, die in früherer Vergangenheit liegen.

Henry David Thoreau (1817-1862), geboren in Massachusetts USA, beschreibt in seinem Buch „Walden, das Leben in den Wäldern“ Erfahrungen, die er während seines mehrjährigen abgeschiedenen Aufenthalts in den Wäldern in der Nähe des Waldensees sammelte (vgl. Michl & Heckmair, 2012, S. 22ff).

> *Zuletzt wissen wir gar nicht mehr, was es heißt, in freier Luft zu leben, und unser Leben ist ein häusliches in mehr Beziehung, als wir selbst glauben. Vom Herd zum Feld ist ein weiter Weg. Es wäre vielleicht besser, wenn wir mehr Tage und Nächte verlebten, in welchen uns keine Mauern von den Himmelskörpern trennten… (Thoreau, 1979, S. 39)*

Er brachte durch „Walden“ und dem Essay „Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat“ gesellschafts- und vor allem zivilisationskritische Gedanken auf, die bis dahin wenig publik und akzeptiert waren (vgl. Michl & Heckmair, 2012, S. 24f).

John Muir (1838-1914) gründete als ersten Naturschutzverband weltweit den „Sierra Club“ und durch seine persönlichen Engagement wurde 1872 der Yellowstone und 1890 der Sequoia Nationalpark als erste Nationalparks weltweit gegründet (vgl. Erxleben, 2008, S. 22). Doch bereits Muir erkannte, dass der „zivilisierte“ Mensch Zugang zu Nationalparks haben sollte und diese zur Erholung und Naturverbindung bzw. Bildung geöffnet werden müssen. Muir prägte den Begriff „Interpretation“, der auch heute noch in Nationalparkführungen als didaktische Methode zur „Übersetzung der Sprache der Natur“ angewandt wird (vgl. Blank, 2015, S. 3ff).

> *I’ll interpret the rocks, learn the language of flood, storm and the avalanche. I’ll acquaint myself with the glaciers and wild gardens, and get as near to the heart of the world as I can.* (Muir zit.n. Blank, 2015, S. 3)

Freeman Tilden (1883-1980) nahm schließlich Muirs Ideen der Interpretation und verfasste die sechs Grundsätze der Natur- und Kulturinterpretation in Nationalparks. Thorsten Ludwig beschreibt, Tildens Aussage Natur- und Kulturinterpretation sei:

> *„…Bildungsarbeit, die anstelle der bloßen Vermittlung von Faktenwissen darauf abzielt, Bedeutung und Zusammenhänge zu enthüllen. Anhand von Originalgegenständen, durch unmittelbare Erfahrung und mit veranschaulichenden Mitteln.“* (original 1957 ; Tilden, 2017, S. 36)

Die Titel der sechs Grundsätze der Interpretation nach Tilden lauten:

- unmittelbare Beziehung zur Lebenswelt
- Enthüllung von ‚tieferen Wahrheiten‘
- Lehrbare Kunst, die Fertigkeiten verbindet
- Anregung statt Belehrung
- Ganzheit statt Bruchstücke
- Eigene Programme für Kinder (vgl. Tilden, 2017, S. 38)

Auch **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) wird oft in Verbindung mit wildnispädagogischer Philosopie gebracht. Allerdings kann er nicht zur Reihe der eben erwähnten Vorreiter gezählt werden. Rousseau war bedeutend für eine neue reformierte europäische Erziehungsgeschichte, wichtiger Theoretiker aber kein „Naturmensch“ (vgl. Michl & Heckmair, 2012, S. 16ff).
Heckmair und Michl dazu: „Rousseau blieb zeit seines Lebens ein Schreibtischtäter, gab seine Kinder ins Findelhaus, um seine Erziehungsutopie entwickeln zu können“ (Michl & Heckmair, 2012, S. 22).

Abschließend muss erwähnt werden, dass diese Betrachtung der „Vorreiter“ auf den schriftlichen und ideologischen Hinterlassenschaften gründet. Die erwähnten Personen gelten deshalb als eventuelle VorreiterInnen, da sie ihre Gedanken und Überzeugungen in Texten und Büchern niederschrieben, und so heute für uns verfügbar sind. Zwar nicht als VorreiterInnen der Wildnispädagogik als pädagogische Strömung, sondern eher als Inspiration und wichtige Basis für Wildnisschulen, gelten indigene Völker, meist Jäger- und Sammlerkulturen, die ihr Wissen in mündlicher und gelebter Tradition weitergaben.

2.3 Wildnispädagogische Strömungen

In diesem Kapitel werden gegenwärtige wildnispädagogische Strömungen und ihre eventuellen Verbindungen zueinander vorgestellt. Dabei muss erwähnt werden, dass die anfangs erklärte Ausrichtung von „Wildnispädagogik in Nationalparks“ in diesem Kapitel nicht beinhaltet ist, da die naturschutzbetreffenden Zielsetzungen für die konkrete sozialpädagogische Arbeit eher unrelevant sind. Vorgestellt werden Strömungen, die die gegenwärtigen privaten Wildnisschulen in ihren Konzepten und Handlungsweisen inspiriert haben.

Tom Brown Jr. gründete 1978 die vermutlich weltweit erste Wildnisschule namens „Tracking, Nature and Wilderness Survival School“ kurz **Tracker School** in den Pine Barrens (New Jersey). Tom Brown traf mit sieben Jahren auf einen Ältesten der Lipan Apachen, genannt „Stalking Wolf“, und konnte bis zu seinem Tod etwa zehn Jahre lang von ihm handwerkliche wie auch spirituelle Fähigkeiten erlernen. Stalking Wolf, von Tom Brown auch „Großvater“ genannt, zählte zu den letzten Scouts der nordamerikanischen Indianer, also Personen, die zwar einem Klan angehören, aber durch ihre Aufgaben als Scouts oder auch Augen und Ohren des Klans außerhalb des Klans lebten und bereits in frühester Kindheit physisch wie auch geistig auf ein Leben in der Wildnis vorbereitet wurden. Als erster Schüler, an den Tom Brown sein Wissen nach Stalking Wolfs Tod weitergab, galt Jon Young (vgl. Erxleben, 2008, S. 38ff), (vgl. Bruns, 2014, S. 4ff).

Jon Young gründete nach seinen „Lehrjahren“ bei Tom Brown Jr. 1984, gemeinsam mit Ingwe (Norman Powell) die Wilderness Awareness School**,** die mittlerweile von deren Schülern weitergeführt wird. Ingwe wurde 1914 in Kenia geboren und lernte bei dem benachbarten Akamba-Stamm seine Natur- und Wildnis-Skills (vgl. Bruns, 2014, S. 5f).

Anfang der 1990er Jahre nahmen die ersten Europäer an Ausbildungen der Tracker School und später auch der Wilderness Awareness School teil, brachten die erlernten Fertigkeiten zurück nach Europa und gründeten kurz darauf die ersten Wildnisschulen in Deutschland. 1998 gab es bereits sieben Wildnisschulen in Deutschland, die im Jahr 2000 das W.I.N.D (Wildnisschulen Netzwerk Deutschland)

gründeten. Kurse dieser Wildnisschulen sind meist Wochenendprogramme oder ein- bis zweijährige Ausbildungen mit mehreren bis zu 10 tägigen Blocks (vgl. Erxleben, 2008, S. 40f).

Kirsten Segler ermöglichte mit dem wildnisschulenportal-europa.de allen europäischen Wildnisschulen sich dort kostenlos einzutragen, und somit einerseits eine Plattform für Interessierte zu kreieren und andererseits ein Netzwerk unter den Wildnisschulen und dadurch einen Überblick über das Wachstum dieser Bewegung zu schaffen. Mittlerweile (2017) sind an die 200 Wildnisschulen und Projekte in diesem Portal zu finden, 20 davon befinden sich in Österreich (vgl. Segler, 2016).

Es gibt jedoch auch Wildnisschulen, die nicht Stalking Wolf, bzw. Tom Browns Richtung entspringen, aber trotzdem jährlich hunderte interessierte Menschen erreichen. Tamarack Song gründete 1987 die **Teaching Drum Outdoor School** in Wisconsin. Die angewendeten Methoden und Traditionen, die in der Teaching Drum praktiziert werden, entspringen den u.a. in Wisconsin ansässigen indigenen Ojibwa Stämmen. Tamarack Songs Älteste, von der er am meisten seines Wissens sammeln durfte, war die Ojibwa-Elder Keewaydinoquay. Teaching Drums Angebote unterscheiden sich von den meisten anderen Wildnisschulen darin, dass sie sehr an das traditionelle Ojibwa-Leben bzw. Jäger- und Sammlerleben im Allgemeinen angelehnte Langzeitprogramme sind. Diese Programme reichen über einen Mondzyklus = „Wild-Moon“ oder einen gesamten Jahreszeitenverlauf = „Wilderness-Guide-Programm“ (vgl. teachingdrum.org, 2016).

Derartige Langzeitprogramme bietet ebenfalls die in die USA ausgewanderte Schwedin, Lynx Vilden, seit 1991 durch ihre **Living Wild School** an. Ihre Programme sind sehr handwerklich fokussiert und haben meist eine Anwendung traditionell hergestellter Gegenstände in einer ein - bis zweimonatigen Wanderung als Ziel. Im Gegensatz zu den meisten bereits erwähnten Schulen nennt Lynx keine indigenen Ältesten als ihre direkte Inspiration, sondern das steinzeitliche Leben unserer Vorfahren (lynxvilden.com, 2016).

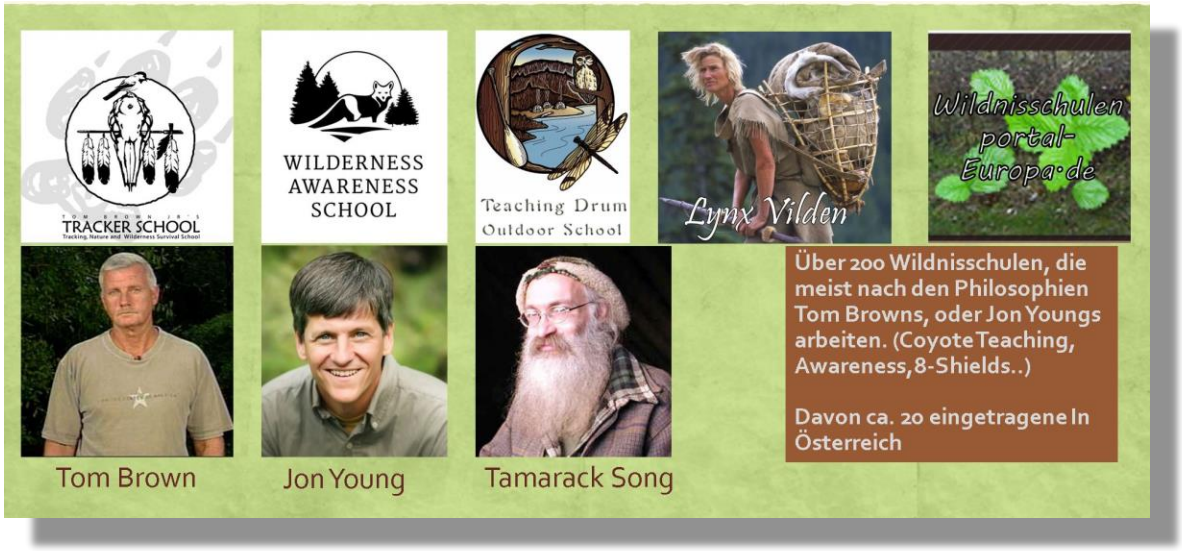


Abbildung 2: Wildnispädagogische Strömungen, Quelle: eigene Darstellung, 2016

Abschließend wird erwähnt, dass in den meisten Wildnisschulen im deutschsprachigen Raum das von Young , Haas & McGown, 2014 entwickelte Konzept des Coyote Mentoring (siehe Kapitel 3.4) Anwendung findet. Wildnis-Pädagogen und Pädagoginnen nennen laut Bruns, 2014 jedoch auch Elemente der Erlebnispädagogik oder den anderen genannten wildnispädagogischen Strömungen als Inspirationen für ihr individuelles pädagogisches Handeln.

3. Wildnispädagogische Methoden

Die folgenden Kapitel widmen sich anfänglich der Auseinandersetzung mit Methodenlehre und erkennbaren Methodiken oder Techniken im wildnispädagogischen Konzept des Coyote-Mentoring. Dazu wird vor allem das „weite Methodenverständnis“ herangezogen und Coyote-Mentoring demnach unterteilt. Anschließend werden einige Techniken des Coyote Mentoring im Detail dargestellt. Dies soll Klarheit schaffen wie wildnispädagogisches Handeln tatsächlich aussehen kann.

3.1 Definitionen der Methodenlehre

Um wildnispädagogische Methoden beschreiben zu können, werden in diesem Kapitel Begriffe wie Methode, Technik und Konzept definiert, um diese später klarer abgrenzen zu können.

Galuske beschreibt, dass Begriffe, die mit „Methode“ assoziiert werden, den meisten Menschen geläufig sind und im alltagssprachlichen durchaus Anwendung finden. Für eine fachliche Auseinandersetzung benötigt es jedoch eine Definition dieser Begriffe um Schritte und Herangehensweisen genau zu beschreiben. Galuske erwähnt in seinem Buch „Methoden in der Sozialen Arbeit“ zwei Definitionsversuche, die in der Fachliteratur zu finden sind (vgl. Galuske, 2002, S. 22).

Die „Methode im engeren Sinne“ beschreibt Schilling wie folgt:

> *Methode ist das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln. Methode ist eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein Ziel. Im Allgemeinen versteht man somit unter Methode eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erreichung eines bestimmten Zieles. (Schilling, 1993, S. 65f)*

Im „engeren Sinn“ wird also vor allem Augenmerk auf das „Wie“ geworfen. In diesem Verständnis von Methodik wird die Zielfrage und die Umsetzung getrennt. Galuske betrachtet diese vor allem schulpädagogische Methodendefinition kritisch und geht deshalb auf das „weite Methodenverständis“ ein. Es handelt sich dabei um einen „..integrierten Methodenbegriff, der Methoden immer in Abhängigkeit von Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen diskutiert“ (Galuske, 2002, S. 23). Methoden sind demnach weder „..zielneutral, noch sind sie institutionell-, zeit- und personenneutral“ (Meinhold, 1988, S. 75).

Geißler und Hege unterscheiden im integrativen Methodenverständnis die Begriffe Konzept, Methode und Technik/Verfahren (Geißler & Hege, 1995, S. 21).
In Geißler und Heges Definition ist das **Konzept** die Ebene, in der Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in Zusammenhang gebracht werden. Im Unterschied zu Schillings Definition von „Methode“ sind Ebenen und Fragestellungen in dieser Definition integriert. Das Konzept beinhaltet Interventionsziele und auch die Wege zu diesen Zielen. Zusammenhänge dieser Ebenen müssen begründet und gerechtfertigt sein, dadurch wird eine Überprüfung und Diskussion erlaubt (vgl. Galuske, 2002, S. 23).

Als Beispiel führt Galuske den von Hans Thiersch entwickelten „Ansatz einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ an. Die Lebenswelt und der Alltag der Klienten und Klientinnen ist dabei Bezugspunkt für weitere Handlungsformen (vgl. Galuske, 2002, S. 24).

Laut Geißler und Hege ist **Methode** dem Konzept untergeordnet. „Methoden sind – formal betrachtet – konstitutive Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgangsweise“ (Geißler & Hege, 1995, S. 25).
Galuske erwähnt, dass bei dieser Betrachtungsweise von „Methode“, sozialpädagogisches Handeln planbar sein muss. Dabei verweist er unter anderem auf die Ansätze von Sozialmanagement, Jugendhilfeplanung oder Case-Management. Methode ist in Unterscheidung zum Konzept die „Planung des Vorgehens“ oder die „Planung der Intervention“. So wird intuitives Handeln in der Sozialpädagogik zu einem „kalkulierbaren Prozess der Hilfe“ modifiziert (vgl. Galuske, 2002, S. 24).

Als Methodenbeispiel innerhalb eines Konzeptes führt Galuske „Streetwork“ an. Methodisch wird dabei die Herangehensweise diskutiert z.B.: die Nutzung sozialer Netzwerke, Hilfeleistung durch sozialpolitische Innovationen, materielle Rahmenbedingungen oder Szenen- und subkulturelle Entwicklungen (vgl. Galuske, 2002, S. 24).

Techniken beschreiben laut Geißler und Hege Teilaspekte von Methoden. Wine Methode beinhaltet demnach mehrere Techniken. Die Unterscheidung von Methode oder Technik unterscheidet sich im „Grad der Komplexität“ (Geißler & Hege, 1995, S. 29). Eine Technik kann sich auf eine detaillierte Problemstellung beziehen und diese gesondert behandeln. In der Ebene der Methode werden dann die Verhältnisse der Techniken zueinander betrachtet (vgl. Galuske, 2002, S. 24).

Als weiterführendes Beispiel führt Galuske als Techniken von Streetwork Kontaktaufnahme, Organisation konkreter Hilfeleistungen oder die Gestaltung von Kommunikationsverhalten an (vgl. Galuske, 2002, S. 25).

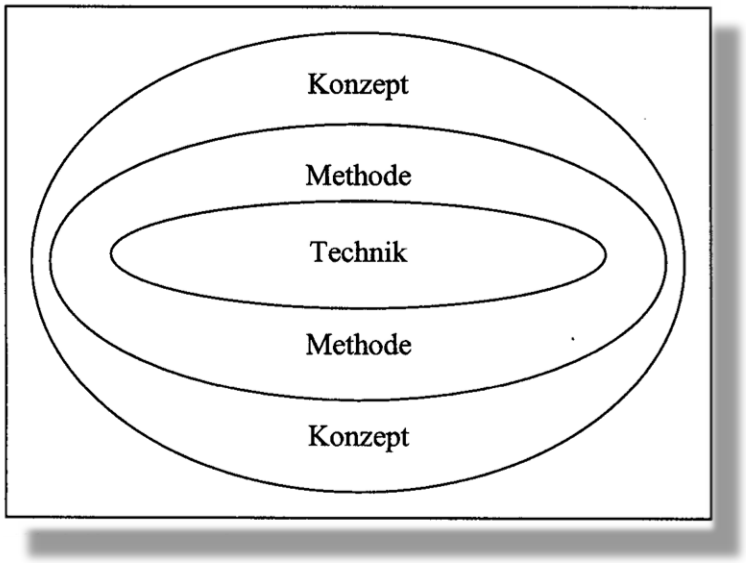


Abbildung 3: Konzept – Methode – Technik, in: Galuske, 2002, S. 25

Zusammenfassend und vereinfacht beinhaltet das „weite Methoden-verständnis“ nach Geißler und Hege nicht nur die Frage nach dem „Wie“, sondern auch nach dem „Woher“, „Wohin“, „Warum“ und „mit Wem“. Diese Sichtweise soll verdeutlichen, dass „Methodenfragen der Sozialen Arbeit nie auf rein technische Fragen reduziert werden können und dürfen“.

Dieses Methodenverständnis soll helfen, die Blickwinkel auf sozialpädagogische Handlungen zu verändern und die Auswirkungen verschiedener Interventionen zueinander zu verstehen. Dadurch soll vermieden werden, dass durch routinierte Technikbeherrschung der Blick auf die komplexen Zusammenhänge verloren geht. Es soll ein ständiger Wechsel der Ebenen von der detaillierten Technik zurück zur Methode und zum Gesamtkonzept geschehen (vgl. Galuske, 2002, S. 26ff).

3.2 Konzept, Methoden und Techniken der Wildnispädagogik

In den anschließenden Kapiteln wird vor allem das von Jon Young, Ellen Haas und Evan McGown verschriftlichte „Art of Mentoring“ als wildnispädagogisches Konzept behandelt. Details von Methoden und Techniken werden in späteren Kapiteln genauer beschrieben. Ziel dieses Kapitels ist anhand der Themen dieses genannten wildnispädagogischen Konzepts eine strukturierte Unterteilung in Konzept, Methode und Technik ersichtlich zu machen.

Als Quelle zur Unterteilung in Methoden und Techniken wurde das Buch „Coyote Guide – Grundlagen der Wildnispädagogik“ (Young , Haas & McGown, 2014) Es handelt sich dabei um die deutsche Übersetzung des originalen „Coyote’s Guide“ (Young, 2008) und gilt nach wie vor als einziges „Standardwerk“ der Wildnispädagogik. Anhand der folgenden Strukturierung des Konzepts werden Methoden und Techniken klar ersichtlich.

Young erwähnt, dass die Anwendung von Coyote Mentoring auf Spontanität und Improvisation angewiesen ist, ein Mentor oder eine Mentorin also individuell und schnell auf die Bedürfnisse des/der Mentee eingehen muss (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. XXXVff).

Um dies zu bewerkstelligen ist ein Repertoire Möglichkeiten nötig.

Auf der folgenden Seite werden Methoden und Techniken des Coyote-Mentoring anhand der Struktur des „weiten Methodenverständnisses“ ersichtlich.

