



„Ich wohne in einer Wohngruppe und da gehen wir auch ganz viel raus und lernen viel von der Natur“

Wildnispädagogik als naturbezogenes Konzept
in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

“I live in a children’s home and we spend a lot of time outside, learning from nature”

Coyote-Mentoring as a nature-oriented concept
in inpatient child and youth care

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts in Social Sciences

der Fachhochschule FH Campus Wien

Masterstudiengang: Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit

Vorgelegt von:

Lena Polten

Personenkennzeichen:

c1810811005

Erstbetreuerin / Erstbegutachterin:

Mag.a (FH) Kathrin Weninger, MA

Zweitbetreuerin / Zweitbegutachterin:

Mag.a (FH) Dr.in phil. Elizabeth Baum-Breuer

Eingereicht am:

09.05.2021

Erklärung:

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

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

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

Datum:

Unterschrift:

Vorwort und Danksagung

Bei der Wildnispädagogik geht es um wesentlich mehr als den „Survivalgedanken“, der vielleicht im ersten Moment geweckt wird. Viele der Kinder und Jugendlichen, um deren Wohl es in dieser Masterarbeit gehen soll, können aufgrund ihrer Vorgeschichten bereits als „Überlebenskünstler*innen“ bezeichnet werden.

In dieser Arbeit soll die Wildnispädagogik als ein Alternativkonzept, nach denen in der Kinder- und Jugendhilfe oft so händeringend gesucht wird, vorgestellt werden. Besonders spannend ist hierbei, dass nicht nur die Sichtweisen derer, die die Wildnispädagogik befürworten und anbieten, dargelegt werden, sondern auch Kinder und Jugendliche als Adressat*innen dieses Konzepts konsultiert werden.

Ein besonderer Dank gilt den Fachkräften, die mit so viel Herzblut und Einsatz schon seit Jahren die Wildnispädagogik in der Praxis umsetzen. Vielen Dank, dass ihr im Kontext dieser Forschungsarbeit davon berichtet habt und ich euer äußerst reflektiertes Gedankengut verwenden durfte. Seht diese Masterarbeit als Bestätigung für all die Energie und Leidenschaft, die ihr bereits in das Konzept und die Umsetzung gesteckt habt, an. Die Forschung während eures WG-Sommerurlaubs auf Rügen durchzuführen und dabei euch und eure Arbeit kennenzulernen, war sehr inspirierend und eine tolle Erfahrung. Ich hoffe, diese Masterarbeit unterstützt euch im Fachdiskurs.

Diese Arbeit widme ich den Kindern und Jugendlichen, die alle ausnahmslos so aufgeschlossen und herzlich auf mich zugekommen sind und mit mir die Interviews geführt haben. Ihr habt mich mit euren eigenen Meinungen und eurem Ausdrucksvermögen regelrecht überwältigt. Ihr habt schon sehr viel geschafft in eurem Leben und ich wünsche euch von ganzem Herzen alles Gute auf eurem weiteren Weg.

Vielen Dank an meine Masterarbeitsbetreuerin Kathrin Weninger für die Unterstützung und Ermutigung, dieses vollkommen unerforschte Thema umzusetzen. Ohne die engmaschige Begleitung im Schreibprozess wäre mir die Fertigstellung der Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

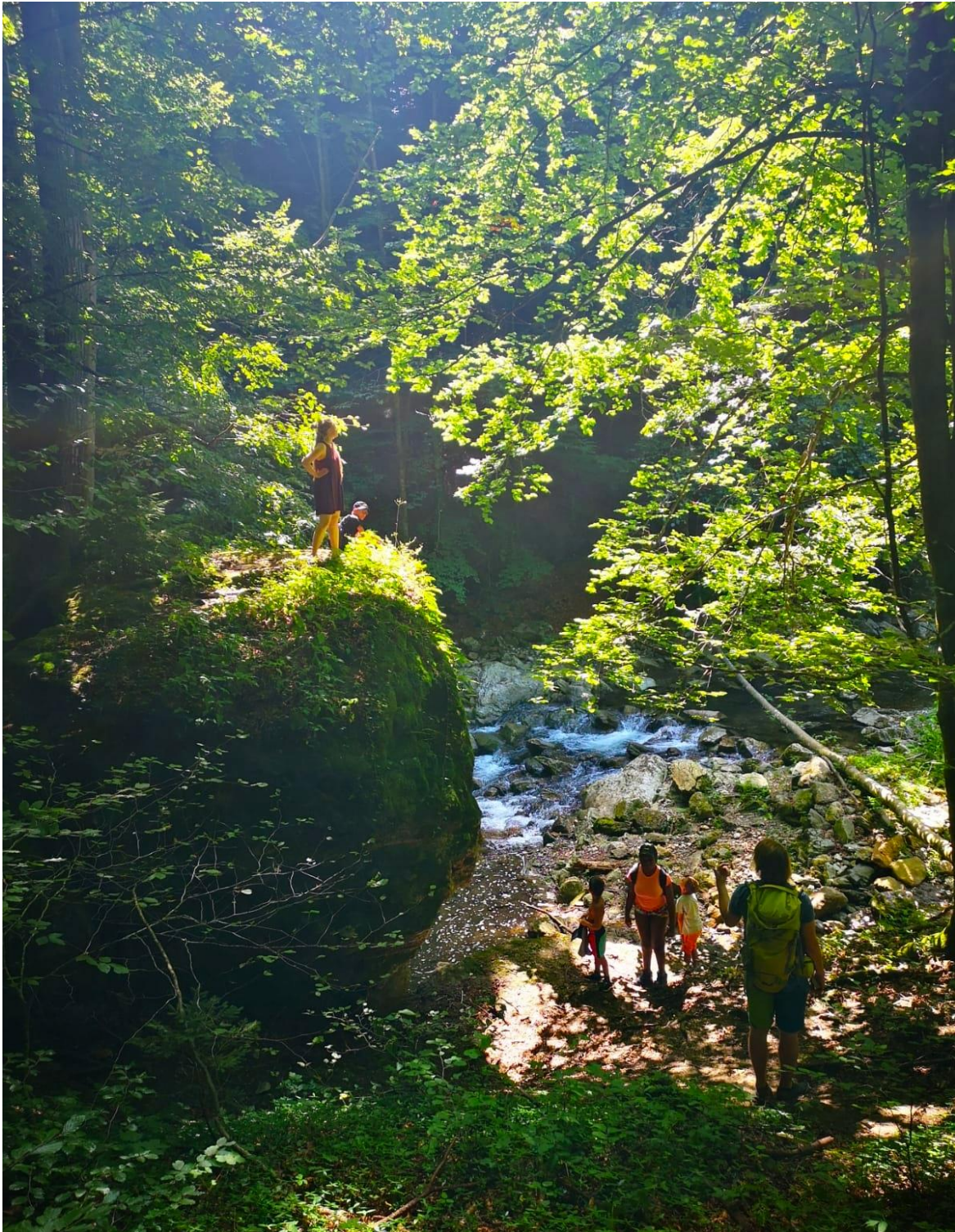


Abbildung 1: Private Aufnahme aus dem beruflichen Kontext der Forschenden.

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Wildnispädagogik als naturbezogenes Konzept in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Das Forschungsinteresse entstand aus der Annahme heraus, dass gerade Kinder und Jugendliche, die im Rahmen einer stationären Unterbringung betreut werden, im Hinblick auf ihre Bedürfnisse, vom Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren könnten.

Das Forschungsinteresse ließ sich verwirklichen, da in Deutschland eine Wohngruppe ausfindig gemacht werden konnte, die anhand eines entsprechenden konzeptionellen Schwerpunkts arbeitet und sich bereit erklärte, an der Forschung mitzuwirken.

Es wurde der Fragen nachgegangen, in welcher Form Wildnispädagogik auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe reagiert und welche Erfahrungen Fachkräfte und Minderjährige mit dem Konzept machen.

Die qualitative Datenerhebung wurde mittels leitfadengestützter Expert*inneninterviews durchgeführt. Für die Interviews stellten sich insgesamt sechs Fachkräfte der Wohngruppe zur Verfügung und wurden in ihren Einschätzungen durch die Sichtweisen der acht untergebrachten Kinder und Jugendlichen ergänzt. Ausgewertet wurden somit vierzehn Interviewtranskripte anhand der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2018).

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass die konkrete Umsetzung der Wildnispädagogik in der untersuchten Wohngruppe gelungene und passgenaue Möglichkeiten aufweist, um auf die häufig weniger gut erfüllten Bedürfnisse jener Kinder und Jugendlicher einzugehen.

Anhand der erhobenen Forschungsergebnisse kann abgeleitet werden, dass die Wildnispädagogik einen geeigneten konzeptionellen Schwerpunkt zur Bedürfniserfüllung stationär untergebrachter Kinder und Jugendlicher darstellt und fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche vom Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren können.

Diesbezüglich ergibt sich abschließend die Frage, inwiefern die Wildnispädagogik auch in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt werden könnte.

Abstract

The research of this masters thesis revolves around Coyote-Mentoring as an outdoor and nature-related educational method for residential child and youth services. The Interest in this topic is based on the hypothesis that especially children and youth in an inpatient setting would benefit from contact with nature through Coyote-Mentoring.

The research focuses on determining whether Coyote-Mentoring can fulfill the needs of these children and youth, and how they, as well as their mentors, experiences this educational approach.

Qualitative research data acquisition were made by guided interviews with six professionals and for complementation, as well as comparison, with additionally eight children and youth being in a residential group working with Coyote-Mentoring. The evaluation of these fourteen interviews is based on Kuckartz' (2018) qualitative content analysis.

The results show that this specific Coyote-Mentoring approach successfully helps meeting the needs of the children and youth living in that residential group.

Therefore, children in other inpatient settings might benefit from contact with nature through Coyote-Mentoring as well. Conclusively the question arises if and how far Coyote-Mentoring could be utilized in different domains of children and youth services.

Key words: Coyote-Mentoring, wilderness, outdoor educational methods, outdoor pedagogy, residential / inpatient child and youth services, children's home, benefits, experiences

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|---|
| [sic!] | so stand es geschrieben |
| Abb. | Abbildung/ Abbildungen |
| ABGB | Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch |
| Abs. | Absatz |
| d.h. | das heißt |
| ebd. | ebenda |
| et. al. | und andere |
| FICE | INTERNATIONAL FEDERATION OF EDUCATIVE COMMUNITIES |
| I1- I6 | Interviewte Fachkräfte |
| li7-li14 | Interviewte Kinder und Jugendliche |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| SGB | Sozialgesetzbuch |
| Tab. | Tabelle |
| vgl. | vergleiche |
| WG | Wohngruppe |
| z.B. | zum Beispiel |
| zit. n. | zitiert nach |