Als **Konzept** gilt :

- "Art of Mentoring" oder "Coyote Mentoring"

Methoden innerhalb dieses Konzepts sind :

- Kindliche Vorlieben anzapfen
- Die Kernroutinen
- Das Buch der Natur
- Der natürliche Kreislauf (8-Shields)

Als **Techniken** innerhalb der Methoden werden als Beispiele folgende angeführt :

- Kindliche Vorlieben anzapfen
  - Die Kunst des Fragenstellens
  - Storytelling
  - Musik als Mentoringwerkzeug
  - Kindliche Spiele

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

- Das Buch der Natur
  - Gefahren
  - Klettern, Fangen, Essen,..
  - Säugetiere, Pflanzen, Vögel, Bäume kennenlernen
  - Ökologische Zusammenhänge
  - Weisheit der Ahnen

- Der natürliche Kreislauf (8-Shields)
  - Der natürliche Kreislauf
  - Die 8 Himmelsrichtung und ihre Qualitäten
  - Flow Learning
  - Tracking Club
  - Kursänderung

Die Technik des Fragenstellens wird von Young als „Mentoring Werkzeug“ bezeichnet (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 115). Dies kann der Ebenen der Technik in Geißler und Heges Methodentheorie gleichgestellt werden (Geißler & Hege, 1995). Auch wenn aus einem anderen Kontext, stehen die von Geißler und Hege formulierten Fragen „Woher“, „Wohin“, „Warum“ und „mit Wem“, anstatt eines einzigen „Wie“ (vgl. Galuske, 2002, S. 26ff) sinnbildlich für die „drei Ebenen des Fragens“ die Young beschreibt (siehe Kap. 3.4.1) (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 118f).

Young, Haas und McGown definieren Coyote-Mentoring und deren Inhalte nicht als Konzept, Methode oder Technik laut Methodenlehre. Eine derartige Unterteilung kann jedoch anhand der oben erkennbaren Struktur und in Kapitel 3.4 erwähnten Inhalte gemacht werden. Durch die Auseinandersetzung mit der Unterscheidung laut Methodenlehre können wildnispädagogisch-sozialpädagogische Interventionen klarer geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Es schafft auch einen groben Überblich über der Integrationsmöglichkeiten von Wildnispädagogik in sozialpädagogisches Handeln.

3.3 Mentorinnen und Mentoren anstelle von Pädagoginnen und Pädagogen

Mit genau solchen Definitions- und Begrifflichkeitsschwierigkeiten wollen sich bei weitem nicht alle vermeintlichen Wildnispädagogen und natürlich Wildnispädagoginnen im deutschsprachigen Europa als Pädagogen oder Pädagoginnen bezeichnen lassen. Bruns stellte während ihrer Interviews in Wildnisschulen fest, dass vor allem in Österreich Bezeichnungen wie LehrerInnen, TrainerInnen, BegleiterInnen, oder vor allem MentorInnen benutzt werden (Bruns, 2014, S. 26).

Daniela Gschösser und Martin Fürst führen in Bruns Arbeit an, dass Menschen, die in Wildnisschulen tätig sind, sich nicht auf die oft assoziierte „Arbeit mit Kindern“ reduzieren lassen wollen (vgl. Bruns, 2014, S. 26f). „Sie erleben ihre

Arbeit als nicht vergleichbar mit dem, was allgemein unter Pädagogik verstanden wird“ (Fürst, 2014, Interview; zit.n. Bruns, 2014, S. 27).
Fürst, Wernicke und Peham begründen diese Aussage durch die allgemeine Verbindung von Pädagogik mit „Beibringen“ oder „Vermitteln von Wissen“, von der sich einige Wildnis Mentoren und Mentorinnen distanzieren wollen. Sie definieren sich selbst eher als LernbegleiterInnen oder jemanden, der „altes Wissen“ aktiviert und nicht vermittelt (vgl. Bruns, 2014, S. 27).

Laut Wolfgang Peham, „Ältester“[3] und Gründer Europas größter Wildnisschule(n) „Wildniswissen“, unterscheiden sich wildnispädagogische Konzepte von anderen Pädagogiken dadurch, dass sie nicht aus der Zivilisation bzw. zivilisierter Gesellschaft stammen. Barucker bestärkt das durch die Aussagen, „altes Wissen“ würde durch Wildnispädagogik auf „alte Art und Weise weitergegeben. Die Bezeichnung Pädagogik gibt laut Hövel den Mentorinnen und Mentoren jedoch durch den professioneller klingenden Namen die Möglichkeit in den Bereichen Erziehung und Persönlichkeitsbildung tätig zu sein (Bruns, 2014, S. 27f).

Die Autoren und Autorinnen des Coyote-Guides verzichten völlig auf die Bezeichnung Pädagogin/Pädagoge oder Pädagogik und nennen ihre Tätigkeit Mentoring. Sie unterscheiden drei Mentoring-Stile, wobei der „didaktische Ansatz“ der westlichen Erziehung durch Überflutungen an Informationen vermeintlich ähnlich ist. Jedoch wird im Coyote-Guide klargestellt, dass Information gezielt und zum richtigen Zeitpunkt eingesetzt werden soll. Es wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass in einer Mentoring-Beziehung **didaktischer, fragender und Verwandler-Ansatz** gemeinsam angewendet werden, um sicherzustellen, dass nicht nur Wissensvermittlung geschieht, sondern auch inspiriert und zum weiterexperimentieren animiert werde (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 126f).

[3] In Wildnisschulen-Kreisen werden Menschen mit viel angesammelter Erfahrung und der Bereitschaft diese Erfahrungen zu teilen als Älteste, engl. Elders bezeichnet. Dies geht auf Bezeichnungen von indigenen Völkern zurück.
„Die Elders der Aborigines Australiens sind die Lehrer der Traditionen, des Wissens über das Leben und der Traumzeit. Sie sind keine gewählten oder bestimmten Führer, sondern werden dies aufgrund ihrer Kompetenzen. Es gibt sowohl weibliche als auch männliche Elders nebeneinander in einem Aborigine-Stamm.“ https://de.wikipedia.org/wiki/Elder_(Aborigines) (Stand 9.11.2017)

Auf den fragenden Ansatz wird im Kapitel „Coyote Teaching“ näher eingegangen, der VerwandlerInnen- oder Trickster- Ansatz wird wie folgt beschrieben :

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

Dabei kann der VerwandlerInnen Ansatz vor allem bei Mentees [4] mit hohem Widerstand und vermeintlichem Desinteresse angewandt werden. Es werden Beispiele wie Augenbinden oder andere Challenges erwähnt, wie auch die bewusste „Trickster-artige“ Veränderung von z.B. Spuren, um einerseits Verwirrung und andererseits andere Betrachtungsweisen auszulösen (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 128).

Bereits mehrere Schulen mit Öffentlichkeitsrecht im deutschsprachigen Raum integrieren Coyote-Mentoring in ihr pädagogisches Konzept.

Als Beispiele werden hier genannt:
die „aktive Montessorischule Telfs“ (Tirol, Ö)

> *Das Coyote-Mentoring-Teaching aus der Wildnispädagogik ermöglicht uns neue Zugänge zu Naturerlebnissen. Aktuelle Erkenntnisse aus der Lernforschung runden unser „pädagogisches Buffet“ ab.*
> *(schulgarten.at, 2017)*

oder die „Naturschule Brosepark – Grundschule in freier Trägerschaft“ (Berlin, D)

> *Die wegweisende Mentormethode des „Coyote-Teaching“ ermöglicht Kindern, ihre Wahrnehmungen bewusst zu erleben, sich selber Zusammenhänge zu erschließen, eigene Antworten auf ihre Fragen zu finden. Es steht dabei nicht ausschließlich die richtige Antwort im Vordergrund, sondern die Anregung des Wahrnehmungs- und Denkprozesses an sich.*
> *(naturschule-am-brosepark.de, 2017)*

---

[4] der/die Mentees sind diejenigen Personen, an die Wissen oder Erfahrung vom Mentor oder der Mentorin weitergegeben wird https://de.wikipedia.org/wiki/Mentoring (Stand 9.11.2017).

Es lässt sich erkennen, dass Wildnis - Mentoren und Mentorinnen sich von dem Bild und Begriff der/des Pädagogin/Pädagogen lösen wollen. Damit kann auch das Problem der hierarchischen Unterdrückung von Schülern (siehe Freinet Kap. 4.3) aufgelöst werden und an einer Mentoring-Beziehung auf gleicher Ebene gearbeitet werden. Obwohl durch manche Wildnisschulen die Abgrenzung zum Pädagogik-begriff gewünscht wird, hat sich dennoch „Wildnispädagogik“ als genereller Überbegriff für die Tätigkeiten in Wildnisschulen durchgesetzt. In dieser Arbeit werden die Begriffe Wildnispädagogik, Mentoring, Training,… abwechselnd verwendet, meinen jedoch, wenn nicht explizit erwähnt, die „Tätigkeit in Wildnisschulen oder Wildnisprojekten“.

3.4 Coyote Mentoring

Das Konzept des Coyote Mentoring stammt von Jon Young, dem Gründer der Wilderness Awareness School in den USA. Einige Europäer mögen sich fragen: „Warum der Kojote? “, da Kojoten am europäischen Kontinent nicht existieren und auch ihre nächsten Verwandten, die Schakale beinahe völlig aus Mitteleuropa vertrieben worden sind. Ellen Haas, die Co-Autorin des „Coyote-Guide“, beschreibt am Anfang des Buches ihre Zweifel am Kojoten als Namensgeber. Der Kojote ist in Nordamerika aus Erzählungen der Ureinwohner als hinterlistig, selbstsüchtig, oft manipulierend oder lüstern bekannt, kurz gesagt ein „Trickster“ also trickreiches Fabelwesen (Young , Haas & McGown, 2014, S. 3ff).
Die Autoren erklären die Namensgebung neben persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen von Kojoten folgendermaßen :

> *Wir nennen dieses Buch Coyote-Guide, weil es jeden von seinen ausgetretenen Pfaden herunterlocken soll, um mit kreativen Ansätzen zu experimentieren und etwas anderes zu machen als das, was für gewöhnlich so ausprobiert wird. Der Kojote animiert dazu, ein feines Gespür für das Spielen und für Unbekümmertheit zu entwickeln.....Unser Ansatz verzichtet auf Lehrbücher oder Tests. Er ist im Wortsinn radikal, weil er einfach bei den Wurzeln der Wildnispädagogik ansetzt und Menschen zu unmittelbaren Erfahrungen mit den Pflanzen und Tieren ermuntert, die gleich hinter ihrem Gartenzaun leben. (Young , Haas & McGown, 2014, S. 12f)*

Laut Weber ist es eine Herausforderung Coyote Mentoring in wenigen Worten zu definieren. Man kann Coyote Mentoring kurz als Naturvermittlungs- oder Erfahrungsmethode bezeichnen. Im selben Zuge muss aber erwähnt werden, dass es im Vergleich zur zB. Ökopädagogik nicht um die Vermittlung von Naturwissen oder Fakten geht. Das Erlangen dieses Wissens ist logischer Nebeneffekt aus den selbstbeantworteten oder -erfahrenen Fragen. Im Gegensatz zur europäischen Pädagogik besteht keine Hierarchie zwischen MentorIn und Mentee, „das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler steht im Mittelpunkt des Lernens, nicht der Stoff“. Weber nennt die Eigenschaft dieses Verhältnisses „freundschaftlich“ und sogar „liebend“ (Weber, 2014, in: Young , Haas & McGown, 2014, S. XXVIIIff).

Eine dazu passende Ausführung von Hüther:

> *Grundkompetenzen…können nicht vermittelt werden, auch nicht durch eine noch so gute Pädagogik. Man kann Kindern soziale Kompetenz nicht beibringen. Man kann ihnen innere Stärke nicht anerziehen. Man kann ihnen Mitgefühl nicht vermitteln…solche Kompetenzen müssen erfahren werden.* (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 23)

Eine besondere Herausforderung, ein Standardwerk der Wildnispädaogik zu schreiben, lag laut Haas darin, „mündliche Überlieferungen…herunter-zukochen“ und auf die Form eines Buches zu reduzieren. Coyote Mentoring ahme die Ziele unserer Vorfahren nach. Durch Wiederholungen und individuell abgestimmte Muster sollen „Sinnessysteme, Denkprozesse und Vorstellungskraft“ wieder mit der uns umgebenden Welt verbunden werden. Es gibt keine festgelegten Inhalte, die Coyote Mentoring vermitteln soll, sondern es gilt die persönlichen Gaben der Mentees zu erkennen und zu stärken. Die Arbeiten mit diesen Begabungen und somit der Mentee selbst geben dadurch die Inhalte vor (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. XXXIIIff).

Wie bereits erwähnt ist es schwer Wildnispädagogik bzw. in diesem Fall speziell Coyote Mentoring kurz zu definieren. Es können zusammenfassend folgende Aussagen getroffen werden.

Coyote Mentoring ist :

- Als Lehrweise, aus indigener Tradition stammend.
- Als wichtige Basis gilt die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee.
- Fragender und dadurch selbsterarbeitender und erlebender Ansatz.
- Mit diversen durchaus auch kognitiven und spielerischen Techniken.
- spirituelle Erfahrungen und Philosophien sind Inhalte dieser Methode
- Als wichtigstes Medium gilt die Natur.

(vgl. Bruns, 2014, S. 54ff)

In den folgenden Kapiteln wird auf eine kleine Auswahl von Techniken des Coyote Mentoring eingegangen. Eine Übersicht aller Methoden und darin beinhalteten Techniken ist in Kapitel 3.2 zu finden.

3.4.1 Kunst des Fragens

Eines der wichtigsten Werkzeuge bzw. Techniken des Cojote Mentoring ist die Kunst des Fragens. Dabei soll der „Lernende“ nicht nur durch Teilantworten sondern durch Fragen bzw. Gegenfragen zur Antwort begleitet werden. Die Autoren und Autorinnen erwähnen, dass dies keinesfalls bedeuten soll niemals auf Fragen direkt zu antworten, sondern sich bewusst zu sein, dass eine zu schnelle Antwort oft das Ende der Neugierde sein kann (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 116f).

> *Gib einem Hungernden einen Fisch, und er wird einmal satt, lehre ihn Fischen, und er wird nie wieder hungern.*
> *(Laotse, 6. Jh. v. Chr.)*

Entscheidend für die „Kunst des Fragens“ ist die authentische Neugier des Mentors oder der Mentorin. Das Stellen einer Gegenfrage soll nicht andeuten man wisse die Antwort bereits und wolle nur überprüfen, sondern man soll sich als MentorIn in den „Geist des Anfängers“ (Young , Haas & McGown, 2014, S. 117) versetzen. Selbst erfahrene Spurenleser haben meist die Erfahrung machen dürfen, dass Hundepfoten so vielfältig in Form und Größe sein können, dass man nur schwer auf einen Blick behaupten könne, man stehe ganz sicher vor einer Fuchsspur. Um sicher zu gehen, dass es eine Fuchsspur ist, muss sich selbst ein Meister-Tracker weitere Fragen stellen wie: Gibt es Häuser in der Nähe ?, Wonach riecht die Spur ?, Wo führt sie hin ?, Wie sieht die Schrittfolge aus ? … Ein Mentor oder eine Mentorin würde mit der direkten Anwort um welche Tierspur es sich hier handelt, evtl. das Interesse an weiteren Fragen nicht ermöglichen. „Wann kam das Tier hier vorbei ? “, „Wo wollte es hin ? “,… (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 117ff).
Herbert Österreicher (aus Deutschland) schreibt folgendes über Neugier:

> *Ein psychologisches Erklärungsmodell sieht Neugier als innere Gegenbewegung zum Streben nach Sicherheit. Erst beide zusammen, das Streben nach Sicherheit und das Bedürfnis nach Herausforderung, helfen dem Individuum, sich in einer sich ständig ändernden Umwelt zu behaupten. Die Suche nach neuen Reizen und die Fähigkeit, sie aufmerksam zu erkunden, gehören zu einem Verhaltenssystem, das sich bei Mensch und Tier im Lauf der Entwicklungsgeschichte (Evolution) gebildet hat. (Österreicher, 2014, S. 13)*

Young, Haas und McGown beschreiben drei Ebenen des Fragens, auf die hier kurz eingegangen wird :

Erste Ebene: Um Vertrauen zum Mentee aufzubauen, sollte vor allem Anfängern und Anfängerinnen in ihrer Komfortzone begegnet werden. Mit Serien von Fragen, die auch Teilantworten beinhalten können, kann diese Sicherheit gegeben werden.

Zweite Ebene: Der Mentor kann nach den Grenzen seines Gegenübers suchen und durch Fragen, die auf jeden Fall beantwortbar sind, aber tiefer gehen als z.B. die Frage „Welches Tier ist das ? “, das Wissen, die Erfahrungen, die Sinneswahrnehmungen und die Grenzen des Mentees aktivieren.

Dritte Ebene: Diese Fragenebene soll, wenn auch seltener angewandt, den Mentee über seine Grenzen hinausbringen. Die Fragen mögen den Anschein haben gar nicht beantwortbar zu sein. Zumindest sind sie nicht an Ort und Stelle beantwortbar, sondern bedürfen Beobachtung, Forschung oder Recherchen und können unter Umständen lange zur Beantwortung brauchen (Young , Haas & McGown, 2014, S. 183ff).

Diese erläuterte Techniken des Fragestellens bestärken die Unterscheidung zur gegenwärtigen klassischen Schulpädagogik und deren Kultur des Belehrens. Auch Mentees müssen sich in einer Mentoring-Beziehung umstellen und können wenige direkte Antworten erwarten. Von MentorInseite her muss darauf geachtet werden diese Technik behutsam einzusetzen, bzw. den Mentees Werkzeuge und Materialien zu bieten um gestellte Fragen selbst zu beantworten. Es soll keine Überforderung und somit „Resignation“ im Mentee ausgelöst werden. Die „Kunst des Fragens“ muss von beiden Seiten als Kultur des Mentorings verstanden werden und soll nicht zur Überhöhung der eigenen Persönlichkeit verwendet werden.

3.4.2 Die 8 Himmelsrichtungen und ihre Qualitäten

Der natürliche Kreislauf, die 8 Himmelsrichtungen oder auch das 8-Schilde-Modell genannt, ist vereinfacht ausgedrückt ein Organisationsmodell. Es baut auf dem Glauben auf menschliche Kreisläufe wären mit natürlichen Kreisläufen verbunden (siehe Kap 5.1, 5.2). Dieses Modell geht davon aus, dass den 8 Himmelsrichtungen verschiedene Qualitäten in verschiedenen Ebenen zugeschrieben werden können. Diese Qualitäten liegen auch jedem einzelnen Menschen inne, manche mehr oder weniger ausgeprägt, und manche tief versteckt oder aufgrund des Lebensalters bereits wieder verlassen oder noch bevorstehend. Natürliche Kreisläufe können direkten Bezug auf unseren Organismus haben zB.: ein Mondzyklus, der teilweise synchron zum weilblichen Zyklus (Menstruation) sein kann, oder der Verlauf der Jahreszeiten, der bekannte Stimmungsschwankungen mit sich bringen kann wie Frühjahrsdepressionen (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 259ff).

Folglich ein Vergleich der Qualitäten Anhand der Lebensphasen von Pflanzen oder Menschen:

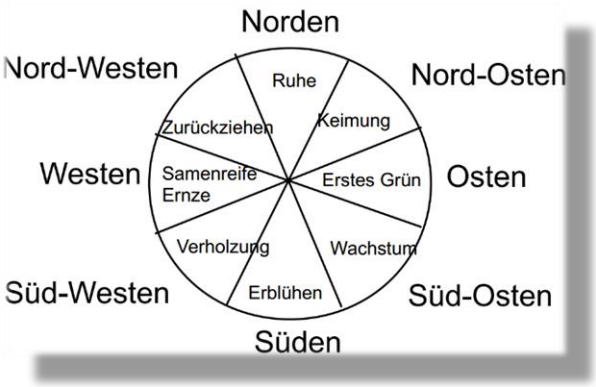


Abbildung 5: Zuordnung der Lebensphasen einer Pflanze, in: Bruns, 2014, S. 59

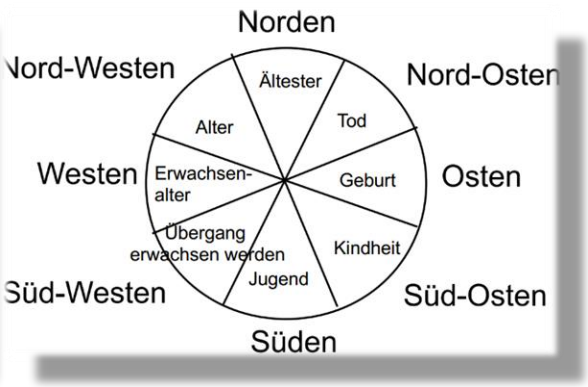


Abbildung 4: Zuordnung der Lebensphasen des Menschen, in: Bruns, 2014, S. 60

Für die pädagogische Arbeit beinhaltet das Modell die Zuordnung der Lernphasen. Der Süden steht hierbei für Konzentration, Fleiß, Wissbegierigkeit. Qualitäten, die man sich von Schülern am besten durchgehend erwarten würde. Doch betrachtet man die Richtungen, die vor dem Süden lagen oder im Kreislauf noch folgen, wird erst verständlich, dass in diesem Modell auch Lernen in einem Zyklus geschieht (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 265ff).





Abbildung 6: oben-links : die Eigenschaften der acht Richtungen in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 261



Abbildung 7: oben-rechts : die Stimmungen im Kreislauf des fließenden Lernens in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 277

Abbildung 8: rechts : Anzeiger für Achtsamkeit in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 339

Durch die Betrachtungsweise der Strukturierung bzw. Organisation im Kreislauf können Qualitäten (Himmelsrichtungen) erkannt, offen angesprochen und so ins Bewusstsein gebracht werden. Befindet sich eine Jugendliche zB. gerade im Südwesten, mag sie faul und träge für uns erscheinen. Young beschreibt den Südwesten u.a. wie folgt: „Die vom Brüten und Füttern bestimmte Arbeit der Vögel nähert sich ihrem Ende, und sie lassen sich treiben, um ein wenig Zeit für sich zu haben“. Die Arbeit mit dem 8-Schilde Modell bedarf hoher Aufmerksamkeit und Übung an sich selbst. Bevor begonnen wird Qualitäten anhand dieses Modells in Anderen zu interpretieren sollte man sich selbst in seinem natürlichen Kreislauf kennenlernen (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 259ff).