Schlüsselbegriffe

Wildnispädagogik

Naturkontakt

Stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Fremdunterbringung

Volle Erziehung

Kinder- und Jugendhilfe

Sozialpädagogische Kinder- und Jugendwohngruppe

Kindliche Bedürfnisse

Alternative Konzepte

Draußensein

Kindeswohl

Traumata

Partizipation

| | |
|--|-------------|
| VORWORT UND DANKSAGUNG | IV |
| KURZFASSUNG | VI |
| ABSTRACT | VII |
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS | VIII |
| SCHLÜSSELBEGRIFFE | IX |
| 1. EINLEITUNG | 13 |
| 2. FORSCHUNGSVORHABEN | 16 |
| 2.1 Innovationswert und Zielsetzung | 16 |
| 2.2 Forschungsfrage | 17 |
| 2.3 Verlaufsübersicht | 18 |
| 2.4 Begriffserklärungen | 19 |
| 2.4.1 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe..... | 19 |
| 2.4.2 Grundbedürfnisse | 20 |
| 2.4.3 Wildnispädagogik, Coyote-Mentoring, Mentor*innen und Mentees | 21 |
| 3. BEDÜRFNISSE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN | 22 |
| 3.1 Bindung: Beständige, liebevolle Beziehungen | 23 |
| 3.2 Zugehörigkeit: Stabile, unterstützende Gemeinschaft | 24 |
| 3.3 Orientierung: Grenzen und Strukturen | 25 |
| 3.4 Kontrolle: Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation | 26 |
| 3.5 Selbstwert: Entwicklungsgerechte Erfahrungen | 27 |
| 3.6 Selbstakzeptanz: Individuell zugeschnittene Erfahrungen | 27 |
| 3.7 Autonomie und Freiheit: Gesicherte Zukunft | 28 |
| 3.8 Zusammenfassung und Vorausschau | 29 |
| 4. WILDNISPÄDAGOGIK | 30 |
| 4.1 Ursprung und Philosophie | 30 |
| 4.2 Coyote-Mentoring | 31 |
| 4.3 Kernroutinen | 32 |
| 4.4 Verbindung mit der Natur | 35 |
| 4.5 Anzeiger für Achtsamkeit | 37 |
| 4.6 Zusammenfassung und Vorausschau | 40 |
| 5. FORSCHUNGSMETHODIK: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG | 42 |
| 5.1 Erhebungsmethode: Expert*inneninterviews | 42 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5.2 | Untersuchungsgruppe: Die wildnispädagogische Wohngruppe | 43 |
| 5.2.1 | Die Fachkräfte der wildnispädagogischen Wohngruppe | 44 |
| 5.2.2 | Die Kinder und Jugendlichen der wildnispädagogischen Wohngruppe | 45 |
| 5.2.3 | Exkurs: Forschungsethische Aspekte | 47 |
| 5.3 | Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse | 48 |
| 6. | DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE..... | 51 |
| 6.1 | Bedürfnisse fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher... | 51 |
| 6.2 | Möglichkeiten der Wildnispädagogik zur Bedürfniserfüllung.... | 54 |
| 6.2.1 | Coyote-Mentoring | 55 |
| 6.2.2 | Naturverbundenheit | 58 |
| 6.2.3 | Clan-Gemeinschaft und soziales Umfeld | 59 |
| 6.2.4 | Rituale und Ankerpunkte im Alltag | 65 |
| 6.2.5 | Kreis- und Redekultur | 66 |
| 6.2.6 | Auswirkungen auf die Gesundheit und das Heilungspotenzial | 71 |
| 6.2.7 | System der Himmelsrichtungen | 73 |
| 6.2.8 | Anregungen durch Ressourcen und Methodenvielfalt..... | 75 |
| 6.2.9 | Nachhaltigkeitsgedanke: Stärkung für die Zukunft | 85 |
| 6.3 | Erleben aus Sicht der Fachkräfte..... | 89 |
| 6.3.1 | Konzepterstellung und -weiterentwicklung | 89 |
| 6.3.2 | Gesellschaftlich bedingte Herausforderungen | 90 |
| 6.3.3 | Professionalität und professionelles Verständnis | 95 |
| 6.3.4 | Umgang mit Traumatisierungen und möglichen Triggern..... | 99 |
| 6.3.5 | Einschätzungen über die Annahme des Konzepts..... | 101 |
| 6.4 | Erleben aus Sicht der Kinder und Jugendlichen..... | 102 |
| 6.4.1 | Erlebnis- und Erfahrungsraum Wildnis und Natur | 103 |
| 6.4.2 | Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstbewusstsein | 105 |
| 6.4.3 | Selbstfürsorge | 111 |
| 6.4.4 | Verantwortungsbewusstsein, Achtsamkeit und Empathie | 114 |
| 6.4.5 | Verbundenheit und Zuversicht für die Zukunft | 115 |
| 6.4.6 | Rückmeldungen zum wildnispädagogischen Konzept | 116 |
| 7. | ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION..... | 120 |
| 7.1 | Wildnispädagogische Methoden zur Erfüllung kindlicher Bedürfnisse bei stationärer Unterbringung | 120 |
| 7.2 | Erleben des wildnispädagogischen Konzepts | 123 |
| 7.2.1 | Aus Sicht der Fachkräfte | 124 |
| 7.2.2 | Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen | 126 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.3 | Abschließende Beantwortung der Forschungsfrage | 127 |
| 8. | RESÜMEE UND AUSBLICK..... | 130 |
| 9. | ABSCHLIEßENDE REFLEXION DER FORSCHUNGSARBEIT | 134 |
| | LITERATURVERZEICHNIS | 136 |
| | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 141 |
| | TABELLENVERZEICHNIS | 141 |
| | ANHANG..... | 142 |

1. EINLEITUNG

Die Natur ist ein Lebensraum, der von Menschen unterschiedlich ausgeprägt beansprucht wird. Richard Louv (2011) fasst in seinem Werk „Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!“ zahlreiche Forschungsergebnisse in Bezug auf die kindliche Entwicklung und den Naturkontakt zusammen. Hiermit verdeutlicht er die entscheidende und heilsame Rolle der Natur für die kindliche Entwicklung. In diesem Zug kreiert er auch den Begriff „Naturdefizit-Störung“ (Louv 2011: 129). Es sei nicht notwendig in der Natur zu leben, "um die psychologischen Früchte der Natur zu ernten" (ebd.: 136) und appelliert an die Leserschaft „die Nutzung der Natur als alternative, zusätzliche oder präventive Therapie" (ebd.: 141) im Zusammenhang mit "mental oder Aufmerksamkeitsstörungen" (ebd.) nicht zu übersehen. Ebenso verweist er auf eine heilende Rolle der Natur bei der Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen und der Problembewältigung bei Kindern (vgl. ebd.: 76). Auf der Basis bestehender wissenschaftlicher Erkenntnisse kommt Louv zu dem Schluss, dass die Forschung zu diesem Bereich noch am Anfang steht und teilweise in Frage gestellt werden kann. Dennoch zeichne sich deutlich eine Tendenz ab, dass über den Zugang von Kindern zur Natur neu nachgedacht werden müsse (vgl. ebd.: 143).

Auch neurobiologische Perspektiven weisen auf den Wert von Naturkontakt für die kindliche Entwicklung hin:

„Naturerfahrungen sind für Kinder eine Stärkung. Sie helfen ihnen, das Fundament für ihr Leben zu legen - körperlich, seelisch und mitmenschlich. Kurz: Die Natur macht den Kindern ein Angebot. Es ist größer und reicher als das, was wir heute in unserer künstlichen Betulichkeit als »Förderung« abgespeichert haben. Und es reicht tiefer.“ (Renz-Polster/Hüther 2016: 57)

Herbert Renz-Polster und Gerald Hüther (2016) schreiben in ihrem Werk „Wie Kinder heute wachsen“, dass Kinder ein „Naturbedürfnis“ haben und dass das selbstbestimmte Draußensein in einer unstrukturierten Umwelt ein Grundbedürfnis ist (vgl. Renz-Polster/Hüther 2016: 57). Die „Natur stellt für Kinder einen maßgeschneiderten Entwicklungsraum dar. Eine Erfahrungswelt, die genau auf die Bedürfnisse von Weltentdeckern zugeschnitten ist“ (ebd.: 35) und das „in körperlicher Hinsicht, in emotionaler Hinsicht und in sozialer Hinsicht.“ (ebd.: 40)

Auch Verhaltensforscherin Carola Otterstedt (2007) ist der Ansicht, dass sich Lerninhalte mit Bezug zur Natur auf die kreativen, sozialen und emotionalen Bereiche bei Kindern auswirken, sowie die individuellen Talente und jene Begabungen, die Körper, Geist und Seele umfassen, betreffen (vgl. Otterstedt 2007: 360).

Ihre fundamentalen Lebenskompetenzen auszubauen, gelingt Kindern dann, „wenn sie sich in funktionierenden Beziehungen in der Familie geborgen fühlen.“ (Renz-Polster/Hüther 2016: 24) Viele Kinder wachsen jedoch in brüchigen Beziehungsgefügen auf und erhalten nur wenig Verständnis für ihre elementaren Bedürfnisse (vgl. Renz-Polster/Hüther 2016: 28): „Oft mangelt es an den für die Ausbildung sicherer Bindungen erforderlichen Rahmenbedingungen, an emotionaler Zuwendung und Feinfühligkeit, an vielfältigen Anregungen und einer angemessenen Grenzziehung.“ (ebd.)

Louv bezieht sich zudem auf eine Studie der Cornell Universität zum psychischen Wohlbefinden im Zusammenhang mit dem Aufwachsen in einer naturgeprägten Umwelt: „Der schützende Aspekt nah erreichbarer Natur wirkt sich vor allem positiv für die Kinder aus, die am gefährdetsten sind - die einem Höchstmaß an belastenden Lebenssituationen ausgesetzt sind“ (Wells/Evans 2003: 311, zit. n. Louv 2011: 73).

In der stationären Kinder- und Jugendhilfe werden Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Familien betreut. Die Gründe für eine stationäre Unterbringung können sehr vielschichtig sein. Fachkräfte sind aufgefordert, sich mit ihren Angeboten und Konzepten an den Bedarfslagen und Bedürfnissen der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu orientieren (vgl. Rätz et al. 2014: 167). Der sozialpädagogische Zugang der stationären Kinder- und Jugendhilfe versucht den Blick, entsprechend der individuellen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, auf stabilisierende und unterstützende Veränderungsmöglichkeiten zu richten (vgl. ebd.: 265). Die Bedingungen, die Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen vorfinden, sind also entscheidend für ihre weitere Entwicklung, da

„(d)ie Zukunftsvorstellungen, die ein Kind und ein junger Mensch entwickelt, seine Art und Weise, das Leben zu gestalten, welche Wert- und Moralvorstellungen von ihm vertreten werden und welche tatsächlich real gegebenen Entfaltungsräume vorhanden sind, (...) maßgeblich von den in der entsprechende Lebenslage gegebenen Handlungsspielräumen ab[hängen].“ (ebd.: 265)

Gerade weil der Nachholbedarf dieser Kinder und Jugendlichen im emotionalen Bereich in der Regel groß ist, sollten die Fachkräfte stets bestrebt sein den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, denn „[d]iese jungen Menschen wollen trotz allem ihren Eigenwert erfahren, ihre traumatische Vergangenheit überwinden lernen“ (Kiehn 1990: 129) und Erfahrungen, die sie bis dato nicht machen konnten, nachholen (vgl. ebd.).

Um für die Kinder und Jugendlichen Lebensbedingungen und Lebensräume zu schaffen, die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und zu einem selbstbestimmten Leben führen, ist die Sozialpädagogik zur Mitgestaltung aufgefordert (vgl. Rätz et al. 2014: 267). Es bedarf für die Kinder und Jugendlichen also „sozial abgesicherter und damit überdauernder Bewältigungsumwelten (...), in denen sich Strukturen zu Selbstwertschöpfung, Erlangung von Anerkennung und Entwicklung sozial gerichteter Selbstwirksamkeit herausbilden können.“ (ebd.) Nach Renz-Polster und Hüther ist die Natur genau die Umwelt, die Kinder heute zum Aufwachsen benötigen:

„Was Kinder suchen ist eine Umwelt, in der sie ihre körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklungsbedürfnisse befriedigen können. Das ist ihr Grundmotiv beim Spielen, bei der Erforschung der Umwelt und bei der Gestaltung ihrer Beziehungen. (...) Und diesen Erfahrungsraum sollten wir ihnen bieten - »künstliche« Ausgestaltung hin oder her.“ (Renz-Polster/Hüther 2016: 61)

In der modernen Gesellschaft, die durch digitalen Fortschritt, hohe Technologisierung und Urbanisierung geprägt ist, ist die Tendenz höher, dass Menschen von der Natur entfremdet sind und damit die Gefahr gegeben, den Bezug zur Vielfalt der Geschöpfe zu verlieren. Die Anonymisierung und die Verbreitung sozialer Schwierigkeiten und psychischer

Erkrankungen steigen (vgl. Germann-Tillmann et al. 2014: 15; Greiffenhagen/Buck-Werner 2011: 70-71), was damit zusammenhängt, dass „Menschen, die in einer bloß urban und technologisch geprägten Umwelt (...) leben, sich weder persönlich noch geistig oder emotional voll entwickeln können“ (Olbrich 2003, 74). Für die Ausprägung eines nachhaltigen Bezugs zur Natur benötigen Kinder die Gelegenheit in diesem Zusammenhang Neugierde, Leidenschaft und Begeisterung zu entwickeln. Denn „[w]as man nicht kennt, kann kein Interesse hervorlocken. Das kann man aber auch nicht erhalten oder gar lieben“ (Schäfer 2010: 8).

Um Kinder die Natur erleben zu lassen, entwarf Joseph Cornell (2006) ein vierstufiges System, welches er als „Flow Learning“ bezeichnet, da es „Aktivitäten zum Naturbewusstsein auf eine fließende Art zielgerecht einzusetzen.“ (Cornell 2006: 44) vermag. In der ersten Stufe wird Begeisterung geweckt. Diese wird von Cornell als „ein ruhiges, intensives Fließen von persönlichem Interesse und höchster Wachheit“ (ebd.: 45) beschrieben. In der zweiten Stufe wird dann das, was in den Fokus der Begeisterung gerät, konzentriert und aufmerksam wahrgenommen. Die dritte Stufe widmet sich dem unmittelbaren Erfahren, während die vierte Stufe andere an den eigenen Erfahrungen teilhaben lässt (vgl. ebd.).