3.4.3 Geschichte des Tages

Die Geschichte des Tages hat Ähnlichkeit mit „Reflexion und Transfer“ in der Erlebnispädagogik (siehe Kap.4.1). Es werden Erlebnisse, Gefühle und Erkenntnisse des Tages geteilt.

Die klassische Anwendung der „Geschichte des Tages“ geschieht im Kreis. Ein Redestab, der im Kreis herumgegeben wird, markiert dabei den/die jeweiligen Erzähler/in seiner/ihrer Geschichte. Die Einführung des Redestabes in Gruppen dient dazu, die Aufmerksamkeit und den Respekt klar an die Person zu richten, die ihre Erlebnisse erzählt. Das Erzählen der Geschichte muss dabei nicht über Worte geschehen, es kann durch ausgedrückte Gefühle, Lieder, Fundstücke des Tages, durch szenisches Nachstellen des Erlebten oder auch durch Schweigen passieren. In wildnispädagogischem Setting bietet sich dabei das Beisammensein rund ums Lagerfeuer am Abend aber durchaus auch tagsüber an (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 48f).

> *Die „Geschichte des Tages“ -Routine stärkt die Selbstverwirklichung und das Selbstvertrauen, indem sie bekräftigt, dass die eigene Erfahrung Gültigkeit und Bedeutung besitzt. (Young , Haas & McGown, 2014, S. 52)*

Die Geschichte des Tages dient einerseits der erzählenden Person zur Reflexion des Erlebten. Es stärkt jedoch auch das Empathieempfinden der Zuhörer und weckt Verständnis, dass Erlebnisse in Gruppen individuelle Empfindungen und Details beinhalten können, obwohl evtl. an dem selben Projekt gearbeitet wurde. Dabei können Geschichten, Dramen des Scheiterns, Reflexionen erlebter Grenzen oder Erfolgserlebnisse beinhalten. Dies wiederum kann Auslöser für Reflexionen der Zuhörer sein, da diese empathisch mitfühlen oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 52f).

3.4.4 Geschichten - Storytelling

Lueders beschreibt die menschheitsgeschichtliche Rolle der „Storyteller“ als zentral in der Übermittlung von Informationen, Wissen, Werten, Normen und spirituellen Philosophien. Der Autor erwähnt Filme, Vorträge und Literatur als ein gegenwärtiges Pendant zu den alten Liedern [5]. Diese modernen Mittel sind Methoden, wissenschaftliche Erkenntnisse oder gesellschaftliche Normen und Werte in Metaphern zu packen und so zu übermitteln (vgl. Lueders, 1989, S. 65ff).

Storytelling ist auch eine elementare Technik des Coyote-Mentoring. Dabei können Geschichten verschiedene Vermittlungsschwerpunkte haben:

Inspirierende Geschichten:

Geschichten sind die ideale Einleitung in eine geplante Aktivität. Durch Geschichten über Spuren im Schnee ohne konkrete Angabe um welches Tier es sich handelt wird die Neugierde und dadurch der „Fragemotor“ gestartet. Derartige Geschichten können aus der Perspektive der StorytellerInnen erzählt werden, auch wenn klar ist, dass das Erzählte nicht selbst erlebt wurde. Auch Geschichten von Helden und Heldinnen oder wagemutigen Abenteuern können dabei sehr inspirierend sein. Young erwähnt jedoch auch im Umgang mit Helden- und Heldinnentaten vorsichtig zu sein um nicht das Gefühl der Unerreichbarkeit und Abgehobenheit zu schaffen. Dies kann Selbstzweifel in den Zuhörern hervorrufen und das Gegenteil von Inspiration auslösen. Anstatt konkrete Personen hochzuloben, empiehlt es sich Archetypen wie die Mutter, der Jäger,….in Geschichten einzubauen (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 134ff).

[5] Mündliche Überlieferungen nordamerikanischer indigener Stämme werden auch als „Songs“ also Lieder bezeichnet. Dabei müssen „Songs“ nicht gesungen werden, sondern der Begriff stützt sich eher auf den Ablauf einer Geschichte ähnlich eines Liedes in Auftakt, Prolog, Hauptteil und Ausklang (vgl. Lueders, 1989, S. 16ff).

Didaktische Vermittlung von Wissen durch Geschichten:

Im Sinne der „Tricksterhaftigkeit“ eines Coyoten kann eventuell benötigtes Faktenwissen zur Bewältigung von Aufgaben in Geschichten verpackt werden. Durch die Vermittlungsform von Geschichten soll das darin verpackte Wissen leichter abrufbar und der Weg zum benötigten Fakt rekonstruierbar werden. Als Beispiele können in einer Spurengeschichte eine schnürende Gangart oder eventuelle gewählte Wege beschrieben werden, Losungen oder gar Blutspuren, Rupfungen oder Knochenteile Teile der Geschichte sein. In einer kurzen Detailbeschreibung eines Trittsiegels wird die Anzahl der Krallen, falls vorhanden, erwähnt. So kann anhand des Ablaufes einer Geschichte Faktenwissen erneut abgerufen werden (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 136f).

Vermittlung von Werten und Normen :

Viele Geschichten und auch alte Märchen oder biblische Erzählungen enthalten Werte und Normen. Diese werden meist durch Feststellung am Ende der Geschichte dargelegt. Im Sinne des Coyote-Mentoring jedoch sollen in Geschichten verpackte Werte und Normen nicht ausformuliert werden, sondern zur Diskussion oder der inneren Selbst-Beschäftigung mit den Themen anregen (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 131ff).



Abbildung 9: Storytelling, Quelle: privates Foto vom Autor, 2015

Im Anhang dieser Arbeit ist die Geschichte „The Song of Medicine Spear“ zu finden. Dies ist ein Beispiel einer indigenen Geschichte als Werte-Übermittlung und Reflexionshilfe.

3.5 Native learning & teaching

Der Vollständigkeit halber wird hier angeführt, dass Coyote-Mentoring nicht das einzige Konzept in wildnispädagogischen Kreisen ist. Tamarack Song beschreibt in unzähligen Artikeln und seinen Büchern indigene „Erziehungsmethoden“ und die sozialen Aspekte des Zusammenlebens aus indigener Überlieferung. Eine nähere Ausführung dieser Inhalte würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Der Autor dieser Arbeit verweist deshalb auf weiterführende Literatur von Tamarack Song:

- Song, Tamarack (2016) : *Becoming Nature*, Vermont, USA: Bear & Company Books.
- Growing up Native: A Vision of the Children and Parents we could be
  http://teachingdrum.org/product/growing-up-native-a-vision-of-the-children-and-parents-we-could-be/
- Finding a Guide and the Role of the Seeker
  http://teachingdrum.org/product/finding-a-guide-and-the-role-of-the-seeker/
- deutsche Übersetzungen des noch unveröffentlichten Buches „Blossoming the Child“
  http://www.wildnisschule-waldkauz.de/index.php/artikel/32-blossoming-the-child

4. Differenzierung zu erlebnis-, wald- & reformpädagogischen Konzepten

In den folgenden Kapiteln werden Erlebnis- und Waldpädagogik als namensähnliche pädagogische Konzepte vorgestellt. Wildnis ist im Wald zu finden und abenteuerreiche Erlebnisse werden auch „draußen“ und im Wald erlebt. Aufgrund dieser plakativen Argumente könnte Wildnis-, Wald-, Umwelt- oder Erlebnispädagogik schnell in einen „Topf“ geworfen werden. Durch das Aufzeigen von essenziell unterschiedlichen Herangehensweisen oder Zielen soll eine Unterscheidung geklärt werden. Dabei soll dies nicht als Wertung der Wichtigkeit dieser Pädagogiken gelten, sondern lediglich bei der Differenzierung helfen. Dass Wildnispädagogik auch einen kritisch-politischen Aufklärungsauftrag birgt, soll die Überschneidung zur Freinetpädagogik in Kapitel 4.3 zeigen.

4.1 Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik ist neben Ökopädagogik eine der am bestevaluierten Formen der „Pädagogiken-die-draußen-stattfinden“ mit den meisten wissenschaftlichen Quellen. Dennoch wird in dieser Arbeit und in folgendem Kapitel EP sehr oberflächlich behandelt, kurz definiert und mögliche Differenzierungen zur WiP aufgezeigt.

Als Begründer der EP gilt Kurt Hahn (1886-1974). Auf ihn zurückzuführen sind ebenfalls die Begriffe „Erlebnistherapie“ und „Outward Bound“ (ein fertig beladenes, zum Auslaufen bereites Schiff). Erlebnisse sind laut Hahn „ansteckende Gesundheiten“, weshalb EP Auswege aus den Krisen des Alltags bietet (vgl. Michl, 2011, S. 24).

Es gab diverse Weiterentwicklungen und Erweiterungen der Handlungsfelder der Erlebnispädagogik seit Kurt Hahn zB.: Learning-by-doing (pures Handlungslernen) , The-Mountain-speaks-for-itself -> Erfahrungslernen, learning-by-telling -> kommentiertes Handlungslernen, learning-trough-Reflexion -> Handlungslernen

durch Reflexion oder Outward Bound Plus als Erlebnis mit strukturierter Reflexion (vgl. Michl & Heckmair, 2012, S. 67f).

Michl und Heckmair betrachten den Boom der Erlebnispädagogik durchaus kritisch, da durch Fehl- oder Uminterpretationen durchaus kritikwürdige Richtungen entstanden Bsp.: „Erleben statt reden“, Abenteuer- und Actionpädagogik (vgl. Michl & Heckmair, 2012, S. 54ff).

Doch all diese Abwandlungen sind Dimensionen der EP. Um diese Dimensionen zu veranschaulichen kreierte Ebner das Vektorenmodell. Darin wird ersichtlich, dass EP Bandbreiten von „kommerziellem Interesse“ bis „Erlebnistherapie“ hat (vgl. Michl, 2011, S. 13).

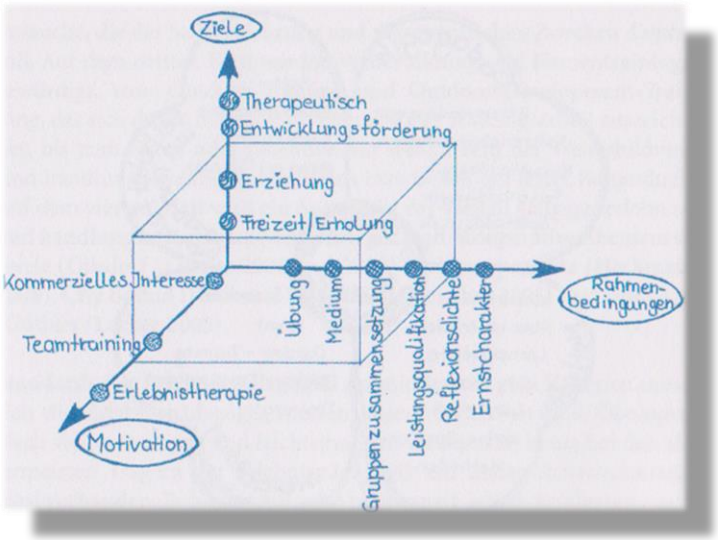


Abbildung 10: Vektorenmodell der EP(in Anlehnung an Ebner) in: Michl, 2011, S. 13

Aus einer Tabelle zum „Vergleich erlebnispädagogischer Aktivitäten“ gehen folgende Aktivitäten hervor.

- *(Berg-)Wandern*
- *Klettern und Abseilen*
- *Schneeschuh- und Skitouren*
- *Höhlenerkundung*
- *Kajakfahren*
- *Schlauchbootfahren/Rafting*
- *Fahrradtouren*
- *Kuttersegeln*
- *Problemlösungsaufgaben*
- *Stationäre Seilgärten*
- *City Bound (im Dickicht der Städte)*

(Michl & Heckmair, 2012)

Durch empirische Studien konnte bewiesen werden, dass EP „Gruppendynamik auslöst“, „ Selbstsicherheit steigert“, „Sorgfalt und Körperbewusstsein stärkt“, und ein Wachstum der sozialen Kompetenz auslöst. Michl erwähnt, dass die Datenlage über EP durch zahlreiche Studien, Forschungsprojekte, Diplomarbeiten und Dissertationen sehr vielfältig geworden ist (vgl. Michl, 2011, S. 55).

Als wichtiges Element der EP gelten Reflexion und Transfer. Es werden verbale oder nonverbale Reflexionsmethoden mit verschiedensten Techniken angewendet. Der Transfer ist die „Übertragung gelernter Inhalte“. Michl betrachtet die Kultur der Reflexion und des Transfers durchaus auch kritisch, da sie „aufgezwungen vor allem von außen“ ist. Dennoch hat sich laut Michl kaum eine pädagogische Sparte so viele Gedanken über den Transfer von Gelerntem gemacht (vgl. Michl, 2011, S. 35f).
Michl definiert EP aktuell wie folgt:

> *Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode exemplarischer Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. (Michl, 2011, S. 11)*

Viele der oben genannten Tätigkeiten überschneiden sich mit Techniken der WiP. Unterscheidungen gibt es vor allem dadurch, dass genannte Aktivitäten wie Kanufahrten oder Wandern in der WiP zum Großteil in notwendige Alltagsaufgaben eingeflochten werden. Es ist also nicht die Kanufahrt an sich das geplante Erlebnis, sondern das Fischen an guten Plätzen, Muscheln sammeln in Buchten, das Waschen und Sonnen an Ufern oder die Kanufahrt ist die Fortbewegungsmethode zum angestrebten Ziel. Ähnliches würde auf das Wandern zutreffen. Nicht die Wanderung zum Gipfel ist das geplante Erlebnis, sondern eine Aufgabenstellung, die lauten könnte, frische Lindenblätter für den Salat und Weißwurz für die Suppe zu sammeln. In der Nähe des Gipfels soll ein guter Platz sein um Moos als Dämmstoff zu sammeln und am Rückweg wird Feuerholz gesammelt.

Auch hier ist es wichtig zu erwähnen, dass die Differenzierung zur WiP nicht generalisiert werden darf, und es von den Erlebnis-Pädagoginnen und -Pädagogen abhängt wie ein EP-Projekt durchgeführt wird.

4.2 Waldpädagogik

Der Begriff Waldpädagogik mag auf den ersten Blick ident zur Wildnispädagogik erscheinen. Dass Wildnis und Wald für manchen Menschen kaum Unterschiede machen, wird in einem späteren Kapitel erläutert (Kap. 5.4). Dennoch wird hier kurz die Definition und die Differenzierung zur Wildnispädagogik betrachtet.

> *Durch die WaldpädagogInnen soll der Lebens- und Wirtschaftsraum Wald einer möglichst breiten Personengruppe zugänglich gemacht werden. Auf spielerische Weise sollen Informationen und Inhalte vermittelt und die Freude und das Interesse am Wald geweckt werden. (waldpaedagogik.at, 2017)*

…So lautet die Beschreibung auf der österreichischen Webseite für Waldpädagogik. Es wird ebenfalls erwähnt, dass ökologische Zusammenhänge am besten in der Praxis vermittelt werden können. Durch die unmittelbare Begegnung soll der Wald als „schützenswert und pflegenswert“ wahrgenommen werden. „Die Liebe zur Umwelt und die Achtung vor dem Leben soll dadurch in den Menschen wie ein Samen entwickelt und gefördert werden“ (waldpaedagogik.at, 2017).

Als Inhalte werden…

- *praxisnahe Didaktik*
- *methodische Vielfalt*
- *Entwicklung kommunikativer Kenntnisse und*
- *Erarbeitung von Kompetenzen zur Führung unterschiedlicher Zielgruppen*

…genannt. (waldpaedagogik.at, 2017)

Liebal beschreibt in Ihrer Art Standardwerk „Waldpädagogik“; Ziel wäre die „Vermittlung von Wissen über den Wald…die Steigerung des nominalen Wissens über vielfältige, den Wald betreffende Sachverhalte, über komplexe Zusammenhänge sowie über Auswirkungen menschlichen Handelns auf Wald und Natur“. Waldpädagogik ist laut Liebal Vernetzung von „Ökonomie, Ökologie und Sozialem“ (vgl. Liebal, 2011, S. 63).

Durchaus kritisch kann betrachtet werden, dass Waldpädagogik von der Forstwirschaft für die Gesellschaft entwickelt wurde. Liebal benennt die geleistete Öffentlichkeitsarbeit als „Imageverbesserung der Forstwirtschaft, verbunden mit der Steigerung des Verständnisses von Aspekten der Waldbewirtschaftung, Forstpolitik und Nachhaltigkeit“ (Liebal, 2011, S. 10). Dadurch soll das Meinungsbild und die Akzeptanz für Forstwirtschaft steigen (vgl. Liebal, 2011, S. 63f).

Und auch hier liegt es an den durchführenden Personen bzw. Waldpädagogen oder Waldpädagoginnen, was im Zuge einer waldpädagogischen Führung vermittelt wird. Durch die Handlungsspielräume können die Inhalte Parallelen mit EP oder Wildnispädagogik haben. Waldpädagogische Führungen dauern in der Regel 3-6 Einheiten und sind mit staatlicher Förderung auf maximal zwei Führungen pro Semseter im Klassenverbund begrenzt. Dabei muss auch das Thema „förderfähig“ sein (wald-gang.at, 2017).

Aufgrund der eingeschränkten „Anforderungen zur Förderfähigkeit“ ist staatlich geförderte Waldpädagogik nicht für sozialpädagogische Handlungsfelder geeignet. Sehr wohl können jedoch WaldpädagogInnen in Kombination mit sozialpädagogischer Kompetenz dafür geeignet sein. Dabei soll wiederholt darauf eingegangen werden, dass es an der auszuübenden Person liegt und nicht notwendigermaßen an den erlernten Konzepten und Methoden.

Auch die Abgrenzung zur Wildnispädagogik scheint offensichtlich. Forstlicher Wald ist sozusagen das waldliche Gegenteil von Wildnis . Auch spirituelle Aspekte sind in Waldpädagogik nicht zu finden.

4.3 Freinetpädagogik & Primitivismus

Folgendes Kapitel betrachtet inhaltliche wie ideologische Parallelen zur Freinet-Pädagogik. Freinet-Pädagogik gilt zwar als reformpädagogisches Schulkonzept, hat jedoch in Ihren Grundsätzen elementare Ähnlichkeiten mit Coyote-Mentoring. Auch die kritische politische Komponente, wie von Freinet vertreten, spielt in der wildnispädagogischen Bewegung eine wichtige Rolle.

> …Bildung als Beitrag zur Abschaffung der Klassengesellschaft. *Freinet lehnte es ab, Bildung nur als Investition zu sehen. Er verglich die übliche Haltung von Eltern und Staat den Kindern gegenüber mit der Haltung eines Kapitalisten, der in seine Fabrik investiert. Auch sollte nach Freinets Auffassung Bildung nicht dazu beitragen, die bestehende Gesellschaft zu erhalten, sondern sie sollte eher einen Beitrag dazu leisten, dass sie sich verändert, denn die bestehende Gesellschaft hielt er für ungerecht, gerade den Kindern aus der Arbeiterklasse gegenüber.* (Hansen-Schaberg & Schonig, 2017, S. 15f)

Celestin (1896-1966) und Elise (1898-1983) Freinet sind die Gründer der heute durchaus weit verbreiteten „Freinet Pädagogik“. Beide waren politisch engagierte Menschen, zeitweise Mitglieder der französischen kommunistischen Partei, der revolutionär-anarchosyndikalistischen LehrerInnen-Gewerkschaft „Federation Unitaire“, Gründer der Pädagogik-Kooperative I.C.E. (Institut Cooperatif de l’Ecole Moderne) und Verfasser anarchistischer und vor allem pädagogischer Werke. Die meisten Schriften weisen Celestin Freinet als Autoren aus. Während seiner Arbeit als Aushilfslehrer unterrichtete Freinet hauptsächlich Kinder der Unterschicht. Durch diese Erfahrungen beschrieb er die Schule des anfänglichen 20. Jahrhunderts wie folgt (vgl. Hansen-Schaberg & Schonig, 2017, S. 9ff) :

> *Die Zeit der Feudalherrschaft hatte ihre Rittererziehung, die Kirche ihre besonderen Bildungsstätten, der Kapitalismus schuf eine Bastardschule, die ihre sozialen Schwächen und ihre technische Unbeweglichkeit hinter einem humanistischen Wortschwall verbarg. (Hansen-Schaberg & Schonig, 2017, S. 59)*

Freinet kritisiert das „Erheben“ des Lehrpersonals im Verhalten, wie auch räumlich durch das Podium oder den Pult. Er erwähnt aber auch, dass der Schulalltag seinerzeit einem Kriegszustand geglichen habe, in dem das Lehrpersonal die Rolle der Feldherren einnahm. Ihre Aufgaben wären Kontrolle und Autorität über die „Soldatinnen und Soldaten“ im Klassenzimmer zu behalten. Ein sehr schönes Beispiel für die unweigerliche Gleichberechtigung von Lehrkörper und SchülerInnen veranschaulichte Freinet im Freiluftunterricht, „…da ein Lehrer dort u. a. eingestehen muss, dass er **kleiner als ein Baum und schwächer als ein Ochse** ist“ (Kuhlmann, 2013, S. 111).

Parallelen dazu hat die angestrebte Beziehung zwischen Coyote-MentorIn und Mentee. (Siehe Kap 3.3)

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

Als weiteres Bindeglied zwischen Freinets politischer vor allem Kapitalismus-Kritik und der Wildnispädagogik kann der Primitivismus gesehen werden. Primitivismus ist einerseits eine Kunstrichtung, andererseits eine utopistisch-philosophische Strömung, die „eine Rückkehr zu vorindustriellen und oft sogar voragrikulturellen Produktions- und Lebensverhältnissen“ anstrebt .



Abbildung 11:
Back to the Primitive !
Quelle: privates Foto vom Autor, 2015

Als Anwender primitivistischer Ideen galten zB.: Friedrich Hegel, Henry David Thoreau, Max Stirner, Wilhelm Reich, Otto Gross oder Karl Marx. Als Kritikpunkte des Primitivismus an modernen industrialisierten Gesellschaften werden die Entfremdung durch die „geschaffenen Mittel zur Beherrschung der Umwelt“, „ungleiche Machtverhältnisse“, „autoritäre Kultur“ oder „patriarchale Auswüchse“ genannt. Durch den Primitivismus beeinflusst sind ebenfalls Anarchisten[6] und Kynisten (wikipedia.org, 2017).

Abschließend wird festgestellt, dass eine direkte Verbindung von Freinet-Pädagogik und Wildnispädagogik als Strömungen literarisch nicht beweisbar ist. Diverse andere reformpädagogische Konzepte wie die von Steiner, Montessori, oder Rebecca & Mauricio Wild würden ebenfalls Überschneidungen aufweisen. Freinet wird hier angeführt um zu verdeutlichen, dass Wildnispädagogik neben dem eigenen Auftrag der Naturvermittlung auch einen politik-, kapitalismus- und gesellschaftskritischen Auftrag mit sich trägt. Weiters beinhaltet sie den Auftrag Empathie zur Erde als Wesen zu empfinden um die weitere Umweltzerstörung zu verhindern. Und sie beinhaltet auch den Auftrag Empathie zu unserer Herkunft, unserer Ahnenlinie zu empfinden. Die „Zivilisation“ und dadurch unsere weitere „Zivilisierung“ trotz ihrer Errungenschaften kritisch zu hinterfragen. Eine Fusion von Wildnispädagogik und Freinets reformpädagogischem Schulkonzept wäre eine Möglichkeit kritischer, selbst- und umweltbewusster Alternativen zu vorherrschenden Schulsystemen. Dies wiederum könnte Prävention für eventuelle soziale Missstände in der Gesellschaft sein.

[6] Dabei ist nicht der Anarchist gemeint, der im Volksmund als Chaot oder gewaltbereiter Terrorist gilt, sondern Anarchismus als politische Ideenlehre und Philosophie, die Herrschaft von Menschen über Menschen und Hierarchie als Form der Unterdrückung von Freiheit ablehnt. (de.wikipedia.org/wiki/Anarchismus Stand 25.11.17)

5. Wildnispädagogische Philosophie

Ob ein Naturdefizit-Syndrom uns und die kommenden Generationen tatsächlich bedroht, oder als Anzeiger für gesellschaftliche Fehlentwicklungen gilt, wird in den folgenden Kapiteln behandelt. Es werden Argumente für ein erkennbares „Natur Defizit“ mit natursoziologischen Studien aus Deutschland in kritischer Auseinandersetzung verglichen.

Als deutliche Unterscheidung zu bereits erwähnten namensähnlichen pädagogischen Konzepten wird „Naturphilosophische Spiritualität“ als Bestandteil der Wildnispädagogik klarer erläutert und mit neurowissenschaftlichen wie soziologischen Erkenntnissen abgeglichen.

Die folgenden Kapitel werden auch auf die mehrmals erwähnte „innere und äußere Wildnis“ eingehen. Es werden naturphilosophische, soziologische, spirituelle wie auch psychologische Quellen herangezogen um einerseits das Bindeglied und dadurch die Verbindung zwischen Mensch und Umwelt herzustellen. Andererseits werden gesellschaftliche Entwicklungen bezüglich der Wahrnehmung und Akzeptanz der „wilden Natur“ oder Wildnis behandelt. Hierbei werden sowohl Sehnsüchte nach Wildnis aufgezeigt als auch Ängste vor dem „Wilden“ behandelt.

5.1 Innere und äußere Wildnis ?

Dieses Kapitel schafft die Schnittstelle zwischen der äußeren Wildnis oder „nichtmenschlichen Umwelt“ (Gebhard, 2013, S. 14), also der Natur oder Wildnis wie wir sie sehen und erleben und der inneren Wildnis unserer Psyche.
Manche Menschen erleben sich unter anderem durch den Prozess der Zivilisierung als separierte Wesen, nicht verbunden mit den Abläufen der Natur (vgl. Foster & Little, 1994, S. 92). Dennoch berichten Menschen von Erlebnissen und Erfahrungen der „Verbundenheit“ oder „Verwandtschaft“ zur Natur, zu Tieren oder Orten. Als Quellen für dieses Kapitel dienen einerseits verschriftlichte Überlieferungen indigener Völker (Foster & Little, 1994; Song, 2016), andererseits Erkenntnisse alternativer Psychoanalyse, die auf ein dreidimensionales Persönlichkeitsmodell gründen (Gebhard, 2013; Searles, 1960).

Ulrich Gebhard, Psychoanalytiker für Kinder- und Jugendliche an der Universität Hamburg, beschreibt, dass die Wahrnehmung des Menschen als Teil der Natur im öffentlichen Diskurs vor allem durch die medizinischen Auswirkungen durch Umweltgifte, Luft- und Wasserverschmutzung und der damit verbundenen materiellen Lebensbedingungen für uns Menschen geschieht. In seinem Buch „Kind und Natur“ schenkt Gebhard seine Aufmerksamkeit der Psychodynamik zwischen Mensch und Natur nicht nur in „biologisch-ökologischer Hinsicht“ sondern auch, wie sich Natur „im Inneren der Menschen abspiegelt“ (vgl. Gebhard, 2013, S. 9ff).

> *Die Persönlichkeit des Menschen wird in den meisten psychologischen Schulen als das Ergebnis der Beziehung zu sich selbst und der Beziehung zu anderen Menschen verstanden...die nichtmenschliche Umwelt – also Gegenstände, Pflanzen, Tiere, Natur, Landschaft, Bauten – spielen in einem solchen zweidimensionalen Persönlichkeitsmodell keine oder jedenfalls nur eine untergeordnete Rolle. (Gebhard, 2013, S. 14)*

Deshalb beschreibt Gebhard ein „dreidimensionales Persönlichkeitsmodell“ wobei die „dritte Dimension“ die Beziehung zur „nichtmenschlichen Umwelt“ darstellt (vgl. Gebhard, 2013, S. 14).

Diese Ansicht wird durch Searles untermauert. Er spricht von einer grundlegenden „Verwandtschaft“ (kinship) zur nichtmenschlichen Umwelt. Searles sieht den Menschen als „not an alien in his nonhuman environment but in kinship with it“ (Searles, 1960, S. 5). Gebhard erwähnt, dass durch Religionen und “vor allem durch die Entwicklung der Naturwissenschaften” diese „Verwandtschaft“ aus unserem Bewusstsein verdrängt wurde und so die nichtmenschliche Umwelt wenig Bedeutung in unserem Alltag und den psychologischen Schulen hat (Gebhard, 2013).

Die beiden Wissenschaftler Hüther und Renz-Polster schneiden das Thema „Verbundenheit“ als „vierte Quelle kindlicher Entwicklung“ neben Unmittelbarkeit, Freiheit und Widerständigkeit an. Beide können keine Beweise dieser „Verbundenheit“ durch neurowissenschaftliche Ergebnisse liefern, sondern blicken auf die frühe Menschheitsgeschichte zurück, in der es keinen Unterschied zwischen dem „Drinnen“ oder „Draußen“ gab. Ab dem 15. Lebensmonat beginnt laut Entwicklungspsychologie die Ich-Entwicklung, in der sich das Kind als selbst-wahrnehmendes Wesen in Abgrenzung zur Mutter erlebt. Die oft beschriebene „Verbindung zur Natur“ stammt vermutlich aus einer Zeit, in der auch noch keine räumliche Abgrenzung (z.B.: durch Wände) zur Natur bestand, und wir Menschen unser Ich nicht nur in Abgrenzung zur leiblichen Mutter sondern auch zu „Mutter-Natur“ entwickeln mussten. Hüther und Renz-Polster führen ein Zitat von Janusz Korczak an, der auf ironische Weise versucht die „Verbundenheit mit Allem“ wissenschaftlich zu erklären (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 35ff).

> *Das Kind, das du geboren hast, wiegt zehn Pfund. Davon sind acht Pfund Wasser und je eine Handvoll Kohlenstoff, Kalk, Stickstoff, Schwefel, Phosphor, Kalium und Eisen. Du hast acht Pfund Wasser und zwei Pfund Asche zur Welt gebracht. Und jeder Tropfen dieses deines Kindes war einmal Dunst einer Wolke, ein Schneekristall, Nebel, Tau, ein Bach und das Abwasser eines städtischen Kanals. Jedes Atom Kohlenstoff oder Stickstoff war einmal Bestandteil von Millionen verschiedener Verbindungen.*
> *Du hast nur das zusammengefügt, was schon vorhanden war. Die Erde, schwebend im unendlichen Raum….*
> *…unter den Millionen Menschen hast du noch ein – ja was denn ? – Hälmchen, ein Stäubchen zur Welt gebracht, ein Nichts….*

> *Aber dieses Nichts ist ein leibhaftiger Bruder der Woge im Meer, des Sturmwindes, des Blitzes, der Sonne und der Milchstraße.*
> *In ihm ist etwas, das empfindet, untersucht – duldet, begehrt, sich freut, liebt, vertraut, hasst – glaubt, zweifelt, an sich zieht und abstößt.*
> *Dieses Stäubchen umfasst mit seinen Gedanken alles: Sterne und Ozeane, Berge und Abgründe. Und was ist der Inhalt der Seele anderes als das All, nur ohne Dimensionen.* (Korczak, o.J., zit.n. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 59f)

Der Inhalt dieses Zitates ist ein wichtiger Bestandteil zur Abgrenzung von wildnispädagogischen Konzepten gegenüber Umweltpädagogik, Erlebnispädagogik oder Waldpädagogik. Im Buch Coyote-Guide erklären Young , Haas & McGown die „Anzeiger für Achtsamkeit“ anhand der 8 Himmelsrichtungen (siehe Kap. 3.4.2). Der Nordwesten steht für Ehrfurcht, Wertschätzung, Respekt und für das Erbe. „ ‚Ehrfürchtig‘ zu sein bedeutet, sich durch das Erkennen von etwas Größerem als dem eigenen Selbst demütig und bescheiden zu fühlen oder überwältigt zu sein und in Stille innezuhalten“ (Young , Haas & McGown, 2014, S. 355).



Abbildung 12: Oneness von Moses Amik[7] in: Song & Beaver, 2010, S. 17

[7] Moses Amik (Beaver) 1960 – 2017 war ein indigener Künstler der nordamerikanischen „Ojibwa“. Er hatte insofern direkten Bezug zur Wildnisbewegung, da er mehrere Bücher des Wildnisschulen-Gründers Tamarack Song illustrierte. Oneness bedeutet Einssein und soll auf das in diesem Kapitel behandelte Verständnis der Verbundenheit hinweisen. Es besteht keine Trennung zwischen innen, außen oben, unten, Tier, Baum, Element oder Mensch.

5.2 Naturphilosophische Spiritualität

Diese im vorigen Kapitel erläuterten Inhalte klingen für manchen Menschen wie Esoterik oder Inhalte einer „Neo-Natur-Religion“. In gewissem Ausmaß können erwähnte naturphilosophische Ansichten mit religiösen Systemen verglichen werden. Um das Thema „Spiritualität“ und die mögliche Wichtigkeit in der sozialpädagogischen Arbeit zu beleuchten, wird folglich das Ergebnis einer sozialwissenschaftlichen Kooperationsstudie beschrieben.

Joachim Bauer [8] weist in seinem Buch „Schmerzgrenze“ auf eine sozial-wissenschaftliche Kooperationsstudie der Universität Frankfurt. Es handelt sich dabei um ein Experiment, in dem sich fremde Menschen, die über ihre gegenseitige Religiosität informiert werden, imaginäres Guthaben zur Aufbewahrung geben. Das imaginäre Guthaben wurde an die Auszahlung der tatsächlichen realen Entschädigungszahlung für die Teilnahme am Experiment geknüpft. Den „Treuhändern und Treuhänderinnen“ steht frei, wie viel sie von diesen Beträgen bei der Rückzahlung an die „TreugeberInnen“ für sich behalten. In der Kooperationsstudie fiel auf, dass religiöse TreugeberInnen und TreuhänderInnen sich bei weitem mehr ihrer Guthaben anvertrauten als nicht-religiösen TeilnehmerInnen. Die Größe der anvertrauten Anteile war sogar gerknüpft an die „Größe“ der angegebenen Religiosität. Auch die tatsächliche Rückgabe des Guthabens war bei religiösen TeilnehmerInnen höher und stärkte so das Vertrauen untereinander. (vgl. Bauer, 2011, S. 177ff).

[8] Joachim Bauer ist Psychiater, Psychosomatischer Mediziner und Universitätsprofessor an der Uni Freiburg. Er ist beteiligt an Forschungen der Neuropsychoimmunologie und war beteiligt an der Entdeckung des Immunbotenstoffes Interleukin-6 bei Alzheimererkrankungen. (de.wikipedia/wiki/Joachim_Bauer Stand : 27.11.17)

Religionen oder spirituelle Ansichten dienen laut Bauer als Moralsysteme.
Bauer dazu:

> *Moralsysteme haben eine Garantiefunktion. Sie machen den Menschen aber nicht "gut". Doch indem sie eine Befriedigung unserer emotionalen Urbedürfnisse, insbesondere gewaltfreies Zusammenleben und gegenseitige Hilfeleistung einfordern und garantieren, dienen sie dem unter den Bedingungen des zivilisatorischen Drucks von sich selbst entfremdeten Menschen als Selbstvergewisserung. Sie haben die Funktion, uns an unsere eigentliche, neurobiologisch verankerte Bestimmung zu erinnern*. (Bauer, 2011, S. 179f)

Dabei weist Bauer auch kritisch auf die Kehrseiten dieser Moralsysteme - kurz als „Moralischer Freibrief für Scheinheilige" hin (Bauer, 2011, S. 180).

Der Ethnologe und Psychiater Ronald Bush schreibt in seinem Beitrag „Presence of the Past" in „Prehistories of the Future", es müsse in einer „peaceful Future" keine religiösen Dogmen als Moralsysteme geben. Es können auch naturphilosophische Auseinandersetzungen und Naturerfahrungen, die eine Verbundenheit und gleichzeitige Co-Abhängigkeit (Co-Dependency) zueinander erlebbar machen, dazu dienen, Moral und Werte für ein friedvolles Miteinander zu schaffen. Bush betrachtet die Romantisierung der Vergangenheit vor allem von Jäger- und Sammlerkulturen dabei auch kritisch und führt neben dem vermeintlich friedvollen Zusammenleben innerhalb der Klans auch die Kriegskultur mancher indigener Stämme untereinander an. Bei ethnologischen Forschungen im Amazonasbecken erklärten dort lebende Indigene Bush, dass selbst sie eine Art (Natur)Entfremdung (Alienation) erleben. Wie in vielen anderen indigenen Stämmen bedienen sich die Stämme des Amazonasbecken psychedelischer Pflanzen oder Mischungen derselben wie z.B. Ayahuasca, um sich an die Verbindung zur Natur und untereinander zu „erinnern" (vgl. Barkan & Bush, 1995, S. 26ff).

> *Hier ist diese riesige, wilde, brausende Mutter Natur, überall um uns, voll solcher Schönheit und solcher Liebe für ihre Kinder wie der Leopard; und doch werden wir so früh von ihrer Brust entwöhnt und der Gesellschaft anheimgegeben, jener Kultur, die nur die Interaktion von Mensch zu Mensch kennt.* (Thoreau, o.J. ; zit. n. Louv, 2013, S. 21)

Tamarack Song erklärt den Begriff Bimadiziwen, den die in den USA und Kanada einheimischen Ojibwa wie folgt schreiben :

> *Bimadiziwen Circle of Live, all that dwells within one's physical realm, both animate (Trees, Flowers, Birds, Insects, Humans…) an inanimate (Rocks, Clouds, Rivers…). Native people consider all members of the Circle of Life to be living entities, on a plane with Humans. Also known simply as Life (Song & Beaver, 2010, S. 182)*

Dieses Kapitel wurde bewusst natur**philosophisch** benannt denn es ist Philosophie oder Spiritualität, den Menschen als verbundenes Wesen mit allem anderen Leben zu sehen. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass in nächster Zeit ein naturwissenschaftlicher oder psychologischer Beweis für eine derartige „Verbundenheit" erbracht werden kann. Natursoziologische und neurowissenschaftliche Studien weisen zumindest darauf hin, dass sich Natur positiv auf den Menschen und seine körperliche wie psychische Stabilität auswirkt. Dass der Mensch nach Zugehörigkeit zu einer gleichgesinnten Gruppe strebt, ist bekannt aus der Soziologie. Diese Zugehörigkeit wurde in der Menschheitsgeschichte durch Staaten, Religionen, Völker, Stämme oder politischen Überzeugungen erschaffen.

Immer mehr Menschen in Mitteleuropa verlassen ihre Religionsbekenntnisse.
Dies kann als positive Entwicklung im Hinblick auf der Massen-Manipulationen, die durch Religionen ausgeübt werden gesehen werden und. Wenn Menschen jedoch nach Zugehörigkeit streben, bieten sich in der westlichen Welt derzeit Konsum, Kapitalismus und politisch rechte Überzeugungen als Ideologien oder Dogmen an.

Hengsbach beschreibt „Soziale Arbeit" als „'sanitäre Einrichtung' der Industriegesellschaft, um die psychosozialen und ökologischen Schäden, die durch eine kapitalorientierte Marktwirtschaft verursacht werden, zu lindern" (Hengsbach, 1993, S. 82). (näheres siehe Kap. 6.1).

Aufgabe der Sozialpädagogik kann deshalb sein, Menschen eine Alternative zu den schädigenden Dogmen zu bieten. Die „Verbindung zur Natur" ermöglicht mittlerweile als große Bewegung ein weltweites gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl.

5.3 Naturdefizit ?

Die im vorigen Kapitel angeführte „Verwandtschaft“ oder „dritte Dimension“ neben dem „Ich“ und dem „menschlichen Gegenüber“ mag für viele Menschen sehr abstrakt, evtl. sogar esoterisch und nicht wissenschaftlich wirken. Obwohl sich PsychoanalytikerInnen und NeurowissenschaftlerInnen mit diesem Thema bereits auseinandersetzen, ist die Vorstellung einer „übersinnlichen Verbindung“ zur Natur manchen zu abstrakt. Um diesen Menschen dennoch Argumentationen für die Wichtigkeit von Naturverbindung aufzuzeigen, haben sich soziologische und psychologische wie auch neurowissenschaftliche Disziplinen den defizitären Auswirkungen von Naturentfremdung gewidmet.

Richard Louv wusste beim Verfassen seines Buches vermutlich nicht, dass „Last Child in the Woods – Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder“ ein Bestseller zum Thema „Natur-Defizit-Syndrom“ werden würde. Louv behandelt in der hier verwendeten Auflage von 2013 auf ca. der Hälfte des Buchinhaltes die defizitären Argumente, auf Grund derer es um unsere Kinder und Jugendlichen so schlecht steht (vgl. Louv, 2013, S. 21-171).

Argumente der defizitären Sichtweise sind als Beispiele :

> *„Amerikanische Kinder meiner Generation…hatten noch Spiele in der freien Natur gekannt, was im Zeitalter von Handys, SMS und Nintendo wie ein Anachronismus erscheinen mag“ (Louv, 2013, S. 15)*.
>
> *„Wir sind eine sitzende Gesellschaft geworden, in meiner Kindheit…waren wir immer im Freien“ (Louv, 2013, S. 26)*.
>
> *„Für die jungen Leute kommt das Essen vom Supermarkt“ (Louv, 2013, S. 37)*.
>
> *„…hat eine kleine Gruppe von Forschern angefangen, die Denaturierung der Kindheit zu dokumentieren – ihre vielfältigen Ursachen, ihr Ausmaß und ihre Bedeutung“ (Louv, 2013, S. 49)*.

Weiters werden steigendes Risiko von Herzerkrankungen bei fettleibigen Kindern, Verschreibung von Neuroleptika an Kinder und Jugendliche, Verlust der Sinnesleistungen, Ökophobie, Schulbildung als Barriere gegen die Natur und zahlreiche weitere erschreckende Argumente angeführt (vgl. Louv, 2013, S. 21-171).

Beim Lesen dieser ersten Hälfte des Buches kommt Endzeitstimmung hinsichtlich der Zukunft unserer Kinder auf. Vermutlich ist ein derartiger Schock wichtig um Motivation zur Veränderung zu bekommen. Diese Meinung teilt auch Rainer Brämer einer der Hauptautoren bei Natursoziologie.de (vgl. Brämer, 2012, S. 2). Natursoziologie.de erstellt gemeinsam mit der Universität Köln seit 2009 die „Jugendreporte Natur“. Es werden dabei mehrere tausend Schüler aus Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus „nach ihren Erfahrungen, Einstellungen und Kenntnissen im Hinblick auf natürliche Umwelt befragt“. Die Ergebnisse werden auf Natursoziologie.de veröffentlicht (Koll & Brämer, 2017).