Das Anliegen, Kindern einen naturgeprägten Erfahrungsraum für eine angemessene Entfaltung zu bieten, spiegelt sich auch in der Vielzahl pädagogischer Richtungen wider. Die Auswahl an Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich erstrecken sich über Outdoorpädagogik, Erlebnispädagogik, Agrar- und Umweltpädagogik, Naturpädagogik, Waldpädagogik, Gartenpädagogik oder tiergestützte Pädagogik, um nur einige zu nennen. Sie beschäftigen sich entweder mit der Natur als pädagogisch bedeutsamen Lernort oder versuchen einen „Beitrag zur Bewältigung der ökologischen Krise“ (Krejcarek 2005: 169) zu leisten.

Nachdem der Stellenwert von Naturkontakt im Hinblick auf die kindliche Entwicklung begründet und die Notwendigkeit für förderliche Entwicklungsbedingungen im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe dargelegt wurden, soll in weiterer Folge das Thema dieser Forschungsarbeit „Wildnispädagogik als konzeptioneller Schwerpunkt der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ vorgestellt werden.

2. FORSCHUNGSVORHABEN

Die Erläuterung des Forschungsvorhabens gliedert sich in die folgenden Unterkapitel:

- Innovationswert und Zielsetzung
- Forschungsfrage
- Verlaufsübersicht
- Begriffserklärungen

2.1 Innovationswert und Zielsetzung

Der Fachdiskurs rund um die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen unterliegt Qualitätsdebatten. Der gesetzlich verankerte Auftrag der Kinder- und Jugendhilfeträger ist neben dem Schutz auch die bestmögliche Förderung der Kinder und Jugendlichen auf ihren Entwicklungswegen (vgl. FICE Austria 2019: 12). Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung zählen zu „einer der vulnerabelsten Gruppen von Heranwachsenden (...), die oftmals mehrfache biographische Brüche und traumatische Erfahrungen zu bewältigen haben.“ (ebd.) Der gemeinsame Konsens im Fachdiskurs lautet daher,

"dass Qualitätsentwicklung und -sicherung (...) besonders in diesem höchstsensiblen öffentlichen Aufgabenbereich unabdingbar ist und mit der Zielsetzung verbunden sein muss, dass diese belasteten jungen Menschen (auch) im Kontext stationärer Betreuung optimale Bedingungen für die Entwicklung ihrer Potenziale und einer zunehmend selbstbestimmten Lebensführung vorfinden." (ebd.)

Nach Regina Rätz, Wolfgang Schröer und Mechthild Wolff (2014) ist das Feld der Kinder- und Jugendhilfe genau darauf angewiesen, da „fachliche Grundlegungen auf der Basis empirischer Untersuchungen“ (Rätz et al. 2014: 262) der professionellen Kinder- und Jugendhilfe erst ihre Sprache verleihen. Dies geschieht „[i]ndem sich die pädagogischen Fachkräfte in diese Diskurse einbringen, sie mitgestalten und sich über die sozialpädagogischen Herausforderungen des Kindes- und Jugendalters in unserer Gesellschaft auseinandersetzen“ (ebd.). Hierdurch „entwickeln sie Wege und Zukunftsperspektiven für die sozialpädagogische (...) Rahmung des Kindes- und Jugendalters im 21. Jahrhundert.“ (ebd.)

Katja Kumper (2018), Absolventin des FH Campus Wien Masterstudiengangs „Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit“, beschäftigt sich in ihrer Masterarbeit mit dem Thema „Naturkontakt als Kindeswohlkriterium“ und kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder, die wenig Naturkontakt haben, häufiger Klient*innen der Kinder- und Jugendhilfe sind (vgl. Kumper 2018: 120). Als besorgniserregendes Ergebnis hebt Kumper hervor, „dass fremduntergebrachte Kinder außerordentlich wenig Kontakt zur Natur aufweisen“ (ebd.: 124). Die häufigste Erklärung für diesen Umstand im Bereich Fremdunterbringung seien Organisationsschwierigkeiten (vgl. ebd.). Kumper empfiehlt Programme zu entwickeln, die Eltern sowie Fachkräfte befähigen, die Natur als selbstverständliches Element in den Alltag zu integrieren (vgl. ebd.: 128) und fordert Initiativen zur Entwicklung derartiger Projekte für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.: 131).

In den letzten Jahren entstanden sogenannte Wildnisschulen¹ in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die diverse Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Wildnispädagogik anbieten und auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen besonders explizit eingehen sollen.

Ingeborg Andreae de Hair (2013) schreibt aus traumapädagogischer Perspektive in Bezug auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, dass Fachkräfte, die

„Outdooraktivitäten schätzen, (...) mit Natur und wildnispädagogischen Inhalten wie dem Coyote Teaching² Kinder und Jugendliche motivieren und so regelrecht begeistern, indem sie sich z.B. auf leise Prozesse in der Natur einlassen. Sie werden innere Ruhe und Gelassenheit fördern, genau wie das Selbstbewusstsein im Umgang mit der Natur und deren Herausforderungen.“ (Andreae de Hair 2013: 232)

Wildnispädagogik konzeptionell als Naturzugang in stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen zu integrieren, wäre also eine mögliche Antwort auf die von Kumper aufgezeigten Ergebnisse und Forderungen.

Auf Anfrage bei der Wildnisschule „Wildniswissen“³ erhielt die Forschende den Hinweis, dass eine sozialpädagogische Wohngruppe in Deutschland den Fokus ihres Einrichtungskonzepts auf Wildnispädagogik legt. Ausführliche Recherchen sowie Anfragen bei weiteren Wildnisschulen und Netzwerken ergaben, dass diese Einrichtung, in Hinblick auf den konzeptionellen Schwerpunkt, einen Pionierstatus in der stationären Kinder- und Jugendhilfe innehat. Als Vorreiter in diesem Bereich erklärten sich die Einrichtungsleiterin sowie ein Teil des Teams bereit, an der vorliegenden Masterarbeit mitzuwirken. Auch die in der wildnispädagogischen Wohngruppe untergebrachten Kinder und Jugendlichen zeigten großes Interesse an der Möglichkeit eigene Eindrücke und Positionen zum Forschungsthema beizutragen.

Aufgrund der noch unzureichenden empirischen Untersuchungen im Bereich der Wildnispädagogik liegen derzeit keine wissenschaftlichen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vor. Relevante Forschungen beziehen sich bisher nur sehr allgemein auf Naturkontakte. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Fundament dieser noch jungen Disziplin beizutragen. Der implementierte qualitative Forschungsansatz legt zudem den besonderen Fokus auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

2.2 Forschungsfrage

Der Ausgangspunkt der Masterarbeit war die Vermutung, dass insbesondere Kinder und Jugendliche, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, im Hinblick auf ihre Bedürfnisse von Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren kön-

¹Beispielhafte Übersichten über die Vielzahl an Wildnisschulen und Ausbildungsmöglichkeiten „Wildnispädagogik“: <http://www.wildnisschulenportal-europa.de/>, <https://www.wildnisschulen-netzwerk.de/>

² In weiterer Folge als Coyote-Mentoring bezeichnet.

³ <https://www.wildniswissen.de/>

nen. Auch in Anlehnung an den von Kumper aufgezeigten geringeren Naturkontakt von Kindern und Jugendlichen, die durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, begründet sich hiermit das Forschungsinteresse für die Soziale Arbeit. Die zentrale Fragestellung lautet daher:

„In welcher Form reagiert Wildnispädagogik auf (die speziellen) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe und welche Erfahrungen machen Fachkräfte und Minderjährige mit dem Konzept?“

Die Forschungsfrage gliedert sich in drei Subforschungsfragen:

- **Welche (speziellen) Bedürfnisse können Kinder und Jugendliche (im Alter von 7⁴-18 Jahren) in stationärer Unterbringung (mit wildnispädagogischem Schwerpunkt) haben und wie versucht Wildnispädagogik diese Bedürfnisse zu erfüllen?**
- **Wie erleben die anwendenden Fachkräfte das wildnispädagogische Konzept?**
- **Wie erleben jene Kinder und Jugendliche, die in ihrer stationären Einrichtung mit Wildnispädagogik konfrontiert sind, das Konzept?**

2.3 Verlaufsübersicht

Im Anschluss an die einleitende Hinführung zum Forschungsvorhaben, im Zuge derer auch der Innovationswert, die Zielsetzung sowie die Forschungsfrage(n) dargelegt wurden, sollen noch einzelne Begriffe erklärt und definiert werden, die im direkten Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen. Aufbauend auf der existierenden Literatur werden zunächst die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Die Wildnispädagogik wird in weiterer Folge anhand der Literatur „Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur“ von Jon Young, Ellen Haas und Evan McGown (2014) so erklärt, dass ein Grundverständnis gebildet werden kann. In der Darstellung des qualitativen, forschungsmethodischen Zugangs wird die Erhebungsmethode begründet und die Untersuchungsgruppe vorgestellt. Auf die Tatsache, dass minderjährige, fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche eine vulnerable Personengruppe sind, wird in einem Exkurs eingegangen. Dabei werden insbesondere

⁴ Die Altersspanne wurde entsprechend der Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe getroffen. Die vorerst gewählte Altersspanne wurde von sechs auf sieben Jahre umgeändert, da zum Zeitpunkt der Erhebung das jüngste teilnehmende Kind das siebte Lebensjahr bereits vollendet hatte.

ethische Gesichtspunkte beleuchtet sowie deren Signifikanz für den Forschungsprozess verdeutlicht. Im Anschluss daran wird die Auswertungsmethode vorgestellt. Basierend auf dieser werden die Forschungsergebnisse in Anlehnung an die Forschungsfrage präsentiert. Die Ergebnisse werden mit aktueller Forschungsliteratur verknüpft und in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst und interpretiert. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee, gefolgt von einem Ausblick sowie der Reflexion der Forschungsarbeit.

2.4 Begriffserklärungen

Zum Einstieg in die Thematik und zwecks Abgrenzung zu anderen Themenbereichen werden die folgenden relevanten Begriffe erläutert:

- Stationäre Kinder- und Jugendhilfe
- Grundbedürfnisse
- Wildnispädagogik, Coyote-Mentoring, Mentor*innen und Mentees

2.4.1 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Die Aufgabe der stationären Kinder- und Jugendhilfe⁵ „besteht in der sozialpädagogischen Betreuung, Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen einen sozialpädagogischen Lebensort zu bieten und entwicklungsfördernde Erfahrungen zu eröffnen“ (Rätz et al. 2014: 174). Kinder und Jugendliche sollen dabei unterstützt werden, sich zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln (vgl. ebd.). Der Kinder- und Jugendschutz geht also davon aus, dass unsere Gesellschaft nicht nur vielfältige Möglichkeiten der Entwicklung bietet, sondern auch Bedingungen, die eine solche Entwicklung hemmen und beeinträchtigen können (vgl. Schröder et al. 2002: 789). Kinder und Jugendliche, die in Unterbringung der stationären Kinder- und Jugendhilfe leben, stammen in der Regel aus schwierigen, entwicklungseinschränkenden Verhältnissen. Sie können, dürfen oder wollen aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr bei ihrer Herkunftsfamilie wohnen (vgl. Günder 2015: 39). Der gesetzliche Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe rechtfertigt das Eingreifen ins Familiengeschehen nach Feststellung einer Kindeswohlgefährdung. Dies ist der Fall,

„wenn die Familie ihre Erziehungsaufgaben nicht erfüllen kann, weil sie von außergewöhnlichen Belastungen betroffen ist, denen sie mit ihren ökonomischen und personellen Möglichkeiten nicht gewachsen ist oder weil sie in Krisen oder Konflikte gerät, deren Bewältigung ihre eigenen Kräfte übersteigt.“ (Schraper 2014: 23)

⁵ Das Forschungsinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf stationäre Kinder- und Jugendhilfe(einrichtungen) welche synonym mit Begriffen wie sozialpädagogische Wohngruppen, Fremdunterbringung, stationäre Einrichtung, stationäre Unterbringung und Wohngruppen verwendet werden. In der Literatur wird auch von dem teilweise veralteten Begriff Heimerziehung Gebrauch gemacht.

Die Notwendigkeit und Dauer der stationären Unterbringung richtet sich nach der individuellen Situation der Minderjährigen (vgl. Günder 2015: 46).