In direktem Bezug auf die „drastisch-anschauliche Weise“, in der Louv die „naturentfremdete Situation“ amerikanischer Kinder beschreibt, weist Brämer darauf hin, dass ein Drittel der Kinder des Jugendreports 2006 und 2010 angeben im Sommer „mehrmals pro Woche“ im Wald gewesen zu sein, ein weiteres Drittel gibt „mehrmals pro Monat“ an. Die Angaben bezüglich Aufenthalt auf Wiesen, Felder oder im Garten waren noch höher. Was durchaus auffällt ist, dass der Kontakt zur Natur mit steigender Entfernung zur Natur (also in Städten lebender Kinder) sinkt (vgl. Brämer, 2012, S. 2).

Brämer kommt zu dem Schluss:

> *Das Problem sind daher nicht so sehr mangelnde Kontakte, sondern liegt woanders: Natur, das belegt der Jugendreport immer wieder, ist für viele reizüberflutete junge Menschen einfach zu langweilig. Der mit den Jahren immer alltagsfremder werdende, abstrakt-trockene naturwissenschaftliche Schulunterricht tut ein Übriges dazu. Deshalb interessiert man sich spätestens von der Pubertät an kaum noch dafür, vergisst, was man darüber gelernt hat, und lässt sich draußen kaum noch sehen. (Brämer, 2012, S. 2)*

„Natur, das belegt der Jugendreport immer wieder, ist für viele reizüberflutete junge Menschen einfach zu langweilig“ (Brämer, 2012, S. 2).



Abbildung 13: Kids of the Wildmoon - Sweden Quelle: private Fotos vom Autor, 2014

Genau hier kann die Wildnispädagogik einhaken. Als eine Methode des Coyote Mentoring gilt es „kindliche Vorlieben anzuzapfen“ (sieh Kap.3.2). Dies geschieht durch diverse Aktivitäten, die Kinder spannend und attraktiv finden. Mentoren und Mentorinnen müssen dabei ihre eigene kindliche Begeisterung behalten oder wieder erwecken, um sich voll Begeisterung im Schlamm zu wälzen, um getarnt zu sein, um sich im Stockkampf mit vollem Einsatz und einer Brise Ernsthaftigkeit einzubringen oder um eine Nacht ohne Schlaf zu verbringen, um die Fahne vor den „feindlichen Stämmen“ zu beschützen. Auch die Neugier und Auseinandersetzung mit dem Tod und dem damit verbundenen Verständnis für die Herkunft unserer Nahrung kann Teil solcher Erfahrungen sein.

5.4 Sehnsucht nach Wildnis

> *Wildnis gilt als Inbegriff von Natur. Die Schaffung von immer mehr Nationalparks wird unter anderem damit begründet, dass der moderne Mensch im Gegenzug zur immer weiteren Verkünstlichung seiner alltäglichen Lebenswelt eine wachsende „Sehnsucht nach Wildnis“ entwickelt. Evolutionsbiologen unterstellen mit dem Schlagwort „Biophilie“ gar eine angeborene Liebe zur Natur, die zumindest bei jungen Menschen noch ihre volle Wirkung entfalten kann. Geht der Trend also wieder zurück zu unseren Ursprüngen oder sitzen wir nur dem transferierten Mythos amerikanischer Wildnisromantiker auf ? (Brämer, 2012, S. 3)*

Brämer geht dieser Frage mit Ergebnissen des Jugendreport-Natur und der Naturbewusstseinsstudie nach. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Formulierung der Landschaft eine wichtige Rolle für die Befragten spielt. Über 90% der Befragten legen großen Wert auf Sauberkeit und Ordnung, und zwar auch im Wald, was eher dem Gegenteil von Wildnis entspricht. Bei freien Einfällen von Schlüsselwörtern erwähnen die Befragten dennoch die Wichtigkeit von Naturschutz oder Wald (vgl. Brämer, 2012, S. 3).

Laut Pekny liegt hier ein wichtiger Bildungsauftrag an die Gesellschaft. Ihr soll durch NaturparkführerInnen, Nationalparkranger oder Menschen, die Wissen über Schritte und Wichtigkeit von Wildnisentwicklung haben, mehr Bewusstsein für die verschiedenen Begriffsdefinitionen wie Natur, Wildnis, Totholz, Naturschutz näher gebracht werden. Es mag oft schwer zu verstehen sein, warum manch toter Baum im Wald verrotten soll, anstatt ein Tisch zu werden, und dass damit gesamte ökologische Netzwerke verbunden sind vom Pilz über Insekten bis totholzhöhlenbrütenden Vögeln. „Wildnis“, vor allem in den minimalen Ausmaßen wie wir sie in Mitteleuropa noch haben, muss durch Wissen und Bewusstseinsbildung seinen furchteinflößenden Beigeschmack verlieren (vgl. Pekny, 2006, S. 112ff).

Folgende Grafik soll die Verbreitung von Wildnis veranschaulichen. Die roten Gebiete sind „vom Menschen überprägt“. Andersfärbige können im Detail der Grafik entnommen werden, stellen generell jedoch land- oder forstwirtschaftlich irrelevante Gebiete außerhalb der menschlichen „Reichweite“ und des „wirtschaftlichen Interesses„ dar. Diese Grafik kann helfen Menschen die Angst zu nehmen, dass Europa durch Nationalparks oder andere Schutzgebiete bald von Wildnis überwuchert werde.

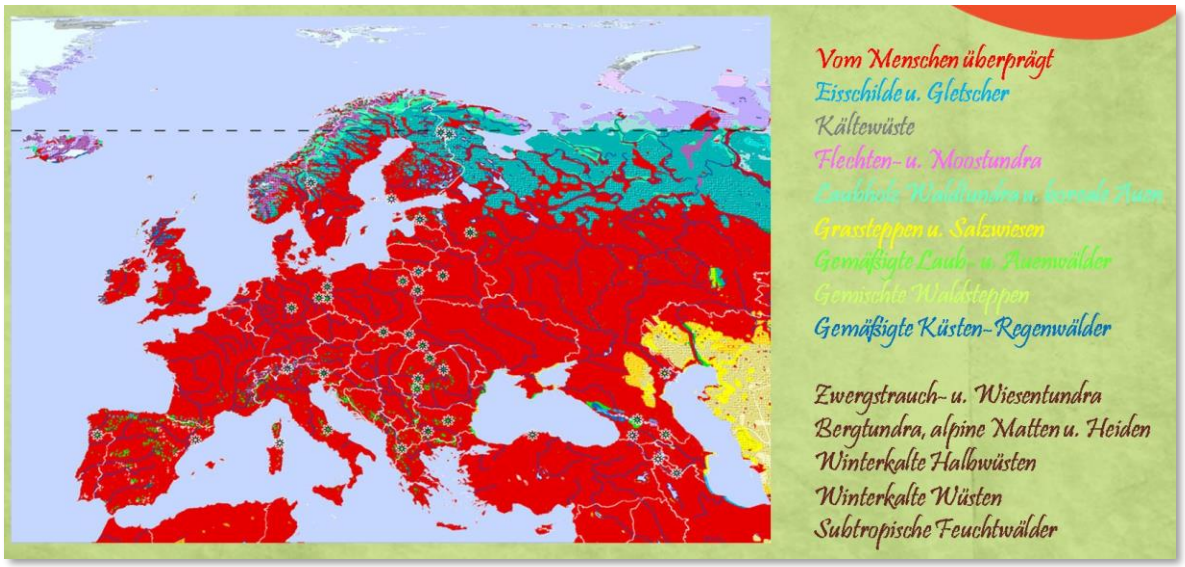


Abbildung 14: Naturlandschaft vs. Kulturlandschaft Quelle: Panparks.org (Stand: Jänner 2014)

Brämer kommt zu dem Ergebnis, dass je sanfter die Formulierung desto höher die Akzeptanz ist. Den reinen Begriff „Wildnis“ verbinden etwa 50% der Befragten seiner Studien mit positiven Vorstellungen und Erlebnissen. Jedoch nur 15% könnten sich vorstellen eine Expedition dorthin zu unternehmen. Formuliert man die Landschaft in „unberührte Natur“, „heimischer Urwald“ oder „wilder Wald“ um, finden sich 80% Sympathisanten (vgl. Brämer, 2012, S. 3).

Gebhard beschreibt die kulturell-symbolische Aufladung von Wald oder gar Wildnis, sowie die Verbindung von verängstigenden Kindheitserfahrungen des Verlaufens, Verlassenseins oder gar Erfahrungen sexueller Übergriffe oder Belästigungen im Wald. Bereits im Kindheitsalter wird diese Angst durch Märchen oder nicht kindesadäquaten Filme geschürt. Kinder machen jedoch keine Unterschiede zwischen real oder medial Erlebtem und speichern dies in ihr „Angstgedächtnis“ ab.

Von Jugendlichen und Erwachsenen werden diese Ängste durch immer grausamere Horrorfilme oder Romane gepflegt. Gebhard weist darauf hin, dass nicht die Natur selbst als Bedrohung wahrgenommen wird, sondern die Angst vor Stille, Einsamkeit, Dunkelheit oder Verbrechen (vgl. Gebhard, 2013, S. 88ff).

Hier liegt eindeutig die Aufgabe der „wilder Sozialpädagogik“ in der Bewusstseinsbildung und feinfühligen Herangehensweise bei Naturerfahrungen. Ist das Interesse und die Akzeptanz der Klientel gegenüber der Natur ohnehin niedrig, sollten Naturberührungen langsam und sorgsam passieren. Es ist Aufgabe durch positive Naturerfahrungen Kindern und Jugendlichen diese Ängste zu nehmen oder die Natur sogar als sicheren Ort zu erleben. Mutter-Erde kann als eine Art „Pflegemutter“ erlebt werden, die eventuell nicht erfüllbare oder erfüllte Erwartungen an die leibliche Mutter abdecken kann. Diese Pflegemutter kann auch eine stille Raumhalterin sein, die Kindern, Jugendlichen und natürlich auch Erwachsenen den Raum von Sicherheit und Geborgenheit ermöglicht. Um Romantisierungen vorzubeugen wird daran erinnert, dass auch Mutter-Erde manchmal an eigenen Prozessen arbeitet und ihre Kinder evtl. enttäuscht, z.B. durch Naturkatastrophen, die als ungerecht wahrgenommen werden können.

6. Wilde Sozialpädagogik

Das folgende Kapitel behandelt anfangs die Definition von Sozialpädagogik und widmet sich dann der „ökologisch orientierten Sozialen Arbeit“. Es werden mögliche und empfehlenswerte Ausbildungsvoraussetzungen für wilde Sozialpädagogik betrachtet und angeführt.

In einem weiteren Schritt werden zwei Projekte in der Wildnis vorgestellt. Einerseits das überwältigende und sehr gut dokumentierte Big Trail 94 aus der Schweiz. Wobei hier gesagt werden muss, dass zur Zeit dieses Projektes (1994) Wildnispädagogik in Europa weder begrifflich, noch als pädagogisches Konzept etabliert war (siehe Kap. 2 vgl. Bruns, 2014, S. 10). Big Trail 94 ist dem Konzept nach ein erlebnispädagogisches Projekt, das viele Parallelen zur heutigen Wildnispädagogik aufweist. Als zweites Projekt wird ein aktuelles Langzeit-Mentoring-Programm gemäß §41 Tiroler-KJHG vorgestellt.

Schlussendlich wird in Kapitel 7 Wildnispädagogik den Anforderungen der OÖ-KJH gegenübergestellt um zu kontrollieren, welche Bereiche durch wildnispädagogische Maßnahmen abgedeckt werden können.

6.1 Definition Sozialpädagogik

In diesem Kapitel wird der Begriff Sozialpädagogik mit dessen Handlungs- und Aufgabenbereich definiert und beschrieben.

Hans Thiersch prägte (u.a. Mollenhauer, Rauschenbach, Otto) in den 1990er Jahren den Begriff „Soziale Arbeit“, welche die zusammengewachsenen Handlungsfelder der Sozialpädagogik und Sozialarbeit verbinden sollte. Dieser neue Begriff „Soziale Arbeit“ und die erwähnte Fusion erschwert eine klare Abgrenzung von Sozialpädagogik zur Sozialarbeit bzw. beinhaltet in Definitionen Handlungsfelder beide Berufsgruppen (vgl. Hobmair, 2013, S. 332ff).

Ebner zur Entwicklung in Österreich :

> *Für Popp ist die in Deutschland über die letzten Jahrzehnte hin die zweigleisige Entwicklung in Theorie und Praxis von „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ zusammengewachsen. Die Zwischenlösung mit dem Doppelbegriff „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ wird in der neueren Literatur mit dem Begriff „Soziale Arbeit“ abgelöst. In Österreich ist diese integrative Disziplinentwicklung noch nicht abgeschlossen. (Ebner, 2015, S. 14)*

Rauschenbach versucht 2004 die Handlungsfelder der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen wie folgt abzugrenzen:

> *Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen arbeiten eher mit Kindern und Jugendlichen, also in der Jugendarbeit, Heimerziehung, Schulen oder Kindertagesstätten u.a.m. Sozialarbeiter hingegen arbeiten eher mit benachteiligten oder in notgeratenen Erwachsenen, also z.B. Obdachlosen, Straffälligen, Familien in sozialen Brennpunkten, Sozialhilfeempfängern u.a.m..*
> (Rauschenbach, 2004, S.256 ; zit.n.Gudjons, 2012, S. 349)

Hengsbach beschreibt Soziale Arbeit als „‘sanitäre Einrichtung‘ der Industriegesellschaft, um die psychosozialen und ökologischen Schäden, die durch eine kapitalorientierte Marktwirtschaft verursacht werden, zu lindern“ (Hengsbach, 1993, S. 82).

Auch Mollenhauer sieht in den SozialpädagogInnen „die heftigsten KritikerInnen“, die sich die industrialisierte Gesellschaft selbst kreiert. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen stehen in direkter Konfrontation mit den zugefügten Schäden an den Menschen, deren Umfeld und Umwelt. Deshalb betont Mollenhauer die Aufgabe der Sozialpädagogik sei die kritische Auseinandersetzung und das Aufzeigen problematischer Gesellschaftsentwicklungen, die Menschen, Gesellschaftsschichten oder diverse Kulturen in Benachteiligungen oder soziale Notlagen bringen (vgl. Mollenhauer , 2001, S. 21f).

Herbert Gudjons untergliedert dabei die Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik in fünf unterschiedliche Praxisbereiche:

- Familienergänzende Einrichtungen
- Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung
- Heimerziehung
- Jugendstrafvollzug
- Beratungseinrichtungen (vgl. Gudjons, 2012, S. 352f).

6.2 Ökologisch orientierte Soziale Arbeit

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, ob Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit existieren, die ökologische Aspekte bezüglich Natur, Naturzerstörung oder Naturveränderung und die Auswirkungen auf den Menschen beinhalten. Dabei werden vor allem Quellen herangezogen, die sich explizit auf ökologisches Bewusstsein in Sozialpädagogik oder Sozialer Arbeit beziehen. Wie in vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben existieren ausreichend Quellen[9], die die psychische Auswirkung von Natur bzw. auch Naturdefizit aufzeigen. Weniger leicht zu finden sind jedoch die Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Sozialen Arbeit bezüglich der erwähnten Problemstellung des Umweltbewusstseins. Es ist durchaus einfach gesellschaftskritische sozialpädagogische Literatur zu finden [10], diese beinhaltet zwar den kritischen Umgang und die Zusammenhänge zwischen Industriegesellschaft und den Klimaauswirkungen, jedoch weniger Methoden der (Umwelt-)Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft.

Der amerikanische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner beschreibt in seinem „Ökologischen Konzept“ oder „The Ecology of Human Development“ unter anderem die Veränderungsprozesse des Menschen und seiner Psyche mit einer sich verändernden bzw. veränderten Umwelt, in der er lebt. (vgl. Hobmair, 2013, S. 347)

---

[9] (Lindenthaler & Lindenthaler, 2012), (Gebhard, 2013), (Bauer, 2011)
[10] Als Beispiel wir hier (Mollenhauer , 2001) mit seiner Kritik an der industrialisierten Gesellschaft und den Schäden, die Menschen dieser Gesellschaft dadurch erhalten. Weiters gibt es auch Kritiker wie (Thoreau, 1979), (Bauer, 2011), (Hengsbach, 1993),…

Auch Herbert Österreicher behandelt in seinem Buch „Natur- und Umweltpädagogik für sozialpädagogische Berufe“ das Zusammenspiel von Umwelt und Umwelt-Bewohnern und beschreibt dabei die Wichtigkeit des Begriffs Ökologie: „Ökologie ist die Wissenschaft vom Stoff- und Energiehaushalt der Biosphäre sowie allen Wechselwirkungen ihrer Bewohner untereinander und mit ihrer abiotischen Umwelt“ (vgl. Österreicher, 2014, S. 342).

Hobmair et al. beschreibt wie Soziale Arbeit anfänglich die „Probleme einer Person“ im Inneren ansiedelte, dann das nähere Umfeld miteinbezogen wird, wie z.B.: Familie, Partner oder Arbeitskollegen. Einflüsse der Umwelt im ökologischen Sinne werden jedoch ausgeblendet. Hobmair et al. zeigt dabei eine kritische Haltung gegenüber der einzelfallbezogenen Hilfen (vgl. Hobmair, 2013, S. 346):

> *Ist soziale Hilfe ausschließlich individuumsorientiert, so wird offensichtlich der größere Bezugsrahmen sozialer, wirtschaftlicher und politischer Einflussfaktoren ausgeblendet, was die Erfassung der Problemlage in allen Dimensionen unmöglich macht. Einzelfallbezogene Konzepte nehmen zwar die Umwelt des Klienten zur Kenntnis, aber es wird nicht ausdrücklich mit ihr gearbeitet.* (Hobmair, 2013, S. 346)

Ökologisch orientierte Soziale Arbeit soll demnach eine „Verbindung zwischen dem Individuum und der Umwelt herstellen“ und in weiterer Folge die „Anpassungsfähigkeit der Person schützen und die Umweltbedingungen verbessern“ (vgl. Hobmair, 2013, S. 346).

Die Erkenntnisse der ökologisch orientierten Sozialen Arbeit ist eine wichtige Basis für die Legitimation von Wildnispädagogik oder pädagogische Disziplinen wie Ökopädagogik und Umweltpädagogik. Erst durch die Akzeptanz nichtmenschliche Umwelt und deren (Zer-)Störung die signifikante Einflüsse auf Mensch und Gesellschaft haben, wird eine Einbeziehung von Umwelt und der verantwortungsbewusste Umgang mit der Erde in sozialpädagogische Interventionen relevant.

6.3 Ausbildungsvoraussetzungen für „wilde Sozialpädagogik“

Wildnispädagogik wird in Österreich am freien Markt angeboten. Soll Wildnispädagogik jedoch langfristig im Rahmen sozialpädagogischer Betreuung angeboten werden, gelten die jeweiligen Berufsgesetze der Bundesländer.

Die Voraussetzungen zur Ausübung der „Sozialpädagogischen Fachbetreuung in der OÖ - Kinder - und Jugendhilfe“ ist im Oö. Sozialberufegesetz §49 geregelt und mit 1.7.2017 in Kraft getreten (ris.bka.gv.at, 2017). Demnach müssen von Interessierten Informationen eingeholt werden, ob jeweilige sozialpädagogische Ausbildungen diese Voraussetzungen bei späterer Tätigkeit für die Oö KuJH erfüllen.

Wildnispädagogik kann jedoch auch als zusätzliche Dienstleistung im Rahmen der „Schaffung von Freizeitbewusstsein bzw. dem Umgang mit freier Zeit“ (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 37) im stationären, teilstationären wie auch mobilen Bereich angeboten werden. Da Dienstleistungen von „außen“ immer budgetabhängig sind, werden viele sozialpädagogische Träger Freizeitangebote von dem jeweils angestellten sozialpädagogischen Personal mit entsprechender Ausbildung und nicht von selbstständigen externen Anbietern durchführen lassen.

Als sehr gute Voraussetzung für die Durchführung von wildnispädagogischen Projekten gilt der derzeit angebotene „Erlebnispädagogische Lehrgang“ der FH-OÖ. Dauer des Studiums sind 6 Semester mit 60ECTS. Dieser Studienlehrgang ist laut Lehrgangsbeschreibung an folgende Zielgruppe gerichtet: „SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen, die selbstständig anspruchsvolle erlebnispädagogische Maßnahmen im Handlungsfeld ‚Soziale Arbeit‘ begleiten, konzipieren und fachlich leiten wollen“ (fh-ooe.at, 2017).

In „Coyote Guide - Grundlagen der Wildnispädagogik“ wird erwähnt, dass Mentoring derzeit gegenüber den traditionellen pädagogischen Disziplinen noch immer eine Randstellung einnimmt. Es wird darauf eingegangen, dass Teilbereiche des Coyote-Mentoring zwar zu den “traditionellen akademischen

Disziplinen“ hinzugefügt wird, die Anerkennung als eigenständige Disziplin wird jedoch verweigert“ (Young , Haas & McGown, 2014, S. 338).

In Deutschland und Schweden bieten bereits diverse Volkshochschulen[11], die Ausbildung „Natur- und Wildnispädagogik“ an. Die zeitlich intensivste Volkshochschulausbildung bietet die Folkhögskola Backedal (http://www.backedal.se) in Mittelschweden an. In Deutschland gehören neben vielen anderen die Volkshochschulen Bremen, Friedrichshafen und Niedersachsen zu den Anbietern der Ausbildungen. Dabei sind Referenten und Referentinnen meist VertreterInnen privater Wildnisschulen der jeweiligen Bundesländer.