Die rechtliche Grundlage im österreichischen Gesetz besagt, dass laut B-KJHG (2013) die Aufgaben und Ziele der Kinder- und Jugendhilfe unter anderem bei der Gewährung von Erziehungshilfen liegen. Im vierten Abschnitt des B-KJHG (2013) sind diese Erziehungshilfen festgelegt, welche sich in die, für diese Arbeit relevante, „Volle Erziehung“ und die „Unterstützung der Erziehung“ gliedern. Die „Volle Erziehung“ ist laut § 26 B-KJHG (2013) anzuordnen, wenn das Kindeswohl (§138 ABGB) innerhalb der Herkunftsfamilie nicht sichergestellt werden kann. Eine Möglichkeit der „Vollen Erziehung“ ist, neben der Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngruppe, die Unterbringung in sonstigen Pflegeverhältnissen. Das Interesse der Forschungsarbeit liegt bei den sozialpädagogischen Einrichtungen, welche laut § 17 B-KJHG (2013) im Rahmen der „Pflege und Erziehung“, mit der Aufgabe betraut werden, „auf die unterschiedlichen Problemlagen und die altersgemäßen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen Bedacht zu nehmen.“ (ebd.)

Da sich der untersuchte Einrichtungsträger der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland befindet, soll zudem die rechtliche Grundlage in Deutschland erörtert werden. Die stationäre Unterbringung stellt nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz eine Leistungsform innerhalb der „Hilfen zur Erziehung“ dar und ist im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) rechtlich verankert. Für die „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform“ bildet der §34 im zweiten Kapitel des SGB VIII die rechtliche Grundlage. Die Einrichtungen haben unter Berücksichtigung von Alter und Entwicklungsstand den Auftrag, „Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung [zu] fördern“ (ebd.) sowie Jugendliche bei der allgemeinen Lebensführung zu unterstützen.

2.4.2 Grundbedürfnisse

Schär und Steinebach (2015) verweisen darauf, dass die Literatur bisher keine einheitliche Definition über menschliche Bedürfnisse hergibt und der Begriff nicht einheitlich verwendet wird (vgl. Schär/Steinebach 2015: 26). Nach der Definition von Klaus Grawe (2004) müssen die psychischen Grundbedürfnisse bei allen Menschen vorhanden sein und die Verletzung oder beständige Nichtbefriedigung dieser Grundbedürfnisse zu „Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen.“ (Grawe 2004: 185) Welche Grundbedürfnisse dies sind und wie sich die Erfüllung oder Nichterfüllung auf das menschliche Verhalten auswirkt, wird in der Fachliteratur unterschiedlich diskutiert (vgl. ebd.: 184). Das psychologische Wörterbuch definiert ein Bedürfnis als „Ausdruck dessen, was ein Lebewesen zu seiner Erhaltung und Entfaltung notwendig braucht“ (Bergius 2004: 109) und hebt hierbei neben der Komponente des Erlebens eines Mangels auch das Streben nach Bedürfnisbefriedigung hervor (vgl. ebd.). Die kritischste Phase im menschlichen Leben sei die Kindheit, da die Anfälligkeit für Störungen hier besonders hoch ist. Eine nachträgliche Aneignung bestimmter Grundlagen ist nach den ersten Kindheitsjahren zunehmend herausfordernd (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 10-11). Modelle zur Grundbedürfnisfrustration gehen davon aus, dass die unterschiedlichen Befriedigungsarten dieser Grundbedürfnisse in der Kindheit „massiven Einfluss auf

das spätere psychische Funktionieren“ (Schär/Steinebach 2015: 16) haben und die mangelhafte Bedürfnisbefriedigung zu Spannungen und deren Entladung führt (vgl. ebd.). Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich daher der ausführlichen Betrachtung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen.

2.4.3 Wildnispädagogik, Coyote-Mentoring, Mentor*innen und Mentees

Mit Wildnis sind unter anderem die natürliche Ordnung sowie der Urzustand der Natur gemeint. Sie stellt somit das Gegenstück zur Zivilisation und Urbanisierung dar (vgl. Bruns 2014: 15, 24). Der Begriff Wildnis kann zum einen mit Assoziationen wie „Bedrohung, Chaos, Unordnung und (...) [der] Angst vor Kontrollverlust“ (Krejcarek 2005: 172) einhergehen. Zum anderen kann auch die Polarität der Wildnis, „als Gegenkonzept zur geregelten Eingebundenheit in eine wohlgeordnete und versicherte Welt“ (ebd.), einen besonderen Reiz auslösen (vgl. ebd.). Wildnispädagogik ist eine relativ junge Richtung im pädagogischen Kontext. In den neunziger Jahren erhielt die Wildnispädagogik Einzug in Europa. Literatur und Praxis zur Wildnispädagogik basieren auf überliefertem Wissen über Naturgesetze und Erziehungsmethoden von Naturvölkern⁶. Svenja Bruns (2014) definiert die Wildnispädagogik als „(d)as Leben und Lernen in Verbindung mit der Natur auf Grundlage des Wissens von naturnah lebenden Völkern und das Weitergeben und damit Erhalten dieses Wissens und der Tradition, angewendet auf die heutige Zeit“ (Bruns 2014: 40). Ziele der Wildnispädagogik beinhalten die Verbindung zur Natur, die Verbindung zu sich selbst und die Verbindung zu anderen Menschen herzustellen. Hierbei geht es weniger um das Überleben als um die Verbindung zur Ursprünglichkeit, die in einer sich rasch wandelnden und sich digitalisierenden Welt Gefahr läuft, bei vielen Menschen in Vergessenheit zu geraten. Zudem umfasst die Wildnispädagogik das Leben in der Gemeinschaft, Rituale, Danksagungen und Redekreise. Der im englischen Titel der Arbeit vorkommende Begriff „Coyote-Mentoring“⁷ umfasst die Begleitung zu selbstangereicherterem Lernen:

„[E]s werden wenig Lösungen oder Wissensinhalte vorgegeben, sondern es wird versucht, über Fragen, Rätsel, Geschichten, Spiele und eigene Erfahrungssituationen eine Neugierde zu erzeugen, welche eigenständig befriedigt werden muss, wodurch sich die Wissensbestände und das eigene Handlungsspektrum (...) erweitern.“ (Späker 2016: 159)

Hierbei schlüpfen Wildnispädagog*innen in die Rolle der Mentor*innen und vermitteln dabei weit mehr als Grundfertigkeiten wie den Bau einer Schutzhütte, Feuermachen, Spurenlesen, Vogelsprache, Pflanzenwissen, Naturhandwerk oder Naturwahrnehmung. Als Mentees wird die angeleitete Personengruppe bezeichnet (vgl. Young et al. 2014: 13).

Das vierte Kapitel dieser Arbeit thematisiert dies intensiver. Zunächst soll jedoch im folgenden Kapitel auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingegangen werden.

⁶ Im weiteren Verlauf wird in diesem Zusammenhang auch von der „nativen Kultur“ die Rede sein

⁷ Dieser Begriff wird als englischsprachiges Synonym für „Wildnispädagogik“ verwendet, stellt im weiteren Verlauf der Arbeit aber auch eine Haltung der Wildnispädagog*innen dar.

3. BEDÜRFNISSE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind ein entscheidender Baustein dieser Forschungsarbeit und sollen daher auch ausführlich erläutert werden. Die (speziellen) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aus stationärer Unterbringung stehen im Fokus dieser Arbeit. Anhand der Fachliteratur konnte keine explizite Abgrenzung dieser Bedürfnisse, von denen von Kindern und Jugendlichen aus weniger belasteten Familien eruiert werden. Es wird in weiterer Folge also davon ausgegangen, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche keine anderen, sondern „lediglich“ mehr unerfüllte Bedürfnisse haben. Aus diesem Zusammenhang sollen auch mögliche Auswirkungen mangelhafter Bedürfnisbefriedigung verdeutlicht werden, um ein besseres Verständnis für Verhaltensweisen fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher zu ermöglichen.

Es werden zwei Werke aus dem Bereich der Grundbedürfnistheorien herangezogen, die aufgrund ihrer hervorgehobenen Orientierung am Kind und dessen Wohl im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit als besonders geeignet eingestuft werden.

Zum einen wird der Ansatz von Schär und Steinebach (2015) aus ihrem Sammelwerk „Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche“ als passendes Modell für die Strukturierung der Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen angesehen. Das von den Autor*innen entworfene Cluster setzt sich aus „Bindung und Zugehörigkeit“, „Kontrolle und Orientierung“, „Freiheit und Autonomie“ sowie „Selbstakzeptanz und Selbstwert“ (Schär/Steinebach 2015: 27) zusammen.

Des Weiteren wird der Ansatz von Brazelton und Greenspan (2002) aus ihrem Werk „Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern“ einbezogen. Die Autoren streben Verbesserungen bei der Gewährung des Kindeswohls an (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 10). Ihr Ansatz wird deshalb als besonders geeignet eingestuft. Diese sieben Grundbedürfnisse nach Brazelton und Greenspan „betreffen sowohl Erfahrungen als auch bestimmte Formen der Fürsorge und Betreuung, auf die jedes Kind ein *Recht* hat“ (ebd.: 11). Das Ziel der Autoren liegt darin, „eine gesunde Entwicklung zu fördern, Probleme frühzeitig zu identifizieren und dem Kind und seinen Eltern angemessen dabei zu helfen, sie zu bewältigen.“ (ebd. 2002: 119) Zu jenen kindlichen Bedürfnissen, auf deren Befriedigung nicht verzichtet werden kann, zählen nach Ansicht von Brazelton und Greenspan „das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen“, „das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation“, „das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind“, „das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen“, „das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen“, „das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität“ sowie „das Bedürfnis nach gesicherter Zukunft“ (ebd.). Diese sieben Konstrukte bilden nach Ansicht der Autoren „die Bausteine unserer weiterentwickelten emotionalen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten“ (ebd.: 28).

Um im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit ein besseres Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und eine strukturierte Darstellung der Forschungsergebnisse zu gewährleisten, werden die von Schär und Steinebach beschriebenen Bedürfnisse mit denen von Brazelton und Greenspan kombiniert und daraus die folgenden sieben Unterkapitel gebildet:

- Bindung: Beständige liebevolle Beziehungen
- Zugehörigkeit: Stabile, unterstützende Gemeinschaft
- Orientierung: Grenzen und Strukturen
- Kontrolle: Körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation
- Selbstwert: Entwicklungsgerechte Erfahrungen
- Selbstakzeptanz: Auf individuelle Unterschiede zugeschnittene Erfahrungen
- Autonomie und Freiheit: Gesicherte Zukunft

Die verschiedenen Bedürfnisse können sich zudem überschneiden oder gegenseitig bedingen. Es handelt sich bei theoretischen Annahmen über Grundbedürfnisse um Konstrukte, die als Erklärungsmodelle herangezogen werden (vgl. Schär/Steinebach 2015: 26). Diese werden in weiterer Folge mit weiterer Fachliteratur untermauert.

3.1 Bindung: Beständige, liebevolle Beziehungen

Die Bindungstheorie basiert auf der wissenschaftlichen Thematisierung durch John Bowlby und Mary Ainsworth. Sie befasst sich mit Beziehungen nahestehender Menschen, zum Beispiel jener zwischen Mutter und Kind, die in ihrer Stärke und Stabilität voneinander abweichen können und je nach Bindungsintensität die kindliche Persönlichkeitsentwicklung sowie die Möglichkeit, sichere Bindungen einzugehen, beeinflussen (vgl. Grossmann/Grossmann 2003: 7). Schär und Steinebach beschreiben das Bedürfnis nach positiv geprägten Beziehungen in Form von Bindung. Wenn Kinder nicht die Erfahrung gemacht haben, dass andere Menschen grundsätzlich „hilfreich, wohlwollend, vertrauenswürdig und unterstützend“ (Schär/Steinebach 2015: 28), sondern inadäquat reagieren, fühlen sie sich bei Schwierigkeiten ausgeliefert und hilflos. Die durch Zurückweisung empfundene Unzuverlässigkeit erschüttert das Vertrauen in Beziehungen (vgl. ebd.: 28-29). Auch Brazelton und Greenspan bestätigen das „Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 31), da interaktiven, emotionalen Bindungen eine wichtige Rolle für „viele unserer grundlegenden intellektuellen und sozialen Fähigkeiten“ (ebd.: 42) zukommt. Zur erfolgreichen Bewältigung der frühen Lebensphasen und der Entwicklung von Empathie und Vertrauen heben die Autoren hervor, „wie wichtig die liebevolle Fürsorge für die körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Gesundheit der Kinder ist“ (ebd.: 31). Dies beginnt bereits im Austausch mit dem Säugling durch das Spiegeln von Reaktionen, denn „[d]iese emotionalen Reaktionen gehen aus laufenden Interaktionen mit konstanten Betreuungspersonen hervor und sind der Schlüssel für künftige Entwicklung.“ (ebd.: 43) Dementsprechend führen eine unbeständige und unsensible Betreuung und Interaktion zu gravierenden Beeinträchtigungen der emotionalen und kognitiven Fähigkeiten (vgl. ebd.). Die elementarste Stufe ist hierbei die Erfüllung des „Grundbedürfnisses nach Fürsorge und Schutz“ (ebd.: 32). Durch warmherzige Beziehungen werden sowohl physische Sicherheit, im Sinne von Wohlbefinden und Vertraulichkeit, als auch psychische Sicherheit, durch das Schützen vor Verletzungen und Erkrankungen, gefördert (vgl. ebd.). Werden positive Beziehungserfahrungen ermöglicht, können Kinder Vertrauen fassen und Empathie entwickeln. Hierdurch gelingt es ihnen, die eigenen Gefühle auszudrücken, über die eigenen Wünsche nachzudenken und Beziehungen zu wiederum anderen aufzunehmen (vgl. ebd.: 34). Es findet ein komplexer Austausch von Verhaltensweisen und Reaktionen statt. So entstehen Muster und das