Neben der Volkshochschulausbildung bieten die meisten privaten Wildnisschulen in Mitteleuropa ein- bis zweijährige Ausbildungen mit den Bezeichnungen „Natur- und Wildnispädagogik“, „Natur- und Wildnistrainer“, „Naturmentoring“, „Coyote-Mentoring“ oder anderen Begriffen an. Es werden auch diverse spezielle Handwerkskurse angeboten (vgl. Bruns, 2014, S. 78).

Einen Überblick über die Wildnisschulen in Europa bietet das Wildnisschulenportal-Europa (http://www.wildnisschulenportal-europa.de/). Zurzeit sind 20 österreichische Wildnisschulen verzeichnet, was bei weitem nicht alle in Österreich aktiven Wildnisschulen und Wildnisprojekte beinhaltet (Segler, 2016).

[11] Volkshochschulen in Schweden (folkhögskola) und Deutschland haben weitaus höhere Wertigkeit und höheres Ansehen als in Österreich. Vor allem in Schweden werden Langzeit-Kurse (mehrmonatig bis zweijährig) mit dem Ziel „fachliche, soziale und persönliche Weiterentwicklung“ zu verschiedensten Themen angeboten, und decken ein weites Themenspektrum ab. (de.wikipedia.org/wiki/Volkshochschule, Stand: 21.11.2017)

6.4 Sozialpädagogische Projekte in der Wildnis

Aufgrund der Komplexität von Projektevaluationen werden in diesem Kapitel zwei Projekte nur kurz dargestellt. Um tiefere Einsichten in die Projekte zu bekommen wird auf die jeweilige Literatur verwiesen.

6.4.1 Langzeitprojekt - BigTrail94

Monika Flückinger Schüepp beschreibt in ihrem Buch „Die Wildnis in mir – Mit Drogenabhängigen in den Wäldern Kanadas“ auf über 240 Seiten sehr ausführlich Projektbeschreibung, Durchführungsphasen , Arbeitsmethoden und Problemkreise dieses Schweizer Projektes (vgl. Flückiger, 1998, S. 6ff).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass das Projekt BigTrail94 (1994) über 20 Jahre zurückliegt. Wie erwähnt war Wildnispädagogik zu dem Zeitpunkt in Europa noch nicht etabliert. Big Trail ist auch eindeutig in die Erlebnispädagogik einzureihen, etliche Parallelen zu Wildnispädagogik lassen sich jedoch im Projekt erkennen. Derartige Projekte TREK oder BigTrail fanden zwischen 1986 und 2000 statt.

Big Trail war ein pädagogisch-therapeutisches Projekt für Jugendliche in „tiefen Lebenskrisen“. Medium des Projektes ist die Reise nach Kanada, der Aufenthalt in den kanadischen Wäldern und die Rückreise. Ziel des Projektes ist die Resozialisierung der Jugendlichen nach „einer halbjährigen stationären Anschlussphase“ (vgl. Flückiger, 1998, S. 22).

Es wird folgendes Angebot des Big-Trail-Projektes erwähnt :

- *Großer räumlicher Abstand zum gewohnten Milieu*
- *Strukturierte Tagesabläufe*
- *Hohe zeitliche und persönliche Präsenz durch drei erwachsene Bezugspersonen*
- *Auseinandersetzung in einer Gruppe*
- *Gruppen- und Einzelgespräche*

- *Reizarme und natürliche Umwelt, um wieder handlungs- und genussfähig zu werden*
- *Zeit und Raum für Selbsterfahrung und deren Verarbeitung.*
- *Lernen in überschaubaren Situationen mit vielen Erfolgserlebnissen.*
- *Häufig wechselnde Situationen, die es ermöglichen und bedingen, neue Verhaltensmuster zu lernen*
  (Flückiger, 1998, S. 22)

Durch den Abbruch des zur Bedingung gestellten Drogenentzuges nahmen vier Jugendliche nicht an dem Projekt teil. Schlussendlich blieben 3 junge Frauen und 7 junge Männer zwischen 16 und 22 Jahren. Die Teamzusammensetzung bestand aus zwei Frauen und einem Mann, alle Teammitglieder hatten langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen mit Suchtproblematik, in der Erlebnispädagogik und waren selbst begeisterte Naturliebhaber und Kanada-Reisende (vgl. Flückiger, 1998, S. 26ff).

Das Projekt war über knapp 7 Monate auf 6 Projektphasen mit einer siebten 9-monatigen Anschlussphase aufgeteilt :

Einstiegsphase – Alpaufenthalt: 4 Wochen

In dieser Phase wird vor allem Abstand zu Drogen und dem Milieu hergestellt. Die Jugendlichen lernen sich gegenseitig kennen und es werden Regeln und Tagesstrukturen eingeführt. Teil dieser Phase ist körperliches Training und das Erlernen der Grundfertigkeiten für den folgenden Wildnisaufenthalt (vgl. Flückiger, 1998, S. 34ff).

Ambivalenzphase – Reise nach Kanada: 2 Wochen

Die Reise beginnt in der Schweiz mit einer Fahrradtour zum Flughafen Paris. Dies ist die erste körperliche Herausforderung in der manche Jugendliche den Abbruch in Erwägung ziehen. Flückinger-Schüepp erwähnt, dass die Fahrradtour die „absolute Stressspitze“ des gesamten Projektes war (vgl. Flückiger, 1998, S. 55ff).

Wachstumsphase – Leben im Wald : 12 Wochen

Der Aufenthalt in der Wildnis Kanadas. Die Jugendlichen erlernen weitere notwendige Fähigkeiten wie Fischen, Bauen, Orientieren, Sammeln, Holzfällen, Kanufahren und diverse weitere Fähigkeiten. Die Nahrungsbeschaffung schafft tägliche Erfolgserlebnisse und lässt kaum Energie für „Kontrolle und Abwehr von Drogen“ übrig. Der Führungsstil ändert sich von direktiv zu eigenverantwortlich. Höhepunkt dieser Phase sind viertägige „Solo-Aufenthalte“ der Jugendlichen außerhalb des Camps als eine Art Initiation (vgl. Flückiger, 1998, S. 62ff).

Konsolidierungsphase – Farmaufenthalt : 5 Wochen

In dieser Phase nähert sich die Gruppe langsam wieder der Zivilisation mit all ihren „Luxusgütern“ und der „Völlerei“. Der Aufenthalt ist auf der Farm einer Schweizer Auswandererfamilie, die in das Projekt eingebunden ist. Es besteht eine Tagesstruktur mit den nötigen Arbeiten auf einer Farm und dem Kontakt mit der Bevölkerung und der Farmer-Familie. Die Tagesabläufe und das Erleben einer intakten Familienstruktur bringt den Jugendlichen Vorfreude auf Zuhause (vgl. Flückiger, 1998, S. 138ff).

Ablösungsphase – Rückreise in die Schweiz: 2 Wochen

Die Rückreise geschieht per Bahn, Bus und schließlich auf einem Frachtschiff zurück nach Europa. Auf dem Frachter müssen sich die Jugendlichen nach Monaten wieder dem lockeren Umgang der Crew mit Alkohol stellen. Der Alltag wird frei gestaltet, es passieren erste Auswertungen, Berichte und auch Schulunterricht. Während der Fahrt erstellen die Teamer gemeinsam mit den jugendlichen die Big-Trail-Zeitung, in der sie ihre Erlebnisse und Erfahrungen verarbeiten (vgl. Flückiger, 1998, S. 150ff).

Übergangsphase – Alpaufenthalt: 2 Wochen

Hier geschieht die langsame Ablösung vom Team. Ein „Anschlussteam“ kommt tageweise und die gewohnten Teamer lösen sich aus dem täglichen Beisammensein. Es ist eine Zeit voller Gefühle und Emotionen - von Wut, über Trauer bis Freude. Die Jugendlichen bauen telefonisch Kontakt zu ihren Eltern und Freunden auf (vgl. Flückiger, 1998, S. 161ff).

Anschluss/Transferphase – das Leben da draußen: 9 Monate

Zur Festigung der neuen Ressourcen verbringen die Jugendlichen 9 Monate mit einem neuen Team in einer geschützten und unterstützenden Atmosphäre. In dieser Zeit werden die Jugendlichen auf den Alltag und ein bevorstehendes Arbeitsleben oder Ausbildungen vorbereitet. Es werden einerseits schulische Vorbereitungen auf Abschlussprüfungen durchgeführt oder bereits konkret Schnupperlehren und Arbeitstrainings durchgeführt. „Ziel der Anschlussphase ist es, dass jeder Jugendliche beim Austritt über eine klare Berufs- und Lebensperspektive und eine gesicherte Wohnsituation verfügt“. Falls dieses Ziel nicht erreicht werden kann, kann diese Phase verlängert werden, das gleiche gilt für einen vorzeitigen Eintritt ins „Leben“ (vgl. Flückiger, 1998, S. 169ff).

Wie bereits erwähnt ist dieses Projekt als erlebnispädagogisch-sozialpädagogisches- Projekt einzuordnen. Auf Grund der in Kapitel 3 erläuterten Entwicklungen von Wildnispädagogik bzw. Coyote-Mentoring seit 1994 sind jedoch diverse Kompetenzen erkennbar, die auch von wildnispädagogischen Konzepten abgedeckt werden können. Dazu zählen einerseits die benötigten Hard-Skills wie das Bauen von Unterkünften, Kanufahren, Korbflechten usw. Auch einige der im Projekt angeführten Soft-Skills werden durch aktuelle Wildnispädagogik erfüllt wie das Coyote-Mentoring, Gesprächsführung, Gruppen- bzw. Klan-Leben, Orientierung, Ressourcenorientierung usw.

Auf Grund nicht auffindbarer Nachfolgeliteratur zu diesem Projekt wurde Kontakt zur Autorin Monika Flückiger aufgenommen. Sie bestätigte die Wahrnehmung dass in den „…90er Jahren viele erlebnispädagogische Projekte und Experimente möglich waren“. Die derzeitige Zurückhaltung mit vergleichbaren EP-Projekten in der Schweiz und auch im Rest von Europa habe aus Flückigers Beobachtung einerseits finanzielle Gründe aber ist „…vermutlich auch eine Zeiterscheinung“. Flückiger erwähnt, dass Big-Trail unter der Leitung von Fitzgerald Crain vom Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel wissenschaftlich evaluiert wurde, und Unterlagen in der dortigen Bibliothek vorhanden sind. Die Evaluierung bedarf jedoch nur die Projektphase und nicht die Anschlussphase oder spätere Entwicklung der jungen Erwachsenen TeilnehmerInnen.

Im Anschluss zum Projekt war kein systematischer Kontakt von den durchführenden pädagogischen Personen zu den Jugendlichen geplant. Flückiger berichtet jedoch über persönlichen Kontakt zu einzelnen TeilnehmerInnen noch bis heute.

Ein Zitat aus dem e-mail Verkehr mit Monika Fückiger:

> *Es ist eindeutig, dass die Wildnis wie eine Schatztruhe bei vielen vorhanden ist, aus der sie immer wieder Kraft schöpfen und die sie auch idealisieren. Das macht ja nichts, wenn es hilft…*
> *Es war mit Garantie die sinnvollste und effizienteste Arbeit, die ich im Suchtbereich und mit dissozialen Jugendlichen gemacht habe.*

(Flückiger, 2017)

6.4.2 Lebensoart - Mentoring - UdE gemäß §41 Tiroler KJHG

In Tirol ist seit einigen Jahren ein Mentoring Langzeitprojekt entstanden, das gemäß §41 TKJHG - UdE (Unterstützung der Erziehung) durch das Land-Tirol unterstützt wird. Das Angebot des Vereins „Lebens Oart - Verein für Begleitung von Kindern und Jugendlichen“ wird als „Erziehungshilfe für die Kinder- und Jugendhilfe und deren Systempartner gemäß §41 TKJHG“ bezeichnet (lebensoart.at, 2017).

> *Das Mentoring bezeichnet eine langfristige Begleitung von Kindern/Jugendlichen durch eine/n Mentor/in und ist als Hilfe zur Alltagsbewältigung konzipiert. Es soll das Helfersystem der Minderjährigen ergänzen und entlasten. Sie werden von MentorInnen, im Rahmen regelmäßiger Treffen in der Freizeit, begleitet. Dabei werden Möglichkeiten zum Erleben und Erlernen von Beziehung und Verbindung kreiert um das Finden von Sinn, Ziel und Aufgabe im Leben zu erleichtern.*
> *(lebensoart.at, 2017)*

Das Angebot für die Minderjährigen besteht aus Natur-Erfahrungen, Handwerk, Bewegung und Gruppenaktivitäten. Dadurch soll die Entwicklung und Entstehung von „gesunden“, sozialen Organisationsprinzipien unterstützt werden. Die regelmäßigen Treffen dienen einerseits der Förderung und sinnvollen Beschäftigung der Minderjährigen, andererseits sollen sie einen aufbauenden psychosozialen Entwicklungsprozess bilden und Beziehungen zu Natur und

Mensch zu ermöglichen. Die dabei erzielte authentische Kommunikation mit den Minderjährigen kann genutzt werden um den Familiensystemen gezielte und effiziente Hilfeleistungen zukommen zu lassen (lebensoart.at, 2017).

Die Treffen sollen auch dem Austausch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten dienen um aktuelle Themen und Ereignisse in die Termine miteinfließen zu lassen und direkte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten geben zu können (lebensoart.at, 2017).

„Lebenoart“ ist eine der in Kapitel 2 erwähnten privaten Wildnisschulen, mit Angeboten für Privatpersonen wie auch der „Unterstützung der Erziehung“ für die TKJH. Der Verein besteht aus einem multiprofessionellen Team mit ErziehungswissenschaftlerInnen, Psychologen und Psychologinnen wie auch Wildnispädagoginnen bzw. Mentorinnen. Als Arbeitsweise wird Coyote-Mentoring mit den Inhalten des bereits in Kapitel 3.4 vorgestellten Konzepts genannt. In der sozialpädagogischen Handlungsweise wird die Wichtigkeit der „emotionale Verbundenheit von Mensch zu Mensch wie auch Mensch zu Natur“ betont. Als Ziele werden neben der „positiven Lernerfahrungen“ die „Übertragung auf Lebens- und Arbeitsbereiche außerhalb der direkten Naturerfahrung“ genannt (vgl. lebensoart.at, 2017).



Abbildung 15: Logo des Vereins “Lebensoart” Quelle: lebensoart.at/projekte.html (Stand: 2.12.2017)

In einem vom mir geführten Interview mit einem der Teammitglieder wird die Genehmigung durch die TKJH als erstes Bundesland in Ö. durch das geringe Angebot an Freizeit- und Erlebnispädagogischen mit sozialpädagogisch-kompetenten Teams genannt. Es wird jedoch auch betont, dass Aktivitäten nicht unbedingt nur von sozialpädagogisch ausgebildeten Mentoren oder Mentorinnen sondern auch von erfahrenen Wildnis- Pädagogen und Pädagoginnen abgehalten werden. Durch dieses derzeit einzigartige Projekt in Ö. wird bestätigt, dass Wildnispädagogik bzw. Coyote-Mentoring bereits sozialpädagogische Relevanz, wenn auch in geringem Ausmaß gefunden hat.

7. Nutzen und Integrationsmöglichkeiten von Wildnispädagogik in die sozialpädagogische Arbeit

In diesem Kapitel wird die Fragestellung behandelt, welche positiven Aspekte wildnispädagogische Konzepte, Methoden oder Techniken in der Sozialpädagogik haben, ob Wildnispädagogik ein positiver Teilaspekt einer sozialpädagogischen Betreuung sein kann oder sie eine freizeitpädagogische Dienstleistung ist, die in eine Betreuung zugekauft werden kann oder soll.

Im nachfolgenden Kapitel und auch in vorherigen Ausführungen wird hier erneut erwähnt, dass Wildnispädagogik als alleiniges Konzept auch wenn es bereits sehr viele Aspekte des Erziehens und Zusammenlebens beinhaltet - kein Ersatz für sozialpädagogische Betreuung bzw. Kompetenz ist. Coyote Mentoring und andere wildnispädagogische Konzepte behandeln kaum die komplexen Zusammenhänge von Bindungsstörungen, Traumata, Suchterkrankungen oder psychischen Erkrankungen. Hier kann sich eine wertvolle Ergänzung von sozialpädagogischer Kompetenz und Wildnispädagogik ergeben.

Es wird darauf hingewiesen, dass die folgenden Ausführungen keine Wertungen gegenüber Erlebnis-, Wald-, Freizeit- oder Ökopädagogik erzeugen sollen, sondern es wird Wildnispädagogik als derzeit noch wenig bekannte Alternative oder Ergänzung vorgestellt und möglicher Nutzen für die Sozialpädagogik und Erfüllung von Anforderungen analysiert.

Es werden Anforderungen der KJH an eine sozialpädagogische Betreuung anhand der oberösterreichischen Richtlinien (SFB, EWB und Volle Erziehung) und der generell geltenden Anforderungen an Sozialpädagogik erläutert. Dies ist die Basis für die weitere Gegenüberstellung von wildnispädagogischen Angeboten und ob diese die Anforderungen erfüllen können. Es werden nur Anforderungen aus den Richtlinien näher angeführt, die in Bezug zu den möglichen Angeboten der Wildnispädagogik stehen können.

Die oberösterreichischen Richtlinien SFB (Sozialpädagogische Familienbetreuung) EWB (Einzelwohnbetreuung im Rahmen der Vollen Erziehung) und Vollversorgung dienen als Qualitätssicherungsmaßnahme und inhaltliche Beschreibung der Leistungen im mobilen und stationären Bereich. Die Richtlinien sollen die „Leistungserbringungen“ der Freien Träger in fachlicher, wirtschaftlicher wie organisatorischer Hinsicht vereinheitlichen (vgl. Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2014, S. 3; vgl. Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 3).

Relevant für die spätere Gegenüberstellung sind vor allem die Richtlinien der Betreuungsleistungen, die direkten Bezug auf die Arbeit mit der Klientel nimmt. Es werden Teilaspekte folgender Leistungen für die Gegenüberstellung herangezogen:

- Betreuung und Versorgung im Alltag
- Freizeit
- Ausbildung / Beruf
- Lebenspraktische Erziehung und Vermittlung sozialer Kompetenz
- Krisenarbeit in der sozialpädagogischen Betreuung
- Arbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem

(Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 35ff)

In den Richtlinien der Abt. Jugendwohlfahrt des Landes OÖ ist der Auftrag der „Beziehungsarbeit“ mehrmals angeführt :

> *Professionelle Erziehung baut auf der Entstehung einer verlässlichen und konstanten Beziehung zwischen den Kindern/Jugendlichen und den sozialpädagogischen Fachkräften auf.* (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 30)
> *Grundstein für jede pädagogische Beziehung ist Vertrauen. (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 31)*
> *Kontinuität in der sozialpädagogischen Betreuung wird durch das Vorhandensein eines konstanten Beziehungsangebotes und durch die Vorhersehbarkeit und Eindeutigkeit von Handlungen und Reaktionen des sozialpädagogischen Fachpersonals gelebt (Verhaltenskontinuität) (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 33)*

Um die Anforderung einer *„verlässlichen und konstanten Beziehung“* zu erfüllen, empfiehlt es sich Freizeitangebote von dem jeweiligen sozialpädagogischen Personal oder - wenn ein Bezugsbetreuungssystem installiert ist - von dem/der jeweiligen BezugsbetreuerIn durchzuführen. Dies wiederrum setzt die im Kapitel 5.1 erwähnten gesetzlichen Ausbildungsvoraussetzungen für sozialpädagogische Berufe zusätzlich zu wildnispädagogischen Ausbildungen voraus.

Young beschreibt Beziehungsarbeit wie folgt:

> *Ganz sanft bringt das Mentoring die Menschen an die Grenze ihres Wissens und ihre Erfahrung und geleitet sie in ein neues Territorium. Dies wiederholt sich in regelmäßigen Abständen – durch Besuche, Erkundungstouren und dem Aufbauen einer Beziehung – und schafft so die Möglichkeit, dass echte Bindung auf ihre eigene, organische Art und Weise entstehen kann.* (Young , Haas & McGown, 2014, S. XXXV)

Dies lässt offen, welche Bindung oder Beziehung gemeint ist, MentorInn <-> Mentee oder Mensch <-> Mutter Erde ? - und führt so zu der in Kapitel 6.1 behandelten alternativen psychoanalytischen Sichtweise des „dreidimensionalen Persönlichkeitsmodells“ (Gebhard, 2013; Searles, 1960). Wildnispädagogische Handlungsweisen können demnach ein Beziehungsdreieck oder -vieleck MentorIn <-> Natur <-> Mentee <-> Spiritualität pflegen oder initiieren. Dies liegt zwar über den Anforderungen der KJH, angenommen eines dieser Ecken evtl. sogar das Mentoring/sozialpädagogische-Eck fällt weg, so bleiben dennoch weitere Beziehungslinien bestehen. Die Mentoring-Idee kann somit die völlige Abhängigkeit von sozialpädagogischer Betreuung verhindern und den KuJ alternative nicht-menschliche „Stabilisierungsecken“ bieten.