Selbstbild wird ausgebildet, denn die „emotionale Atmosphäre und die subtilen Interaktionen in Beziehungen prägen, wer wir sind und was wir lernen.“ (ebd.: 34) Aus frühen, emotionalen Interaktionen gehen auch die jeweiligen Moralvorstellungen hervor, also die Fähigkeit an den Gefühlen anderer Anteil zu nehmen. Wenn aber vom Kind selbst kein Mitgefühl durch liebevolle Beziehung erfahren wurde, sind die Voraussetzungen für Empathie gegenüber anderen nicht gegeben (vgl. ebd.: 37). Bereits mit Einsetzen des Sprachvermögens sollten Kinder dazu in der Lage sein, „sich an ausführlichen Interaktionssequenzen (...) zu beteiligen, in denen ihre unterschiedlichen Gefühle, Empfindungen und Verhaltensweisen Ausdruck finden.“ (ebd.: 40-41) Kinder, die sich aufgrund mangelnder emotionaler und fürsorglicher Beziehung und Interaktion über ihre Gefühle nicht verständigen und ihr Verhalten nicht regulieren können, drücken dies oft durch Wut, katastrophenähnliche Enttäuschung oder extreme Reaktionen aus (vgl. ebd.: 39).

3.2 Zugehörigkeit: Stabile, unterstützende Gemeinschaft

Zusätzlich zur Bindung nennen Schär und Steinebach das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Die soziale Eingebundenheit hängt eng mit dem Bedürfnis nach Bindung und Liebe zusammen sowie mit der Möglichkeit, überhaupt vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Menschen eingehen zu können (vgl. Schär/Steinebach 2015: 28-29). „Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften“ (Brazelton/Greenspan 2002: 269) ist laut Brazelton und Greenspan jenes Bedürfnis, in welches alle nachfolgend beschriebenen Bedürfnisse eingebettet sind, denn „[d]er Erfolg sämtlicher Bemühungen, die Lebenssituation von Kindern zu verbessern, hängt von der Stabilität der Familien, der Gemeinden und der kulturellen Netzwerke ab, innerhalb derer Kinder heranwachsen.“ (ebd.) Stabile Gemeinschaften können einen bedeutenden Einfluss auf das Gefühl von „Identität und Kohärenz“ (ebd.) und Zusammengehörigkeit bewirken. Integration und Diversität sind Begriffe mit denen manche Wohngegenden, aufgrund kultureller Vielfalt unter den Familien, konfrontiert sind (vgl. ebd.: 272). Gemeinschaften gewährleisten sowohl Sicherheit als auch innere Regulierung und zeichnen sich durch das Gefühl von Zusammengehörigkeit sowie kollektive Ziele, Werte und Ideale aus (vgl. ebd.: 273). Durch die „Fähigkeit zur Selbstreflexion und aktiver Zukunftsplanung“ (ebd.: 274) kann es Gemeinschaftsgefügen gelingen, bedürfnisorientierte Verbesserungen auf Grundlage sich ändernder Verhältnisse zu erwirken. Polarisierende Meinungen und Überzeugungen können jedoch zu Spaltungen führen und eine innere Haltung, die Skepsis, Feindschaft und Befürchtungen bedingt, erzeugen (vgl. ebd.). Zugehörigkeit umfasst nach Abraham Maslow (2005) das Bedürfnis, einen „Platz in einer Gruppe oder Familie“ (Maslow 2005: 70), auch im Sinne von Intimität und Kontakt, zu erhalten, um sich nicht einsam, zurückgewiesen oder isoliert zu fühlen (vgl. ebd.). Urbanisierung, Familien im Wandel und erhöhte Mobilität erschweren die Überwindung vom „weitverbreitete[n] Gefühl der Entfremdung, Einsamkeit, Fremdheit und Verlassenheit“ (ebd.: 71). Destruktive Folgen für Kinder können hervorgerufen werden durch die

„Auswirkungen der Desorientierung; (...) der Entwurzelung, der Verachtung der eigenen Ursprünge, der eigenen Gruppe; des Herausgerissen-Werdens aus der eigenen Familie und dem eigenen Heim und der Umgebung von Freunden und

Nachbarn; davon, ein Neuankömmling zu sein oder sich irgendwo nur vorübergehend aufzuhalten.“ (Maslow 2005: 71)

3.3 Orientierung: Grenzen und Strukturen

Das von Schär und Steinebach beschriebene Bedürfnis nach Orientierung deckt sich weitgehend mit dem Bedürfnis nach Kontrolle. Vorhersehbarkeit unterstützt die Orientierung in einer Welt, die zwar komplex ist, aber durch die Möglichkeit der Kontrollierbarkeit auch Sinn ergeben kann (vgl. Schär/Steinebach 2015: 29-30). „Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 247) muss auf Zuwendung und Geborgenheit aufbauen, da Kinder nach Einverständnis, Anerkennung und Respekt durch ihre Bezugspersonen streben (vgl. ebd.: 248):

„Jeder Lernprozess, auch das Erlernen von Grenzen und Strukturen, ist eingebettet in die liebevolle Zuwendung, die dem Kind Vertrauen, Wärme, Intimität, Empathie und ein Gefühl der Verbundenheit mit den Menschen, die es umgeben, vermittelt.“ (ebd.: 247)

Eine wünschenswerte Entwicklung wäre die Generalisierung von Regeln und deren Übertragung auf andere Umgebungen wie die Schule. Jedoch kann auch Angst und die Furcht vor Missbilligung beeinflussen, ob Regeln eingehalten werden. Aggressionen situationsbedingt aus Angst zu unterdrücken, um Bestrafung zu vermeiden, beeinträchtigt die „gesunde Form der Selbstbehauptung“ (ebd.). Die gewählten Erziehungsmaßnahmen sollten Kinder dabei unterstützen, Regeln und Grenzen anzunehmen, da die Bestrafung von Fehlverhalten andernfalls zu einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls führen kann (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass das Kind nicht durch Verbote von all seinen Trieben abgeschnürt wird und es einen Übergehorsam entwickelt, was zur Folge haben könnte, dass das Gewissen des Kindes starr und grausam wird. Zudem dürfen Eltern nicht die Gewissenspflichten, die sie im Kind erweckt haben, brechen. Gebotsüberschreitungen der Vorbilder können schwere Lebenskonflikte des Kindes hervorrufen und Hass auf die Eltern schüren. Besonders dramatisch wirkt sich dies aus, wenn es nicht durch natürliche Ungleichheit bedingt ist (vgl. Erikson 2008: 94-95), sondern durch „eine gedankenlose Ausbeutung dieser Kräfteungleichheit; mit dem Resultat, daß [sic!] das Kind das Gefühl bekommt, es gehe in der Welt nicht um Gut und Richtig, sondern um Willkür und Macht“ (ebd.: 95). Helmuth Figdor (2007) unterscheidet zwischen Alltagsbedürfnissen und Entwicklungsbedürfnissen. Er versteht unter Alltagsbedürfnissen die Vielzahl unmittelbarer Wünsche (vgl. Figdor 2007: 39), während die Entwicklungsbedürfnisse weitestgehende Befriedigung darin verlangen, dass das Kind sich von den wichtigsten Menschen in seinem Leben bedingungslos geliebt, anerkannt, respektiert und akzeptiert fühlt (vgl. ebd.: 38). Die Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse entscheidet bzw. manifestiert sich über längere Zeiträume, nämlich abhängig davon, wie das Kind die Beziehung erlebt und ob Liebe sowie Wertschätzung bei ihm ankommen. Wenn das Kind die Grenzsetzung beispielsweise so erlebt, dass es um die Liebe der Bezugsperson bangen muss, sich abgelehnt fühlt, Wut gegen sich selbst, andere oder Selbstzweifel hegt und sich nirgends angenommen und akzeptiert fühlt (vgl. ebd.: 37-38), kann dies „als Symptom einer gefährdeten oder gestörten Beziehung“ (ebd.: 38) aufgefasst werden. Hierbei handelt es

sich um ein bedenkliches Erleben des Kindes. Figdor spricht in diesem Fall von einer „innerpsychischen Konfliktsituation, die leicht zu Verdrängung aggressiver Gefühle führen kann und in weiterer Folge zu einer inneren Distanzierung von Wünschen und Bedürfnissen“ (ebd.: 37). Die zentrale Aufgabe ist immer die Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse anhand unterstützender Interventionen (vgl. ebd.: 52; 56) wie das Zulassen von Affekten und Gefühlen, das Vermitteln von Sicherheit, das Vertrauen in die Liebesbeziehungen sowie das Bereitstellen von Räumen und Möglichkeiten zur Verarbeitung von Gefühlen (vgl. ebd.: 51-52).

3.4 Kontrolle: Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation

„Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation“ (Brazelton/Greenspan 2002: 109) umfasst den Schutz vor Bedrohungen wie Krieg, Obdachlosigkeit, Hungerleiden, Armut, aber auch das Verhindern von Misshandlung, Gewalt und Vernachlässigung, die zu Schäden und Beeinträchtigungen führen können (vgl. ebd.). Sowohl pränatal als auch postnatal müssen Kinder vor den negativen, gesundheitlichen Auswirkungen durch den Konsum von Alkohol, Tabak, Drogen oder sonstigen Giftstoffen geschützt werden. Auch unkontrollierter Medienkonsum stellt ebenso eine Gefahr für die Entwicklung dar (vgl. ebd.: 115-116). Wenn Kinder Beeinträchtigungen aufgrund einer Schädigung des zentralen Nervensystems erleiden, „empfinden [sie] ein gesteigertes Verlangen nach Sinneseindrücken und neigen zu Überaktivität und risikoreichem Verhalten“ (ebd.: 114). Familiäre Schwierigkeiten oder inadäquate Erziehungspraktiken erhöhen die Gefahr, dass antisoziale Verhaltensweisen entstehen. Diese begünstigen wiederum ein Scheitern in späteren Lebensabschnitten und führen dazu, dass „[d]urch diese Erfahrungen (...) [die] Wut und Impulsivität [von Kindern] und ihre Rücksichtslosigkeit gegenüber anderen noch verstärkt“ (ebd.) werden. Die „körperliche Unversehrtheit und das physische Wohlergehen“ (ebd.: 110) sowie eine schützende Umgebung sind Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung von Heranwachsenden (vgl. ebd.: 109-110). Das Sicherheitsbedürfnis umfasst zudem „Stabilität; Geborgenheit; Schutz; Angstfreiheit; Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, Gesetz, Grenzen [und] Schutzkraft“, (Maslow 2005: 66). Aber auch das Erleben von „Ungerechtigkeit, Unehrllichkeit und Inkonsistenz“ (ebd.: 67) seitens der Bezugspersonen kann Unsicherheit und Angst bei Kindern auslösen und dazu führen, dass die Welt für sie unvorhersehbar scheint. Kinder brauchen eine „organisierte und strukturierte Welt“ (ebd.), in der die Familienstruktur und der Elternrolle eine zentrale Bedeutung zukommt. Drohungen, Strafen und Beschimpfungen durch Eltern lösen bei Kindern Panik aus und schüren Angst vor Liebesentzug (vgl. ebd.). Schär und Steinebach beschreiben Misshandlung und Vernachlässigung eines Kindes als die massivste Form, das Bedürfnis nach Kontrolle zu verletzen. Aber auch unangebrachte Bestrafungen oder nicht nachvollziehbare Regeln führen zu Frustration (vgl. Schär/Steinebach 2015: 29-30). Ein entsprechend förderlicher Erziehungsstil, im Sinne einer wertschätzenden Grenzsetzung und dem Appell an die Eigenständigkeit, kann „zur Entwicklung und Stärkung internaler Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Schneewind 2015: 79) von Heranwachsenden beitragen. Auch die erlernte Kontrolle über Impulse ermächtigt sie, eigene Handlungen in weiterer Folge planvoll und selbstorganisiert zu gestalten (vgl. ebd.: 78). Erik H. Erikson (1999; 2008) bezeichnet das Ur-

Vertrauen als „Eckstein der gesunden Persönlichkeit“ (Erikson 2008: 63). Das Kind muss die Erfahrung des Sich-Verlassen-Dürfens im Sinne von Zuverlässigkeit anderer aber auch in Bezug auf sich selbst machen. Eine Harmonie bzw. wechselseitige Regulierung und Glaubwürdigkeit sollte von Seiten der Bezugspersonen gegeben sein. Bei wechselseitiger Entspannung kann das Kind die Erfahrungen mit einer freundlichen, vertrauenswürdigen Umwelt machen und einen positiven Optimismus bilden (vgl. Erikson 1999: 74-76).

3.5 Selbstwert: Entwicklungsgerechte Erfahrungen

„Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 203) zielt auf die verschiedenen Stufen und Phasen der kindlichen Entwicklung ab, die aufeinander aufbauend zu bewältigen sind. Die jeweiligen Herausforderungen werden von Kindern in unterschiedlichen Tempi bewältigt. Sie sollten der individuellen Entwicklung entsprechend zugeschnitten sein (vgl. 203-204), um dem Kind dabei zu helfen, „Schwierigkeiten zu überwinden, und auf diese Weise zu einem gesunden Wachstum und einer angemessenen Entwicklung bei[zu]tragen.“ (ebd.: 204)

Erikson (2008) beschreibt die Initiative als Komponente einer gesunden Persönlichkeit. Das Kind strebt danach herauszufinden, welche Art von Person es werden möchte, wobei von einer Identifikation mit den Eltern und einem Nacheifern ausgegangen wird (vgl. ebd.: 87). Kinder sollten mit einem „Gefühl von ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit hervorgehen“ (ebd.), was Erfolgserlebnisse im Umgang mit altersentsprechenden Aufgaben beinhalten sollte, indem kleine Verantwortungsbereiche übergeben werden und somit Teilhabe und Lust am Lernen verspürt werden (vgl. ebd.: 96).

Wird das von Schär und Steinebach beschriebene Bedürfnis nach Selbstwert (vgl. Schär/Steinebach 2015: 30) nicht ausreichend befriedigt, kann dies die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und Störungen zu Folge haben (vgl. Wüthrich 2015: 55). Der Selbstwert wird ab der frühesten Kindheit „von inneren und äußeren Faktoren geformt und beeinflusst seinerseits unsere Gefühle, Gedanken, Entscheidungen und Handlungen“ (ebd.: 56). Er ist in Anlehnung an das Bedürfnis nach Bindung, an das Interaktionsgeschehen mit den engsten Bezugspersonen gekoppelt (vgl. ebd.: 58).

3.6 Selbstakzeptanz: Individuell zugeschnittene Erfahrungen

Schär und Steinebach sehen die Erfüllung des Bedürfnisses nach Selbstakzeptanz, also der Entwicklung eines gesunden Selbst, durch eine förderliche Umgebung (vgl. Schär/Steinebach 2015: 28-29). Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann dann entstehen, wenn „Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen“ (Wüthrich 2015: 55) bewältigt werden können. „Das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind“ (Brazelton/Greenspan 2002: 147) umfasst auch die Anerkennung dessen, dass Kinder individuelle Besonderheiten haben, die von den Erwartungen der Eltern und Bezugspersonen abweichen können. Je besser es gelingt, „Kindern Erfahrungen zu vermitteln, die ihren spezifischen Eigenschaften entgegenkommen, desto

höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwachsen“ (ebd.: 148). Die Orientierung am individuellen Verhalten macht einen fundamentalen Bestandteil in der kindlichen Entwicklung aus (vgl. ebd.) und sollte zudem ein „Verständnis des Zusammenspiels von biologischen Anlagen und Umwelteinflüssen“ (ebd.: 150) mit einbeziehen. Das Verhalten und der Umgang der Bezugspersonen mit dem Kind stellen hierbei die ausschlaggebende Komponente dar, von der die natürliche Anlagenförderung des Kindes abhängt. Hierzu zählen nicht nur Beziehungsfähigkeit, Zuversicht und Mitgefühl, sondern auch die Entwicklung von Denkfähigkeit in kreativen und logischen Bereichen (vgl. ebd.: 152). Ob individuelle Unterschiede zu Begabungen werden oder sich zu problematischen Verhaltensweisen wie „Zügellosigkeit, Leichtsinn, Grausamkeit, Feindseligkeit, Härte Distanziertheit, Irrationalität und Ängstlichkeit“ (ebd.) entwickeln, hängt von den Einflüssen der Bezugspersonen ab. Für die Entwicklung individueller Stärken sind Kinder auf „Betreuungs- und Erziehungsformen angewiesen, die sich an [ihren] spezifischen Neigungen und Bedürfnissen orientieren.“ (ebd.: 156)

3.7 Autonomie und Freiheit: Gesicherte Zukunft

Schär und Steinebach beschrieben die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie und Freiheit als „Basis für Kreativität und Experimentierfreudigkeit“ (Schär/Steinebach 2015: 30). Dies kann jedoch durch eine unsichere Bindung oder das Fehlen eines Rückzugsortes negativ beeinflusst werden. Kinder müssen die Erfahrung von Eigenständigkeit machen. Das Ausleben der Wünsche, Empfindungen und Denkweisen von Kindern wird in belasteten Familien oft durch Parentifizierung oder sonstige Umstände überschattet (vgl. ebd.: 30-31). Autonomie als eine Komponente gesunder Persönlichkeit nach Erikson, bezugnehmend auf Frank Fremont-Smith, verweist auf die Wichtigkeit, „einen Bezugsrahmen zu schaffen, innerhalb dessen die freie Wahl erlaubt und erwünscht ist“ (Erikson 2008: 84). Inwieweit Eltern im Stande sind, ihren Kindern das Gefühl von Autonomie zu gewähren, ist bedingt vom eigenen Selbst- und Unabhängigkeitsgefühl. Um Autonomie und Stolz zu entwickeln, bedarf es eines zuverlässigen Zustands des frühen Vertrauens. Das Umfeld muss dem Kind Sicherheit und Halt geben, damit es seinem Wunsch, auf eigenen Beinen zu stehen, nachgehen kann (vgl. Erikson 1999: 79). „Die Zukunft sichern“ (Brazelton/Greenspan 2002: 295) ist jenes dringende Bedürfnis, welches nach Überleben und Vermehren strebt und auch die Sorge um künftige Generationen umfasst (vgl. ebd.: 296). Die Autoren beschreiben

„die Befriedigung körperlicher, sozialer, emotionaler und intellektueller Bedürfnisse als gleichermaßen wichtige Voraussetzung für den Fortbestand des menschlichen Lebens, wie es uns vertraut ist, und für den weiteren weltweiten sozialen, politischen und ökonomischen Fortschritt“ (ebd.: 296)

Eine sichere Umwelt im Sinne eines Planeten, der nicht durch die Menschheit zerstört wird und somit weiteren Heranwachsenden einen Überlebensraum bietet, wird somit als hohe Priorität angesetzt (vgl. ebd.: 297).

Auch Maslow (2005) formuliert im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Achtung durch andere und sich selbst jenes nach „Stärke, Leistung, Bewältigung und Kompetenz,

Vertrauen angesichts der übrigen Welt und Unabhängigkeit und Freiheit“ (ebd.: 72). Laut ihm geht es darum, das eigene Leben durch „Willenskraft, Entschlußkraft und Verantwortlichkeit“ (ebd.: 73) zu verwirklichen. Wurde jedoch das Bedürfnis nach Selbstachtung nicht ausreichend befriedigt, können Entmutigung und Hilflosigkeit entstehen (vgl. ebd.).

3.8 Zusammenfassung und Vorausschau

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder und Jugendliche umfangreiche und komplexe Bedürfnisse haben. Es lassen sich die Bedürfnisse nach (1) Bindung, im Sinne von beständigen, liebevollen Beziehungen sowie nach (2) Zugehörigkeit, also nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften feststellen. Zu dem Bedürfnis nach (3) Kontrolle und entsprechender körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation wird durch das Bedürfnis nach (4) Orientierung, durch Grenzen und Strukturen, ergänzt. Zudem streben Kinder und Jugendliche nach (5) Selbstwert und (6) Selbstakzeptanz, welchen durch entwicklungsgerechte und auf individuelle Unterschiede zugeschnittene Erfahrungen entsprochen werden kann. Zudem sehnen sich Kinder und Jugendliche nach (7) Autonomie und Freiheit, auch im Sinne einer gesicherten Zukunft.

Die mangelhafte Bedürfnisbefriedigung kann zur Entstehung unterschiedlicher, dysfunktionaler Verhaltensweisen oder Störungen bei Kindern und Jugendlichen führen, die auch als deren Lösungsversuche zum Erreichen eines Mindestmaßes an Bedürfnisbefriedigung verstanden werden können. Für eine gesunde Entwicklung ist eine ressourcenorientierte Haltung von professioneller Seite entscheidend, um mit den Kindern und Jugendlichen bessere Lösungen zu finden, Bewältigungsstrategien zu entwickeln und Bedürfnisse zu erfüllen (vgl. Schär/Steinebach 2015: 17, 41).

Die Reihenfolge⁸, der sieben in diesem Kapitel erläuterten, kindlichen Bedürfnisse wird sich auch im Kapitel 6.1., in der Ergebnisdarstellung „Bedürfnisse fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher“, wiederfinden. Hierbei werden die aus der Fachliteratur erhobenen Bedürfnisse mit den Einschätzungen der Fachkräfte über die (speziellen) Bedürfnisse der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen abgestimmt.

Um anschließend im Kapitel 6.2. eine strukturierte Ergebnisdarstellung zu gewährleisten, werden die erhobenen Möglichkeiten der Wildnispädagogik zur Bedürfniserfüllung ebenfalls entlang der im Kapitel 3 verwendeten Bedürfnisreihenfolge erörtert.

Im anschließenden Kapitel wird die Wildnispädagogik vorgestellt.

⁸ Die verwendete Reihenfolge, der in Kapitel 3 ausgeführten Bedürfnisse, dient lediglich der Strukturierung und entspricht keiner Priorisierung.

4. WILDNISPÄDAGOGIK

Das Werk „Grundlagen der Wildnispädagogik - Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren“ von Jon Young, Ellen Haas und Evan McGown (2014) erfasst die Wildnispädagogik in ihrer theoretischen Ganzheit. Das Folgewerk derselben Autor*innen ergänzt um das „Handbuch der Aktivitäten“ (2017). In den folgenden Unterkapiteln werden die Grundlagen der Wildnispädagogik aufgeführt:

- Ursprünge und Philosophie
- Coyote-Mentoring
- Kernroutinen
- Verbindung mit der Natur
- Anzeiger für Achtsamkeit

4.1 Ursprung und Philosophie

Zu den einflussreichsten Personen in der Entstehungsgeschichte der Wildnispädagogik zählen Stalking Wolf, Tom Brown und Jon Young, die sowohl die Fertigkeiten der amerikanischen Ureinwohner*innen und anderer Kulturen, als auch altüberliefertes spirituelles Wissen bewahren wollten (vgl. Bruns 2014: 8-10).

Das Coyote-Mentoring wurde als Essenz der Wildnispädagogik einzig und erstmals mit dem Werk „Coyote-Guide“ verschriftlicht. Es vereint „die uralten Wege, auf denen das Wissen über die Verbindung mit der Natur“ (Young et al. 2014: XXXV) aus aller Welt und über Generationen weitergegeben wurden:

„Tausende von Jahren hat uns die Tradition des Coyote-Mentoring gezeigt, wie wir die Talente der Menschen fördern und so den zukünftigen Generationen dienen können.“ (ebd.: XLII)

Durch die Initiativen der „Wilderness Awareness School“⁹ und „Tom Browns Tracker School“¹⁰ konnte sich diese uralte Lehre mit „Art of Mentoring“-Seminaren und kleineren Projekten von den USA ausgehend über die Kontinente ausbreiten und zur Gründung zahlreicher Wildnisschulen¹¹ und Lerngemeinschaften beitragen, sodass „das wertvolle kulturelle Erbe des Coyote-Mentoring heute wieder im Herzen einer dynamischen Bildungsbewegung gedeiht“ (ebd.: XXXV).