Young erläutert diesen Effekt und weist darauf hin, dass moderne Mentoren nur vorübergehende Krücken zur Selbstständigkeit sein sollen. Natur bzw. die Fähigkeit sich in der Natur zurechtzufinden, dort „zuhause zu sein“ ist dabei das Medium und kann auf die „zivilisierte Welt“ übertragen werden (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. XXXVI)

Die Betreuungsleistung Freizeit wird wie folgt beschrieben:

> *Freizeit ist die tatsächlich freie Zeit, die den Kindern und Jugendlichen außerhalb der Verpflichtungen durch Schule, Ausbildung und Beruf und der Einbindung in notwendige und funktionelle Abläufe des täglichen Lebens (z.B. des Gruppenlebens) zur Verfügung steht.* (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 36)

> *Sozialpädagogische Beziehungs- und Erziehungsarbeit hat Sorge zu tragen, dass in der Freizeit der Erholungsbedarf der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird. Dabei sollen zielgerichtete Freizeitaktivitätenangeboten, aber auch zweckfreies Handeln in einem ausgewogenen Maße zugelassen werden. (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 36)*

„außerhalb der Verpflichtungen durch…“, „zweckfreies Handeln“ sind die Stichworte für die Eignung von wildnispädagogischen Techniken. Coyote Mentoring bietet hierbei als Beispiel die Technik des „Umherstreifens“ an (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 65ff).

Young wendet in seinen Programmen das „50:50 Prinzip“ an und beschreibt es wie folgt:

> *Wir planen die Struktur des gesamten Tages, rechnen aber damit, dass es 50 Prozent der Zeit in Anspruch nehmen wird, immer wieder in der Begeisterung eines Augenblicks zu schwelgen – und hierzu gehört zeitloses, unstrukturiertes Herumstreifen. Es gibt nichts zu leisten, kein Ziel zu erreichen. Indem wir ganz im Hier und Jetzt sind, leitet uns die Neugier sanft überall hin.* (Young , Haas & McGown, 2014, S. 65)

Da Young das „Herumstreifen“ zu den Techniken der Kernroutinen zählt, weist er auch auf den Widerspruch zwischen Routine<->Zweckfreiheit hin. Er nennt es eine Gewohnheit zum Brechen von Gewohnheiten. Manche Menschen, wie zB.: Jäger oder „Naturdenker“ hätten das „Stillsein in der Natur“ wohl im Blut, andere müssen es zur Gewohnheit machen. In diesem Zuge verwendet Young auch den oft damit verbundenen Begriff „Entschleunigung“ (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 66).

Auch in der EP-Technik des „Solos“ oder in „recreational programs“ nach Simon Priest lässt sich die Freiheit zum „zweckfreien Handeln“ vermuten. Die Zweckfreiheit endet jedoch dann, wenn Reflexion und Transfer (was als Schlüsselelement der EP gilt) als Zweck des Erlebnisses erwartet werden. Hierbei darf nicht generalisiert werden, denn die Durchführung von EP ist natürlich individuell abhängig von der durchführenden Person. Als Hypothese ist es auch hier förderlich, wenn BezugsbetreuerInnen im Sinne des „zweckfreien Handelns“ die KuJ begleiten anstatt, dass erlebnispädagogisches Programm als Dienstleistung von außen mit dem Auftrag von „zweckfreiem Handeln“ gebucht wird.

Eine weitere Anforderung der KJH-Richtlinien sind Gemeinschaftserfahrungen:

> *Sozialpädagogische Betreuung in Gruppen verbindet auf effiziente Weise den gesellschaftlichen Auftrag „Sozialisation der Kinder und Jugendlichen und individuelle Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ mit dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Gemeinschaftserfahrungen und Individualität. (Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 33)*

Im Coyote Mentoring steht sinngemäß dieselbe Formulierung in der Qualität des Westens (mehr dazu Kap. 3.4.2):

> *Im Westen bewegen wir uns von den selbstbezogenen Aktivitäten hin zur Gemeinschaft, die für die Ernte zusammenkommt. (Young , Haas & McGown, 2014, S. 352)*

Techniken wie die „Geschichte des Tages“ (Kapitel 3.4.3) fördern die Erkenntnis des Individuums, „dass jeder ein Faden im Gewebe der Gemeinschaft ist“. Auch das Verstehen oder Beobachten von Ökosystemen kommt auf dieses Thema zurück. Selbst wenn Menschen nach Unabhängigkeit streben, werden manche hier bemerken, dass völlige Unabhängigkeit eine Illusion ist (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. 352f).

Tamarack Song beschäftig sich mit diesem Thema in seiner Schrift „Codependency“:

> *When we live for ourself we end up with just that – ourself. When we live for Bimadisiwin[12] (the Life Force) we are filled with the Life Force. Giving is receiving; we need to open in order to be filled. We need to trust in order to be trusted, we need to be vulnerable in order to be loved.* (Song, 2010, S. 11)

Der Begriff Unabhängigkeit wird auch im sozialpädagogischen Bereich oft zu wenig reflektiert benutzt. Gibt es wahre Unabhängigkeit oder sind wir soziale Wesen an das gebunden, was uns hoffentlich in die Wiege gelegt wurde -> „das Streben nach Gemeinschaft“. Doch sind wir dann etwa abhängig oder wie nennt man dann den Zustand in dem der Mensch in Gemeinschaft nicht in krankhafter Abhängigkeit ist ? Auch hierzu einige Worte von Song:

> *Independency is an illusion… codependency can be an addictive behavior…In my evolutionary process I came to a point where my reply to codependency was interdependency – functioning as independent autonomous yet cooperative beings. (Song, 2010, S. 8)*

Das Thema Gemeinschaft, Klanleben, Stammesleben ist in der Wildnisbewegung sehr präsent und gut aufgearbeitet, deshalb kann auch die Anforderung „Sozialisation“ und „Gemeinschaftserfahrung“ erfüllt werden. Dies geht zwar entgegen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen der Individualisierung oder wie erwähnt „scheinbaren“ Unabhängigkeit.

In der Richtlinie zur Vollversorgung werden folgende Ziele formuliert:

- Empfinden von Lebensfreude (Spaß und Lust)
- Förderung der Entwicklung und der persönlichen Autonomie der Kinder und Jugendlichen
- Steigerung der Fähigkeit zur Teilnahme am Gemeinschaftsleben

---

[12] Bimadiziwen (Sprache: Ojibwa) Circle of Live, all that dwells within one’s physical realm, both animate (Trees, Flowers, Birds, Insects, Humans…) and inanimate (Rocks, Clouds, Rivers…). Native people consider all members of the Circle of Life to be living entities, on a plane with Humans. Also known simply as Life (Song & Beaver, 2010, S. 182)

- Pflege sozialer Beziehungen, Freundschaften, Interessensgemeinschaften
- Schaffung von Freizeitbewusstsein bzw. Umgang mit freier Zeit
- Ausgewogener Umgang mit Medien und Unterhaltungselektronik

(vgl. Abt. Jugendwohlfahrt OÖ, 2013, S. 37)

Laut Young kann ein gutes MentorIn <-> Mentee Verhältnis „den Einzelnen unterstützen, sein volles Potential zu erkennen und somit auch seiner Gemeinschaft zu dienen“. Dabei wird an die in Kapitel 3.4 erwähnten „Werkzeuge“ bzw. Techniken erinnert, dass dadurch „das hervorgelockt werden kann, was die Natur bereitstellt und aufbewahrt hat“ (vgl. Young , Haas & McGown, 2014, S. XXXV).

Aufgabe der Sozialpädagogik ist nicht nur die Krisenbewältigung, sondern auch die Stärkung der persönlichen Ressourcen und dadurch die Stärkung der Resilienz.
Gubo sieht Coyote-Mentoring als Werkzeug zum „Resilienztraining“. Er verweist auf die von Fröhlich-Gildhoff erfassten sechs Faktoren der Resilienzentwicklung aus den Ergebnissen der Resilizienzforschung hin:

- positive Selbstwahrnehmung
- angemessene Selbststeuerungsfähigkeit
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- soziale Kompetenzen
- angemessener Umgang mit Stress
- Problemlösekompetenz

(vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 279ff)

Gubo erwähnt Coyote-Mentoring dabei als konkrete Anwendungsmöglichkeit zur Resilienzstärkung. Dabei sieht er die bewusste Arbeit an der persönlichen Resilienz als „Pädagoge, Begleiter, Lehrer, Vater, Mutter, Wildnistrainer,…oder Coyote“ als Voraussetzung dafür in „herausfordernden Zeiten zu unterstützen, gelassen zu bleiben und mit Klarheit zu führen (vgl. Gubo, 2016, S. 8).

8. Resümee und Ausblick

Die im vorherigen Kapitel behandelte Gegenüberstellung mag die Fragen aufwerfen, ob diese Anforderungen nicht auch durch freizeit-, erlebnis-, wald- oder ökopädagogische Angebote abgedeckt werden können. Wie bereits einige Male geschildert: Ja, diese gestellten Anforderungen werden von mehreren pädagogischen Konzepten erfüllt. Wildnispädagogik ist daher eine ergänzende oder alternative Möglichkeit Freizeit, soziale Gruppenerfahrungen, Persönlichkeits-entwicklung und Naturerfahrungen zu vermitteln. Dies bestätigt die Hypothese

- *Wildnispädagogik unterscheidet sich maßgeblich von namensähnlichen Konzepten wie Erlebnis-, Freizeit-, Wald- oder Umweltpädagogik.*

auf den ersten Blick **nicht**. In Kapitel 4 wird jedoch auf grundlegende Unterschiede zur Wald- und Erlebnispädagogik eingegangen. Es wird erneut darauf hingewiesen, dass Inhalte und Durchführung von Aktivitäten sehr von den jeweiligen Pädagoginnen und Pädagogen, deren Persönlichkeiten, Überzeugungen, persönlicher Werte und Normen abhängt. Demnach kann als Beispiel ein erlebnispädagogisches Projekt mehrere wildnispädagogische Techniken beinhalten und umgekehrt (Kap. 6.4.1) (Flückiger, 1998).
Als konzeptionelle Unterschiede können jedoch …

- …der forstwirtschaftliche Image - Auftrag in der Waldpädagogik (Kap. 4.2)
- die geplante Kreierung von Erlebnissen, die zur Reflexion und dem Transfer führen sollen in der EP (Kap. 4.3)
- und der vorrangige Auftrag der Bewusstseinsbildung und Vermittlung von Naturwissen in Öko- und Umweltpädagogik wie auch in der namensgleichen *„Wildnispädagogik in Nationalparks Wildnis- und Naturschutzgebieten“*

Wildnispädagogik in privaten Wildnisschulen oder Coyote-Mentoring als konkretes Konzept unterscheiden sich vor allem durch philosophische und auch spirituelle Inhalte zu eben erwähnten pädagogischen Konzepten (Kap. 5). In derartiger Wildnispädagogik werden die Begriffe „Mutter Erde“, „Großmutter Mond“, „geflügelte oder geschuppte Verwandte“ (Vögel und Fische) mit der philosophisch-spirituellen Überzeugung „Alles“ wäre beseelt verwendet (natürlich abhängig von den durchführenden Personen).

Diese erwähnte Philosophie des „Beseelten“ dient als Basis zur Kontrolle folgender Hypothese:

- *Bewusste Beziehungen zur „nichtmenschlichen Umwelt“ können Sicherheit bieten und Abhängigkeiten von Helfersystemen vermeiden.*

Das Konzept des Coyote-Mentoring, konkret die MentorIn <-> Mentee Beziehung beinhaltet den Vertrauensaufbau in die eigenen Fähigkeiten, im Leben mit und in der Natur. Der Mentor oder die Mentorin sollte dabei vermeiden ein Abhängigkeitsgefühl vom Mentee ausgehend zu erzeugen (Kap.5.4). Diese Selbstermächtigung soll den Mentees ermöglichen neben den menschlichen - auch die nichtmenschlichen Helfer als Ressource kennenzulernen (Kap. 5). Dies geht über in eine weiters aufgestellte Hypothese:

- *Natur kann eine maßgebliche Ressource für psychische und soziale Gesundheit sein.*

Diese beiden Hypothesen wurde weder be- noch wiederlegt, vielmehr liegt es an der grundlegenden Beziehung des Betrachters/ der Betrachterin (dieser Thesen) zur Natur. Dennoch wir erneut darauf hingewiesen, das sich Neurowissenschaft zB.: (Renz-Polster & Hüther, 2013) wie auch Psychoanalytik und Psychologie z.B.: (Bauer, 2011; Gebhard, 2013) oder die Natursoziologie (Brämer, 2012) mit diesem Thema auseinandersetzen (siehe Kap. 5). Dadurch kann von positiven Auswirkungen der Natur und Naturerfahrungen auf die menschliche Psyche ausgegangen werden. Wissenschaftliche Basis für derartige Ansichten kann u.a. das „dreidimensionale Persönlichkeitsmodell“ sein, wobei die „dritte Dimension“ die Beziehung zur „nichtmenschlichen Umwelt“ darstellt (Kap. 5.1) - (Gebhard, 2013, S. 14).

In dieser Arbeit wird weniger Augenmerk auf das „Natur-Defizit“ (Louv, 2013) unserer westlichen Gesellschaft gelegt, obwohl erwähnt werden muss, dass Bestseller-Bücher und Studien, die dieses Defizit belegen, vermutlich am ehesten und eindringlichsten vom Handlungsbedarf und der Notwendigkeit zu mehr Naturerfahrungen überzeugen.

Es wird erneut das Ergebnis von natursoziologischen Studien zitiert:

> *Das Problem sind daher nicht so sehr mangelnde Kontakte, sondern liegt woanders: Natur, das belegt der Jugendreport immer wieder, ist für viele reizüberflutete junge Menschen einfach zu langweilig. Der mit den Jahren immer alltagsfremder werdende, abstrakt-trockene naturwissenschaftliche Schulunterricht tut ein Übriges dazu. (Brämer, 2012, S. 2)*

Genau hier liegt die Stärke der WiP nämlich Natur wieder attraktiver, spannender und dadurch reizvoller zu machen und sich als Mensch wieder kompetenter und angstfreier in der Natur zu bewegen. Hier sei nur eine von vielen Methoden erwähnt die Coyote-Mentoring diesbezüglich bietet -> „Kindliche Vorlieben anzapfen“ (siehe Kap. 3.2).

- *Es ist Aufgabe der Sozialpädagogik neben Selbstbewusstsein auch Natur- und Umweltbewusstsein zu vermitteln.*

Hengsbach beschreibt Soziale Arbeit als *„‘sanitäre Einrichtung‘ der Industriegesellschaft, um die psychosozialen und ökologischen Schäden, die durch eine kapitalorientierte Marktwirtschaft verursacht werden, zu lindern“* (Hengsbach, 1993, S. 82). Es kann davon ausgegangen werden, dass „Linderung“ auch das Bestreben beinhaltet die Ursachen derartiger „Schäden“ zu erkennen um sie dann positiv zu verändern. Demnach muss in sozialpädagogischer Arbeit kritische Auseinandersetzung mit Konsumverhalten, Ernährung, Umweltbewusstsein und Umweltschutz geschehen. Dies kann durch Vermittlung von Faktenwissen über Umweltgifte oder globale Erwärmung geschehen. WiP geht hierbei einen etwas anderen Weg und zwar Natur als beseelte(s) Wesen zu erfahren und zu erkennen. Wird davon ausgegangen, dass in uns Menschen grundlegend „Respekt vor dem Leben“ als Wert existiert oder dieser Wert (z.B. durch Familiensysteme oder Sozialpädagogik) vermittelt wird, beinhaltet dies auch den Schutz unserer Welt, auf der wir leben. Neben den vielen möglichen Aufgaben der Sozialpädagogik kann demnach auch die Vermittlung von "*Natur- und Umweltbewusstsein“* als Aufgabe gesehen werden.

Letztlich wird erneut auf die Fragestellung dieser Arbeit eingegangen:

Welche Ressourcen oder Grenzen finden sich in wildnispädagogischen Konzepten hinsichtlich der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ?

Anhand Kapitel 7 – „Nutzen und Integrationsmöglichkeiten von Wildnispädagogik in die sozialpädagogische Arbeit“ und der Gegenüberstellung von möglichen Angeboten der WiP zu Anforderungen der KJH-Richtlinien wurden bereits zahlreiche Ressourcen erwähnt. Deshalb wird hier auch auf Kapitel 7 verwiesen.

Zusammenfassend können als einige **Ressourcen** folgende genannt werden:

- Antiautoritäre, -wertschätzende und konstante Beziehungsarbeit zwischen MentorIn und Mentee
- Integration einer „dritten Dimension“ - „Mutter Erde“ als Ressource neben menschlichen Unterstützern und dem „Selbst“
- Das Führen – „Guiding“ in die Selbstermächtigung - „Empowerment“ der Mentees als übergeordnetes Ziel
- Kompetenz in der Einfachheit ! Zum Leben in der Natur werden nicht viele materielle Werkzeuge benötigt. Innere Soft- & Hardskills sind hier ausschlaggebend . Die Erfahrung dieser Kompetenz kann ins zivilisierte Leben übertragen werden
- Erlernen von Reflektionsfähigkeit durch Gruppenerfahrungen und Werkzeuge wie dem Redekreis Co-Counceling oder der „Story des Tages“
- Bewusstsein über Abhängigkeiten -> „Co-Dependecies“
- Angebot einer Natur-Philosophie - der „Lebendigkeit von Allem“ als Alternative zu anderen politischen, philosophischen oder religiösen Dogmen
- Respekt und Wertschätzung im Umgang mit der Erde, um das Leben für nachfolgende Generationen zu ermöglichen
- Auflehnung und Ungehorsam gegen menschen- und umweltschädigende, gesellschaftliche und politische Entwicklungen

Kritische Auseinandersetzung mit all den „Wahrheiten“ in Büchern, Schulen oder sozialen Medien beinhaltet auch die Wildnispädagogik und kann demnach als Ressource gewertet werden. Techniken wie das „Spurenlesen“, oder der „Sitzplatz“ sollen ermöglichen selbst erlebte Erfahrungen in späterer Recherche mit wissenschaftlichen Quellen zB. Bestimmungsbüchern zu be- oder widerlegen. Erneut soll dies dem Empowerment der Klientel und Vermeidung von evtl. nicht förderlicher Beeinflussung oder Expertenhörigkeit dienen. Wilde Sozialpädagogik kann so neben bzw. nach der Aufgabe der sozialen oder psychischen Stabilisierung helfen, dass so selbst- und umweltbewusste, mündige, kritische und dadurch aktiv mitgestaltende Mitglieder dieser Gesellschaft heranwachsen.

Als **Grenzen** der WiP können derzeit vor allem noch fehlende Ansätze im Umgang mit Bindungsstörungen, Traumata, Sucht- oder psychischen- Erkrankungen gesehen werden. Im bereits sehr ausführlich erläuterten Konzept des Coyote-Mentoring wird von psychisch wie sozial „gesunden“ Mentees ausgegangen oder zumindest nicht explizit auf die komplexen Zusammenhänge derartiger Störungen eingegangen. Hierbei zeigt sich wie bereits erwähnt, dass WiP keinesfalls als Alternative zur Sozialpädagogik gesehen werden kann, sondern als Ergänzung um die „Natur als Partnerin“ (Lindenthaler & Lindenthaler, 2012) in der Betreuung zu nutzen. Aus Kapitel 4 geht hervor, dass WiP jedoch sehr wohl als mögliche Alternative oder Ergänzung zu erlebnis-, wald- oder freizeitpädagogischen Angeboten gesehen werden kann. Der Verein „Lebensoart“ schafft in Österreich bereits die Verbindung von Coyote-Mentoring und Sozialpädagogik als anerkannte Maßnahme der „Unterstützung der Erziehung“ gemäß §41 TKJHG (Kap. 6.4.2).

Ich möchte als **Ausblick** auf weitere mögliche Ressourcen oder Grenzen der WiP im sozialpädagogischen Kontext einige noch zu behandelnde Themen erwähnen. Als Autor dieser Arbeit hatte ich begrenzte Möglichkeiten aufgrund der Richtlinien von derartigen Abschlussarbeiten und auch aktuell noch nicht vorhandener Literatur und Erfahrungen zum Thema WiP in der Sozialpädagogik.

Monika Flückiger erwähnt in einem privaten e-mail Austausch mit ihr, bzgl. der Big-Trail-Projekte (Kap. 6.4.1), dass diese: „*mit Garantie die sinnvollste und effizienteste Arbeit, die ich im Suchtbereich und mit dissozialen Jugendlichen gemacht habe*“ (Flückiger, 2017). Im gleichen Zuge erklärt sie, dass die bis zu sieben Monte andauernden Projekte zwar unter der Leitung von Fitzgerald Crain vom „Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel“ wissenschaftlich sehr ausführlich evaluiert wurden, es jedoch keine Langzeitevaluierung über die späteren Erfolge oder Rückfallsquoten bezüglich der Suchterkrankung oder Resozialisierung der TeilnehmerInnen erfolgte.

Die darauffolgende Anschluss/Transferphase von 9 Monaten wurde getrennt von der Projektphase evaluiert und dokumentiert. Aufgrund der Distanzierung und Ablösung (Kap. 6.4.1) wurde diese Phase von einem anderen Team als im Wildnisprojekt selbst durchgeführt. Eine Zusammenführung dieser Evaluationen geschah leider nicht. Laut Flückiger gibt es den Verein Plus „Schweizer Jugendschiff zur See“ schon mehrere Jahre nicht mehr.

Ein Ausblick ist daher, die langfristigen Auswirkungen auf TeilnehmerInnen nach der Zeit in der Wildnis und vor allem deren Resozialisierung in die Gesellschaft, die nun einmal die Realität ist und in der die meisten Menschen in Mitteleuropa leben, zu betrachten.

Abschließend möchte ich als Autor erwähnen Inhalte dieser Arbeit bitte kritisch zu lesen und zu betrachten. Aufgrund derMöglichkeiten, der bewusst wie auch unbewussten Einflussnahme auf den Prozess der Entstehung dieser Arbeit ist folgendes klar geworden. Der Versuch einer weitgehend objektiven literarischen Auseinandersetzung mit den Themen Natur, Wildnis und Pädagogik wird schon durch persönliche Interessen und der Auswahl der Literatur beeinflusst. Es würden sich noch unzählige alternative Aspekte durch weitere Literatur einflechten lassen, die jedoch den Rahmen dieser Abschlussarbeit sprengen würde. Deshalb empfehle ich die Literaturliste oder Stichworte dieser Arbeit für weitere eigenständige Recherchen zu diesem Thema zu nutzen.