Andreas Weber zitiert im Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe des „Coyote-Guide“ Jon Young aus einem persönlichen Gespräch mit den Worten: „Es geht nicht um Natur. Es geht um Existenz“ (Young et al. 2014: XXX), in dem Sinne, dass das Leben selbst bewahrenswert ist. Der Coyote-Guide ist nicht als Ergänzung zu bereits bestehenden pädagogischen Methoden oder zur Vermittlung bestimmter Inhalte zu verstehen. Viel-

⁹ Gründung im Jahr 1984. Weitere Informationen dazu unter: <https://www.wildernessawareness.org/about/>

¹⁰ Gründung im Jahr 1978. Weitere Informationen dazu unter: <https://www.trackerschool.com/tracks/teaching>

¹¹ Übersichten über Wildnisschulen in Europa sind unter anderem unter den folgenden Internetseiten einsehbar: <http://www.wildnisschulenportal-europa.de/>; <https://www.wildnisschulen-netzwerk.de/>

mehr vermittelt er die Wichtigkeit heilender Erfahrungen. Sich mit dem „Coyote-Guide“ auseinander zu setzen ist zugleich auch eine Einladung „auf eine andere Weise zu sein“ (ebd.: XXVII), aber nicht im Sinne einer Idee oder Theorie, sondern einer Lebensweise (vgl. ebd.: 368). Die Wildnispädagogik folgt einem „spezifischen Lehrmodell: der freundschaftlichen, ja vielleicht sogar liebenden Anleitung“ (ebd.: XXIX) bei der diese soziale Beziehung weitere mögliche Bezüge eröffnet (vgl. ebd.).

„Die persönliche Familiengeschichte und Erfahrungen eines jeden Einzelnen verlangt eine einzigartige und individuell abgestimmte Strategie des Coyote-Mentors. Vielleicht geht es ja immer noch ums Überleben, nur diesmal aus anderen Gründen.“ (Young et al. 2014: XXXVI)

4.2 Coyote-Mentoring

Als Lehrmethode der Wildnispädagogik hat sich das Coyote-Mentoring etabliert, welches von Jon Young nach Europa gebracht wurde. Der mythologische Stellenwert des Kojoten im amerikanischen Kontext entspricht in Europa in etwa dem des Fuchses. Der Kojote wurde als Tier gewählt, weil ihm in Fabeln und Geschichten nachgesagt wird, ein Trickser und Überbringer von Lektionen zu sein. Der Erzählung entsprechend bringt dieser Trickser die Dinge immer dann mit einem völlig unkonventionellen und ausgefallenen Ansatz wieder in Ordnung oder leitet einen Wandel ein, wenn die Menschen nicht mehr weiterwissen. Kojoten sind wachsam. Sie jagen und leben aufmerksam am Rand, an der Grenze zwischen Zivilisation und Wildnis (vgl. ebd.: 11-13).

Für die Erneuerung der Verbindung zwischen den Menschen und dem Rest der Natur braucht es ein Mittel, welches natürlich, nachhaltig, dynamisch und lebendig ist (vgl. ebd.: 377). Die Tricks des Coyote-Mentoring verhelfen zu Verwandlungen,

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

Um eine vertraute Verbindung zur Natur im Sinne einer unvergesslichen und sinnerfüllten Beziehung eingehen zu können, müssen zunächst die Grenzen, innerhalb derer die Mentees Dinge wertschätzen, in den Fokus genommen werden (vgl. ebd.: 158). Es handelt sich um einen flexiblen Ansatz, da sich die Interessen und Lernstile der Mentees unterscheiden und deren spezielle Bedürfnisse den jeweiligen Schwerpunkt formen (vgl. ebd.: 163). Indem gezielt Neugierde geweckt wird, sollen die persönlichen Grenzen immer weiter ausgedehnt und die Mentees zu selbstbestimmtem Handeln animiert werden. Diese individuelle Grenzerweiterung jedes einzelnen Mentees gelingt „mithilfe feiner Indizien und mysteriöser Hinweise“ (ebd.: 369). Die Mentor*innen passen ihre Strategien dafür entsprechend an und setzen genau dort an, wo die Mentees gerade stehen, um sie durch persönliche Erfahrungen zu tiefgehendem Lernen zu bringen und sie zu einem „natürlichen Konzept der Realität zu locken.“ (ebd.: 370) Mentor*innen helfen den Mentees dabei, indem sie Fragen stellen, „die ihre Unabhängigkeit nähren und sie zu mehr Selbstständigkeit führen. Mit der Zeit deckt das Mentoring die Gaben der Kreativität und Kraft auf, die in jedem einzelnen Menschen schlummern“ (ebd.: XXXVI) und hilft diesen dabei,

in die persönlichen Gaben, auch außerhalb von Naturverbindung, hineinzuwachsen (vgl. ebd.). Wann der richtige Zeitpunkt für die nächsten Schritte des jeweiligen Mentees gekommen ist, kann nur durch aufmerksames Beobachten, Zuhören und Ausschauhalten nach neuen Zeichen und Möglichkeiten erkannt werden. Mentor*innen müssen dafür nicht nur voll und ganz präsent, sondern auch Vorbilder sein, die durch die eigene Neugierde und Leidenschaft ihr Umfeld inspirieren können (vgl. ebd.: 164). „Durch Coyote-Mentoring wird in den Menschen das Bewusstsein ihrer lebendigen Verbindung mit der natürlichen Welt geweckt“ (Young et al. 2014: 338), die Wahrnehmung dehnt sich auf größere Bereiche des Lebens aus und es ist anzunehmen, dass sich durch diese Verbindung mit der Natur eine Grundlage für gesundes menschliches Handeln und Lernen herausbildet (vgl. ebd. 341). Die Menschen verändern sich von innen heraus, „fühlen sich freier und besser unterstützt, um auszudrücken, wer sie wirklich sind und was sie wirklich fühlen.“ (ebd.)

4.3 Kernroutinen

Die Kernroutinen lassen sich mit etwas Aufmerksamkeit in jedem Lernfeld entdecken und mit den jeweiligen Vorlieben der Mentees verbinden. Da jeder Mensch in Bezug auf das Lernen seinen eigenen Zeitplan hat, gilt es die Routinen frei zu gestalten und regelmäßig auch auf unterschiedliche Weise zu praktizieren, da gewohnheitsmäßige Wiederholungen den Lernfortschritt begünstigen (vgl. Young et al. 2014: 42). Beim Üben und Verstärken der „Kernroutinen für Naturverbindung“ (ebd.: 41) handelt es sich ebenfalls um Lerngewohnheiten. Diese haben das Ziel von der Natur zu lernen, „eine auf Natur basierende Wahrnehmung zur Gewohnheit werden zu lassen“ (ebd.: 32), Ortskenntnisse zu kultivieren und bewusste Sinneswahrnehmung zu wecken (vgl. ebd.: 33). Für die Mentor*innen geht es darum sich selbst und die Mentees durch die Inspiration zum Üben und Anwenden dieser Kernroutinen zur Veränderung der mentalen Gewohnheiten zu bewegen (vgl. ebd.: 41):

„Unser Ziel ist es, bedeutungsvolle Bande zwischen Menschen und dem Rest der Natur zu knüpfen. Wenn wir von Verbindung sprechen, meinen wir damit eine tiefe Vertrautheit und das Gefühl eines verwandtschaftlichen Verhältnisses wie mit der menschlichen Familie.“ (ebd.)

Doch auch jenseits von Naturverbindung sollten Eltern, Lehrer*innen und Mentor*innen Kinder und Jugendliche bei der Entdeckung und dem Entfalten ihrer Gaben unterstützen, wobei gerade die Natur dabei helfen kann, dies zuzulassen. Dem Ansatz der Wildnispädagogik entsprechend „bilden die Kernroutinen das ganze Wesen eines Menschen aus, der Familie und Gemeinschaft wertschätzt, indem er seine angeborenen Gaben und Talente voll entfaltet und mit anderen teilt.“ (Young et al. 2014: 40)

Nachfolgend werden einige der im „Coyote-Guide“ vorgestellten „Kernroutinen für Naturverbindung“ aufgezeigt, wobei mit der wohl essenziellsten Routine, dem „Sitzplatz“, begonnen wird. Hierbei geht es um das Aufsuchen eines eigenen, auserwählten Platzes in der Natur auf dem zu verschiedenen Tages-, Nacht und Jahreszeiten und unter wechselnden Witterungsverhältnissen gegessen wird. Oberste Voraussetzung für diesen Platz ist das Wohlfühl-Kriterium. Es geht darum, sich an diesem Platz aufzuhalten, dort zu sein,

bewegungslos und still. Es soll kein Druck bezüglich des regelmäßigen Besuchens dieses Sitzplatzes ausgeübt werden, sondern eher inspirierende Sitzplatzgeschichten erzählt, Fragen über die Lebensgewohnheiten der Tiere am Sitzplatz gestellt oder Spiele wie Verstecken oder Schleichen eingeführt werden. So kann auf spielerische Art und Weise der Platz kennengelernt, die Umgebung erkundet und eine tiefe Verbindung mit der Natur eingegangen werden (vgl. ebd.: 43-45). Ein solcher Platz kann nahezu überall gefunden werden, denn es geht weniger um die „Qualität eines Platzes als vielmehr um die Qualität der Aufmerksamkeit, die man ihm entgegenbringt.“ (ebd.: 46) Eine weitere Routine stellt die „Geschichte des Tages“ dar, bei der von Erlebnissen in der Natur, entweder mündlich im Austausch mit der Gruppe oder schriftlich in Form eines Tagebuchs, berichtet wird (vgl. Young et al. 2014: 48-49). Durch Geschichten werden damit verbundene Gefühle angesprochen und mit ihnen können sich schlichte Erlebnisse in unvergessliche Dramen verwandeln. Dies kann spielerisch im Rahmen eines Redekreises mit Redestab oder durch das Aufmalen auf einer Gesamtkarte erfolgen, was den Mentor*innen aufschlussreiche Rückmeldungen zu liefern vermag. Die eigenen Erfahrungen mit der Gruppe zu teilen und auch von den Geschichten der anderen zu erfahren, lässt ein umfangreiches kollektives Wissen entstehen. Dieser Schatz an persönlichen geteilten Informationen birgt wiederum das Potenzial, die Inspiration zu steigern und weckt den Ansporn für das Mitbringen toller Geschichten sowie das Bewusstsein dafür, dass solche „wunderbaren Erfahrungen in der Natur für jeden zugänglich sind.“ (ebd.: 50) Die Neugier als bedeutende Lernquelle ist ein Vorteil, der durch das Lernen in Gruppen, die in einer Lerngemeinschaft, entsteht. Dies geschieht besonders dann, wenn die Mentees auf die Gelegenheit vertrauen können, dass die Geschichte des Tages als „Routine in einem beständigen Rhythmus praktiziert wird“ (ebd.: 51). Diese Routine „stärkt die Selbstverwirklichung und das Selbstvertrauen, indem sie bekräftigt, dass die eigene Erfahrung Gültigkeit und Bedeutung besitzt“ (ebd.: 52) oder gibt zumindest Gelegenheit andere Geschichten anzuhören und die eigenen „Lücken der Aufmerksamkeit aufzudecken.“ (ebd.: 53) Die Aufgabe der Mentor*innen lautet dementsprechend: „Bringen Sie Menschen dazu, Zeit in der Natur zu verbringen, empfangen Sie sie bei der Rückkehr mit guten Fragen und fangen Sie die Geschichten ein.“ (ebd.: 53) Die Routine „Fragenstellen und Spurenlesen“ zielt auf ein „gründliches Recherchieren zur Gewohnheit“ (ebd.: 59) und beinhaltet ein detektivartiges Verfolgen und Untersuchen eines Geheimnisses. Hierbei kann es sich aber auch um viel mehr als das Lesen von Tierspuren handeln, wobei zudem die Ortskenntnis weiterentwickelt wird. Wie wissenschaftliche Untersuchungen beginnt auch das Spurenlesen mit einer Frage. Dem schließt sich das „Sammeln von Beweismaterial sowie das Kombinieren, Begründen, Definieren, Verfeinern und das Erstellen von Hypothesen“ (ebd.: 58) an. Spuren können jederzeit überall gelesen werden, „mit den Augen, Ohren, der Nase, durch Berührung, Geschmack, Emotionen, mit dem Verstand und dem Körper.“ (ebd.: 59) So gilt es beispielsweise beim Reparieren eines Computers die elektronischen Pfade zu verfolgen, während Jugendliche den Lebensstrategien von Erwachsenen folgen und diese nachahmen. Wenn Mentor*innen enthusiastische Wissbegierde vorleben und die Mentees durch das Fragenstellen an die Grenzen locken, führt ein routiniertes Spurenlesen zu der Gewohnheit des gründlichen Recherchierens (vgl. ebd.). Die Routine „Tierformen“ umfassen das „körperliche, mentale und emotionale Interpretieren der Bewegungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeiten von Tieren“ (ebd.: 61) sowie „von