9. Literaturverzeichnis

Abt. Jugendwohlfahrt OÖ (2013) : *Angebot Vollversorgung - Richtlinien zur Leistungs- und Qualiätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen*, (Amt der Jugendwohlfahrt, Hrsg.) Linz.

Abt. Jugendwohlfahrt OÖ (2014) : *Richtlinien Sozialpädagogische Familienbetreuung*, (Amt der Jugendwohlfahrt, Hrsg.) Linz.

Barkan, Elazar & Bush, Ronald (1995) : *Prehistories of the Future - The Primitivist Project and the Culture of Modernism*, Stanford, USA, Stanford University Press.

Bauer, Joachim (2011) : *Schmerzgrenze - Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*, München, Deutschland, Karl Blessing Verlag.

Blank, Markus (2015) : *Einführung in die Natur und Kulturinterpretation*, (Nationalpark Gesäuse, Hrsg.) Admont, Österreich.

Brämer, R (2012). *Das letzte Kind im Wald ? - Gängige Irrtümer über unser alltägliches Verhältnis zur Natur,* (wanderforschung.de, Hrsg.) Abgerufen am *27*. 11 *2017* von http://www.wanderforschung.de/files/irrtuemer1342106549.pdf

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

Die Ältesten, (2001). *Rede der Hopi Ältesten,* Abgerufen am *1*. 12 *2017* von zegg-forum.org: http://www.zegg-forum.org/images/PDF/Texte-Deutsch/Rede-der-Hopi-%C3%84ltesten-2001.pdf

Ebner, Werner (2015) : *Skriptum - Entwicklung der Sozialen Arbeit* , Linz, Privat.

Erxleben, Anja (2008) : *Einheimisch werden in der Natur*, *Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung*, Eberswalde, Deutschland, FH Eberswalde.

fh-ooe.at, (2017) : *fh-ooe.at*, URL: http://fh-ooe.at/campus-linz/studiengaenge/lehrgaenge/erlebnispaedagogik/ (Stand 20.11.2017)

Flückiger, Monika (2017) : *e-mail Verkehr mit der Autorin des Buches "Die Wildnis in mir"*, Stand:1.12.2017.

Flückiger Schüepp, Monika (1998) : *Die Wildnis in mir*, *Mit Drogenabhängigen in den Wäldern Kanadas*, Alling, Deutschland, Fachverlag Dr. Sandmann.

Foster, Steven & Little, Meredith (1994) : *Vision Quest - Sinnsuche und Selbstheilung in der Wildnis*, Braunschweig, Deutschland, Goldmann Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2011) : *Resilienz*, München, Deutschland, UTB.

Galuske, Michael (2002) : *Methoden der Sozialen Arbeit*, (T. Rauschenbach, Hrsg.) München, Deutschland, Juventa.

Gebhard, Ulrich (2013) : *Kind und Natur - Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, Hamburg, Deutschland, Springer VS.

Geißler, Karlheinz & Hege, Marianne (1995) : *Konzepte sozialpädagogischen Handelns*, München, Deutschland, Beltz.

Gubo, Oliver (2016) : *Resilienztraining mit Coyote-Mentoring*, Gallneukirchen, Österreich.

Gudjons, Herbert (2012) : *Pädagogisches Grundwissen*, 11 Ausg., Regensburg, Deutschland, UTB.

Hansen-Schaberg, Inge & Schonig, Bruno (2017) : *Freinet-Pädagogik*, Stuttgart, Deutschland, Schneider Verlag.

Hengsbach, F. (1993). *Ökologisches Krisenmanagement jenseits von Arbeit und Kapital ? in: Neues Denken in der Sozialen Arbeit,*. In & M. Lewkowicz (Hrsg.), (S. 75-91). Lambertus Verlag.

Hobmair, Hermann (2013) : *Pädagogik*, 5 Ausg., Köln, Deutschland, Bildungsverlag EINS.

Koll, H & R. Brämer (2017). *Siebter Jugendbericht Natur 2016,* Abgerufen am *27*. 11 *2017* von natursoziologie.de: http://www.natursoziologie.de/files/jrn2016-grundauswertung-teil21_1707131857.pdf

Kuhlmann, Carola (2013) : *Erziehung und Bildung*, *Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*, Wiesbaden, Springer.

Laotse, (6. Jh. v. Chr.) : *wikiquote.org*, URL: https://de.wikiquote.org/wiki/Chinesische_Sprichw%C3%B6rter (Stand 12.8.2016)

lebensoart.at, (2017) : *lebensoart.at*, URL: http://www.lebensoart.at/projekte.html (Stand 5.12.2017)

Liebal, Sandra (2011) : *Waldpädagogik - Theoretische Grundlagen und Bildungskonzept für die Schulpraxis*, Remagen, Deutschlad, Kessel Verlag.

Lindenthaler, Hansjörg & Lindenthaler, Christine (2012) : *Natur als Partnerin*, *Systemische Prozessbegleitung in psychosozialen Handlungsfeldern*, München, Deutschland, buch&media.

Louv, Richard (2013) : *Das letzte Kind im Wald*, Einheim, Deutschland, Beltz.

Lueders, Edward (1989) : *Writing Natural History*, Utah, USA, Univerity of Utah.

lynxvilden.com, (2016) : *lynxvilden.com*, URL: http://www.lynxvilden.com/ (Stand 10.8.2016)

Meinhold, Marianne (1988) : *Intervention in der Sozialarbeit in: Handbuch der psychosozialen Intervention S.70-80*, Köln, Deutschland, Opladen.

Michl, Werner (2011) : *Erlebnispädagogik*, München, Deutschland, UTB.

Michl, Werner & Heckmair, Bernhard (2012) : *Erleben und Lernen*, München, Deutschland, Ernst Reinhardt Verlag.

Mollenhauer , K. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. In Weinheim/Basel, Beitz.

naturschule-am-brosepark.de, (2017) : *naturschule-am-brosepark.de*, URL: https://www.naturschule-am-brosepark.de/de/konzept/paedagogische-und-philosophische-inspiration (Stand 1.12.2017)

Österreicher, Herbert (2014) : *Natur- und Umweltpädagogik für sozialpädagogische Berufe*, Bd. 3. Köln, Deutschland, Bildungsverlag EINS.

Pekny, Reinhard (2017). *Mitschnitt des Vortrags "Reinhard Pekny - die Werte der Wildnis" beim Lichtbildgipfel Gesäuse in Admont (April 2017)*. (https://cba.fro.at/347376, Hrsg.) *Nationalparkradio Gesäuse, Sendung vom 9.8.2017*

Pekny, R. (2006). *Wildnisentwicklung und wildnisbezogene Umweltbildung in Österreich*. In & H. Zucchi & P. Stegmann (Hrsg.), *Wagnis Wildnis* (S. 105-116). München, Deutschland, oekom Verlag.

Pötter, K. (2006). *Die Wildnisschule Teerofenbrücke: Natur erleben in Wald und Aue*. In & H. Zucchi & P. Stegmann (Hrsg.), *Wagnis Wildnis* (S. 129-137). München, Deutschland, oekom Verlag.

Renz-Polster, Herbert & Hüther, Gerald (2013) : *Wie Kinder heute wachsen - Natur als Entwicklungsraum*, Weinheim, Deutschland, Beltz.

ris.bka.gv.at, (2017) : *ris.bka.gv.at*, URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LOO40017832/LOO40017832.pdf (Stand 28.11.2017)

Schilling, Johannes (1993) : *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik*, Berlin, Deutschland, Luchterhand.

schulgarten.at, (2017) : *schulgarten.at*, URL: http://www.schulgarten.at/index.php/paedagogik (Stand 1.12.2017)

Searles, Harold (1960) : *The nonhuman environment in normal development and schizophrenia*, New York, USA, International Universities.

Segler, K., (2016) : *wildnisschulenportal-europa.de*, URL: http://www.wildnisschulenportal-europa.de (Stand 10.8.2016)

Song, Tamarack (2016) : *Becoming Nature*, Vermont, USA, Bear & Company Books.

Song, Tamarack (2010) : *Codependency*, three Lakes, USA, Teaching Drum.

Song, Tamarack & Beaver, Moses (2010) : *Whispers of the Ancients*, Michigan, USA, University of Michigan.

teachingdrum.org, (2016) : *teachingdrum.org*, URL: http://www.teachingdrum.org (Stand 10.8.2016)

Thoreau, Henry David (1979) : *Walden oder Leben in den Wäldern*, 17 Ausg., Zürich, Schweiz, Verlag AG.

Tilden, Freeman (2017) : *Natur- und Kulturerbe vermitteln - das Konzept der Interpretaion*, *Hrsg. Thorsten Ludwig aus dem Original - Interpreting Our Heritage (1957)*, München, Deutschland, oekom Verlag.

wald-gang.at, (2017) : *wald-gang.at*, URL: http://www.wald-gang.at/_downloads/KSW_Allgemeine_Bedingungen_waldpaedagogischeAusgaenge_V2016-10-13.pdf (Stand 26.11.2017)

waldpaedagogik.at, (2017) : *waldpaedagogik.at*, URL: http://waldpaedagogik.at/ausbildung/module-zertifizierung/ (Stand 28.11.2017)

wikipedia.org, (2017) : *de.wikipedia.org*, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Primitivismus (Stand 25.11.2017)

wiktionary.org, (2017) : *de.wiktionary.org*, URL: http://de.wiktionary.org/wiki/Wildnis (Stand 29.10.2017)

Young, Jon (2003) : *Tonbandserie: Seeing Trough Native Eyes (12 Audio Cd's)*, (WildernessAwarenessSchool, Hrsg.) USA.

Young, Jon , Haas, Ellen & McGown, Evan (2014) : *Grundlagen der Wildnispädagogik*, *Coyote-Guide Handbuch für Mentoren*, 2 Ausg., Extertal, Deutschland, Biber-Verlag.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Was ist eigentlich Wildnis ? Quelle: privates Foto vom Autor, 2015 7

Abbildung 2: Wildnispädagogische Strömungen, Quelle: eigene Darstellung, 2016 13

Abbildung 3: Konzept – Methode – Technik, in: Galuske, 2002, S. 25 16

Abbildung 4: Zuordnung der Lebensphasen des Menschen, in: Bruns, 2014, S. 60 27

Abbildung 5: Zuordnung der Lebensphasen einer Pflanze, in: Bruns, 2014, S. 59 27

Abbildung 6: oben-links : die Eigenschaften der acht Richtungen in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 261 28

Abbildung 7: oben-rechts : die Stimmungen im Kreislauf des fließenden Lernens in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 277 28

Abbildung 8: rechts : Anzeiger für Achtsamkeit in: Young , Haas & McGown, 2014, S. 339 28

Abbildung 9: Storytelling, Quelle: privates Foto vom Autor, 2015..... 31

Abbildung 10: Vektorenmodell der EP(in Anlehnung an Ebner) in: Michl, 2011, S. 13 34

Abbildung 11: Back to the Primitive ! Quelle: privates Foto vom Autor, 2015..... 39

Abbildung 12: Oneness von Moses Amik in: Song & Beaver, 2010, S. 17..... 44

Abbildung 13: Kids of the Wildmoon - Sweden Quelle: private Fotos vom Autor, 2014 50

Abbildung 14: Naturlandschaft vs. Kulturlandschaft Quelle: Panparks.org (Stand: Jänner 2014)..... 52

Abbildung 15: Logo des Vereins “Lebensoart” Quelle: lebensoart.at/projekte.html (Stand: 2.12.2017)..... 65

11. Anhang - The Song of Medicine Spear

Vor etwa 8 Jahren kam der Name Anit zu mir. Eine Älteste gab mir diesen Namen ohne weiters darauf einzugehen. Ich war anfangs ablehnend und skeptisch diesem Namen gegenüber und nahm ihn nie an. Anit ist das Ojibwa[13]-Wort für Speer. (Interessanterweise ist „Ger“~~not~~ ebenfalls das altgermanische Wort für Speer)
Erst Jahre später kam dann diese Geschichte von Gichi-Anit (Medizin-Speer) zu mir. Sie musste jedoch erst wirken. Heute sehe ich diese Geschichte als meinen Medicine-Song. Wie wirkt die Medizin der Geschichte auf dich ?

A gift grows stale if it's not, in turn, gifted to another. In fact, it can become as un-gifting as a mad Zheesheegwe (Rattlesnake) in your lap. And that is why this Person, called Nee- kana Ma'eengan (Brother-to-Wolf), Gookookoo ween dodem (OWI Clan), wishes to give you the Story of one of the great blessings from his life's Journey. That you would keep this old wanderer company on this long night is an honor to him. By allowing him to relive the adventures of his youth, you help him honor those Who have guided and gifted him. He speaks it to you now only as he remembers it, for it was a long time ago and time has its own way of choosing what to keep and what to release.



Many, many turns of the seasons ago, I wandered through the land of the Zhawanomi (People of the South). Their Forest was alive with great Elder Zhingwak (Pines) clinging to rocky outcrops and tall Anaganashk (Ferns) fanning in the Wind. Migizi (Eagles) soared overhead as Makwa (Bears) feasted on fruit in the sunny clearings.

[13] Die Ojibwa sind eine Stammesgruppe der First Nations (indigene Bevölkerung Kandas), ihr Gebiet ist/war grenzübergreifend zu den USA rund um „Lake Superior“ Wisconsin/Ontario (de.wikipedia.org/wiki/Oji-Cree Stand: 1.12.17)

One morning I heard the faint voice of Water over Rock. The sound drew me to a tumbling River nestled between tall, ashen shoulders of polished Granite. Sensing the presence of someone of my kind, I crept catlike to the river's bank and peered cautiously through the bordering Sedges.

In the between the boulders stood an Elder Mashkikeekwe (Medicine Woman). Her grizzled Skin spoke of her kinship with the ancient Gizhik (Cedars) that leaned over the Water. The way she braided her Cloud-white hair told me that her eyes had seen much, and that she was of powerful Medicine. Her surefootedness and agility over the slick Rocks while wielding an Anit (Fish Spear) belied her slight build and great age.

My gaze backtracked her wet footprints upstream to a gorge. On its bald top stood drying racks filled with Geegoon (Fish) fillets glistening in the sunlight. Behind the racks, Rock gave way to Forest; and there tucked just under the Trees was a modest Wigwam (Lodge).

I watched her Makak (Basket) fill quickly from the steady stream of fat Geegoon She plucked out of the tumbling Waters. "How does she do it?" I blurted aloud. I studied her technique, watched which Pools she chose—I sought any clue as to how she was doing what I knew to be impossible. From what I saw, I'm sure the Children of my Clan could be better spearers than her. Every time her Anit pierced the Water—no matter where or how hard she thrust it—up came a Geegoon.

"Wait . . . what's that figure carved on top of Anit? It looks like ... it is . .. Geeshkimansi (Kingfisher)! No wonder Geegoon come to her like Bees to a Flower—she has a Gichi-Anit (Medicine Spear)!"

Of all the Animal Relations, Geeshkimansi is the greatest catcher of Geegoon, and She is guardian and teacher to those who wish to practice her craft. She is a good omen: when she's nearby, chances are good that someone will learn more about fishing and come home with many Geegoon.

In no time Mashkikeekwe was ready to climb the bald Rock to prepare her day's catch for drying. As She turned to step out of the Water, the hair on the back of my neck bristled. She knew I had been there the whole time—I could feel it! Even though her back had been turned to me and I had remained deep in the shadows behind a

screen of Sedge, she knew. With a look that pierced my veil, she caught my gaze and motioned for me to come.

My first impulse was to back into the Forest and run, yet something held me to this Woman's gaze. I felt like a predator discovered by a quarry who was surprisingly smarter, faster, and stronger than was he.

Stepping out of my hiding Place, I came forth with the humility and shame of a Child caught eavesdropping. She said nothing and gave no reaction—not even the slightest change of expression. All she did was glance down at her Makak. I took the cue, hoisted it to my shoulder, and followed her.

We cleaned Geegoon in silence, with me being lost in wonderment over Gichi-Anit. After a meal of dried Geegoon and Zesab (Nettles) it was time for me to leave. As I rose, the Mashkikeekwe asked if there was anything I needed for my trip. Her question was innocent enough, and yet I detected an undertone of deeper inquiry.



"Nokomis (Grandmother)," I replied, "before I came upon you I was content. Being trained in the ways of my People, I could well take care of myself and provide for my kin. Now I distrust myself, and I can think of nothing but your Gichi-Anit. If I had

it, I'd never doubt my ability to feed our Elders, Women, and Children as long as I walked this life."

Without hesitation She handed me Gichi- Anit. "Young Seeker," she said, "yours is an honorable vision. May you and this Medicine be Brothers." She bade me blessings on my travels, and I turned north to continue on my Journey.

Four Suns later, I stood before the Wigwam of the Mashkikeekwe. "Nokomis," I began, "this Person is troubled. Gichi-Anit is like no other, and I thought it would provide me with what I sought on my Journey. However, when I returned to my People with Gichi-Anit, I realized that you have something of much more value, something that would serve my People with far greater honor. I respectfully ask that you take back this sacred Medicine. Instead, I humbly beg to be gifted with that which allowed you to selflessly gift Gichi-Anit. With that, I could walk in Balance."

In response, I was given a hint of a smile and a gesture inviting me to sit at the Hearth, where She had already prepared food for two. We feasted in silence, just as we had during our first meal together.

When we finished, she pointed to a corner of the Wigwam and said, "You shall Place your pack there beside the Mshibishi (Cougar) fur. That is where you'll sleep."

"Sleep? I had planned on returning with all haste to my People," I replied. "If you're to learn the ways of selfless gifting, you'll need to spend your nights on that fur," She responded.

For a moment I froze, not able to grasp what She seemed to be offering. The Mashkikeekwe waited until I caught my breath and then spoke these words: "Four Moons ago when the Snows lay deep over the Land, Gekek (Hawk) spoke to me in a dream. 'A Seeker of the Geewaedinoni (People-of-the-North) will come to you,' he said, in quest of what he thinks he needs. He will leave, only to return on the dusk of the fourth Sun, this time ready to receive what is intended him. Gagagi (Raven) will tell you when he draws near. Go, then, immediately to the River for Fish. Geegoon Spirit will give again of his Clan, in order that this Man may learn how to give to his.'"

Mashkikeekwe would trade Anits with me while we were spearing, and whether or not She had Gichi-Anit, Geegoon would still come to her in abundance. At first I could spear Geegoon only when using Gichi-Anit. In time, as I felt my own Medicine

more and more, I began getting Geegoon regularly with my own Anit. "I don't teach you," she'd say teasingly, "and yet you grow so Wise.

I stayed to serve Nokomis for four whole turns of the seasons. On our last night together, she told me, "Some need the illusion of receiving Medicine in order to find their own. Like you, they may have to seek outside themselves in order to discover what is already within."

On the trek back home to my Clan, I had time to ponder: I was so sure that the woman mystic had something I wanted—no, needed— and she gave me nothing but myself Ha, what a fool I was to covet something so close to me that I couldn't see it! To this Sun, a smile warms me when my memories take me back to that long-ago time. And to this Sun, I am in awe of the wise Mashkikeekwe Who did not need eyes to see or words to teach.

Aho (I have spoken).

Kein Speer, Federschmuck, Heilkraut oder sozialpädagogisches-Abschlusszeugnis ist Medizin, die relevant ist.

Die wirklich relevante Medizin ist viel näher ...
…Du bist bereits die Medizin, die du suchst.

12. Anhang - Die Rede der Hopi-Ältesten

Ihr habt den Leuten gesagt, dass es jetzt die elfte Stunde ist.
Geht nun zu ihnen zurück und sagt ihnen, dass jetzt DIE Stunde ist.
Und dass es einiges gibt, über das nachgedacht werden muss.
Wo lebst Du?
Was tust Du?
Mit wem bist Du verwandt?
Stehst Du in einer rechten Beziehung?
Wo ist Dein Wasser?
Es ist Zeit, Deine Wahrheit auszusprechen.
Erschaffe Deine Gemeinschaft.
Behandelt Euch gegenseitig gut.
Suche keinen Führer außerhalb von Dir.
Das kann eine gute Zeit werden.
Der Fluss strömt jetzt sehr schnell.
Er ist so mächtig und schnell, dass einige Angst haben werden.
Sie werden versuchen, am Ufer zu verharren.
Sie werden den Sog spüren und schrecklich darunter leiden.
Ihr wisst, der Sog folgt seiner Bestimmung.
Die Ältesten sagen, wir müssen das Ufer verlassen, mitten hinein in den Fluss, mit offenen Augen und den Köpfen über dem Wasser.
Schau, wer mit Dir ist und feiere.
In diesem Augenblick der Geschichte dürfen wir nichts persönlich nehmen.
Am allerwenigsten uns selber.
Sobald wir das tun, wird unser spirituelles Wachstum und die Reise unterbrochen.
Die Zeit des einsamen Wolfes ist vorüber.
Versammelt Euch!
Verbannt das Wort ‚Kampf' aus Eurem Wortschatz und aus Eurem Verhalten.
Alles, was wir tun, muss in heiliger Weise geschehen und in Freude.
Wir sind diejenigen, auf die wir gewartet haben.

Die Ältesten

Oraibi, Arizona, Hopi Nation - Sonntag, 2.Dezember 2001

(Die Ältesten, 2001)