Pflanzen, Wild und Wasser.“ (ebd.: 62) Dies ist heutzutage auch in Kampfkünsten, Tänzen oder Schauspielen wiederzufinden. Verschiedene wildnispädagogische Spiele animieren zum Nachahmen des riesigen tierischen Bewegungsspektrums (vgl. ebd.). Durch die Beschäftigung mit den Tierformen bekommen die Mentees „Zugang zu all diesen verschiedenen Sichtweisen darauf, was es heißt, lebendig zu sein“ (ebd.: 64) und entwickeln eine tiefe Vorstellungskraft. Das zeitlose, unstrukturierte „Herumstreifen“, geleitet durch die Neugier, stellt jene Routine dar, die den Anspruch trägt, „in der Begeisterung des Augenblicks zu schwelgen“ (ebd. 65), ohne etwas zu leisten, eine Priorität zu setzen oder ein Ziel zu erreichen. Es geht darum, präsent zu sein und sich im Hier und Jetzt durch die Neugierde leiten zu lassen. Dies sollte jeweils die Hälfte jeder geplanten Draußenzeit ausmachen (vgl. ebd.: 65). Die Routine „Erstellen einer Landkarte“ beschäftigt sich mit dem Zeichnen einer Karte entsprechend der Kompassrichtungen aus Vogelperspektive. Vermerkt werden die Eigenschaften der Landschaft, gesammelt auf Erkundungstouren, was so dem Geschichtenerzählen, der Orientierung, der Ortskenntnis und dem Aufzeigen von Wahrnehmungslücken dient (vgl. ebd.: 71). „Bestimmungsbücher erforschen“ ist eine Möglichkeit, um wissenschaftliche Informationen und Wissen zu erhalten sowie Neugierde zu befriedigen, welche durch die zuvor angeführten Routinen entfacht wurde. Diese Art der Informationsbeschaffung impliziert zudem eine gewisse Unabhängigkeit für das eigene Leben (vgl. ebd.: 75-76). Die Routine „Survival leben“ befasst sich mit der natürlichen Umwelt aus der Perspektive des Überlebens und bezieht dabei die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse „Schutz, Wasser, Feuer, Nahrung, Werkzeuge, Kleidung und Kunst“ (ebd.: 83) mit ein. In der gelebten Gegenwart entfällt die Notwendigkeit, sich mit mentalen Gewohnheiten wie „Einfallsreichtum, Eigenständigkeit und Improvisation“ (ebd.: 84) auseinanderzusetzen. Bestimmte wildnispädagogische Spiele kreieren durch die Simulation von Survival-Situationen eine Verbindung mit der Natur und schaffen intensive Lernsituationen (vgl. ebd.: 85). Die Routine „Vogelsprache lauschen“ vermag neben der ästhetischen Komponente und der erhöhten Aufmerksamkeit zu einem Bewusstsein über verursachte Störungen zu verhelfen sowie zu der Erkenntnis, „dass auch die eigenen Stimmungen – Ängste oder Groll, Impulsivität oder Unschlüssigkeit – konzentrische Störungskreise aussenden, sowohl in natürlichen als auch in menschlichen Welten.“ (ebd.: 91) Die Routine „Danksagen“ umfasst schließlich das Äußern von Dankbarkeit über Aspekte der Natur und des Lebens. Dies kann als Anfangsritual wie auch als Form einer herzlichen Geste oder eines liebevollen Wortes im Laufe des Tages geschehen, wobei das Wichtigste ist, dass es „einladend, frisch und lebendig bleibt.“ (ebd.: 94) Dieses Ritual erinnert daran, dass Mensch und Natur zusammengehören und eine gegenseitige Abhängigkeit aller Lebewesen besteht (vgl. ebd.: 92).

„Die Routine des Danksagens lenkt die Aufmerksamkeit auf die vielen Dinge, die in der Welt gut laufen. Ohne den Schmerz oder die Tragödie des Lebens zu bestreiten, trifft man in jenem Moment einfach nur die Wahl, sein Augenmerk auf all die guten Dinge zu richten, die sich leicht überblicken lassen.“ (ebd.: 93)

Gerade in der Gemeinschaft kann durch die Bemerkungen anderer ein neuer Blickwinkel eröffnet und an die Schönheit des Lebens erinnert werden (vgl. ebd.: 94).

Diese vorgestellten Kernroutinen bedürfen einer gewissen Aufmerksamkeit und Konzentration, die nicht alle Mentees von Anfang an bereit sind aufzubringen. Die Aufgabe der

Mentor*innen ist es also, die „natürliche Begeisterung, die sie [die Mentees] mitbringen, einzufangen und ins Lernen zu kanalisieren“ (ebd.: 97) sowie dabei das Lernen nach reinem Spaß aussehen zu lassen. Anhand von Spielen, Geschichten und Fragekunst können die kindlichen Vorlieben in die Kernroutinen eingebaut werden. Eine Methodensammlung kann unterstützen, um im passenden Moment, je nach Vorliebe und Alter der Mentees, die entsprechenden kindlichen Vorlieben anzuzapfen (vgl. Young et al. 2014: 98). Denn: „Spielen trägt unmittelbar zum Lernen bei. Fragen und Antworten weckt die Neugier. Geschichtenerzählen beflügelt die Vorstellungskraft.“ (ebd.)

4.4 Verbindung mit der Natur

Mit den folgenden acht Bereichen in Berührung zu kommen, ermöglicht den Mentees, eine wachsende und einprägende Verbindung mit der Natur einzugehen und tiefreichende Lernerfahrungen zu erleben. Zu jedem der acht Bereiche existieren Mentoring-Aktionen, themenbezogene Kernroutinen und Aktivitäten, Geschichten und eine Menge vertiefender Informationen, die im Umfang dieser Arbeit nicht näher ausgeführt werden können. Die acht verschiedenen Bereiche sind in der nachfolgenden Grafik dargestellt und sollen kurz umrissen werden.



Abbildung 2: „Die 8 Kapitel des „Buches der Natur“ in ihrer natürlichen Ausrichtung“ (Young et al. 2014: 159)

Gefahren, welche die Wildnis mit sich bringt, führen zu einem „Aufruf zu Wachsamkeit und gesundem Menschenverstand“ (ebd.: 165). Hierbei kann eine übertriebene Selbstsicherheit dazu führen, dass Risiken unterschätzt und tatsächliche Gefahren nicht bewusst wahrgenommen werden. Im Gegensatz dazu besteht aber auch die Möglichkeit, dass Aspekte der Wildnis eine übertriebene Angst bezüglich vermeintlicher Gefahren und Risiken auslösen. Beim Coyote-Mentoring geht es unter anderem darum, Gefahren oder vermeintliche Gefahren, die kein echtes Risiko beinhalten, so einzusetzen, dass die Mentees lernen, auf sichere, aufmerksame und vernünftige Weise damit umzugehen (vgl. ebd.: 165-166). Gerade wenn extreme Reaktionen auftreten, bedarf es einer freundlichen und zuversichtlichen Anleitung, um „unnötige Ängste vor der Natur durch einen auf Verständnis basierenden, begründeten Respekt zu ersetzen“ (ebd.: 171) und in weiterer Folge einen wachsamem Zustand in bevorstehenden Lebenssituationen zu ermöglichen.

Unter den „Motivierenden Arten“ werden im Kontext der Wildnispädagogik „Dinge zum Essen, Fangen, Hegen und Erklettern“ (ebd.: 173) gefasst. Hierbei geht es darum, den Jäger- und Sammler-Instinkt der Mentees zu wecken, sie Elemente wirklich berühren und anfassen zu lassen sowie ihre Motivation für körperliche Handlungen und Leidenschaften in Schwung zu bringen (vgl. ebd.). Dies gelingt Mentor*innen, indem sie die Motivatoren der Mentees durch Beobachtung identifizieren, Vorlieben einsetzen, Gelegenheiten für leichte Erfolge schaffen und den Herausforderungsgrad Stück für Stück weiter anheben, um weitere Entdeckungen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 174, 177-178). Diese Art von „unmittelbaren Begegnungen schaff[t] ein felsfestes Fundament für eine Motivation, die tief aus dem Inneren kommt und in jedem Menschen auf eine andere Weise in Erscheinung tritt.“ (ebd.: 178)

Bei Säugetieren handelt es sich unter anderem um „Tiere, die man selten sieht, aber deren Spuren man folgen kann“ (ebd.: 180) und welchen es leicht gelingt, Faszination auszulösen, auch wenn sie Begegnungen mit den Menschen weitestgehend vermeiden. Sie hinterlassen nicht nur Fußabdrücke, sondern auch Kot, Liegeplätze, Nester, Knochen oder Fellreste. Der Einsatz aller Sinne auf der Suche nach solchen Spuren vergrößert die bewusste Aufmerksamkeit, verbessert die Fähigkeit, Details und Muster zu erkennen und schärft das Kombinationsvermögen (vgl. ebd.: 182). Eines der Lernziele dabei lautet, „[m]it zunehmender Erfahrung Muster wissenschaftlichen Forschens [zu] entwickeln, die auf alles angewandt werden können und diese zur Gewohnheit werden lassen.“ (ebd.)

Pflanzen stellen „Speisekammer und Medizinschrank der Natur“ (ebd.: 192) dar. Die Anreize zur Beschäftigung mit Pflanzen sind vielseitig. Sie können als Nahrung und Medizin dienen und zugleich auch zu nützlichen Gebrauchsgegenständen verarbeitet werden. Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur Pflanzenbestimmung und die damit einhergehenden Versorgungsmöglichkeiten kann zu einer offeneren Haltung in der Natur führen (vgl. ebd.: 193). Durch „Erfahrungen mit Pflanzen wächst in jedem das Wissen darüber, dass die Natur und die Erde (...) unser Essen und alle Mittel für unsere Gesundheit und Heilung bereitstellen“ (ebd.: 194) und vermag mehr Vertrauen in die körpereigenen Intuitionen und Weisheiten zu schaffen (vgl. ebd.). Vor den Heilkräutern sollten zuerst die Giftpflanzen als realistische Gefahr bekannt sein (vgl. ebd.: 199) und zudem eine wertschätzende Haltung und ein Bewusstsein über „nachhaltiges Ernten und umweltfreundliches Sammeln“ (ebd.: 204) vermittelt werden.

Die „Ökologische[n] Indikatoren“ zeigen „[w]ie alles zusammenwirkt“ (ebd.: 206) und dass „alle Dinge untrennbare Teile des größeren Ganzen sind, auch die menschliche Gemeinschaft.“ (ebd.: 207) Das Lernziel besteht darin, sich der Spuren der eigenen Handlungen bewusst zu werden, einen individuellen Beitrag zur positiven Veränderung der Umwelt zu leisten und „frühzeitig vor Problemen zu warnen“ (ebd.) oder auch „eine Verschlechterung der Lebensraumbedingungen zu erkennen.“ (ebd.)

Die „Arten der Vorfahren: Weisheit der Ahnen“ (ebd.: 218) meint die Auseinandersetzung mit dem Wissen und der Vergangenheit der Ahnen. Das Erwecken einer ehrfürchtigen Gesinnung spannt die Brücke zwischen Natur und Kultur und fördert das „liebvolle Hege und Pflegen des Landes“ (ebd.: 219). Sie kann das „Gefühl von Verantwortung für die Zukunft inspirieren.“ (ebd.)

Die Bäume als „Rüstzeug des menschlichen Überlebens“ (ebd.: 230) sind überlebensnotwendig und bieten dem Menschen verschiedene Qualitäten. Sie verleiten zum Klettern und bieten Nahrung, Schutz und Material für Unterschlupf und Wärme. Bäume wecken, unter anderem aufgrund ihrer Äste, Blätter, Nüsse oder Früchte, Begeisterung in Kindern und bieten zudem die Möglichkeiten Laubhütten zu bauen, mit Holz zu werken sowie Feuer zu machen und zu hüten (vgl. ebd.: 236-237).

Vögel werden auch als „Botschafter der Wildnis“ (ebd.: 240) bezeichnet. Sie lassen sich gut beobachten, wobei die Lautäußerungen sowie das Verhalten der Vögel auf Informationen aus der Umgebung hinweisen. Die Tiere faszinieren durch ihr Gefieder und ihren Gesang (vgl. ebd.: 240-241). Diesem zu lauschen, bringt Menschen in einen „Zustand dynamischer Aufmerksamkeit. Ruhig werden, konzentriert zuhören und im Weitwinkel sehen, kann helfen aus alten Verhaltensmustern auszubrechen“ (ebd.: 242). Strategien zum aufmerksamen Lauschen und Beobachten können zum Bewusstsein über Auswirkungen menschlicher Bewegungen und Absichten beitragen (vgl. ebd.).

4.5 Anzeiger für Achtsamkeit

Jenseits akademischer Lernziele soll der Fokus der Wildnispädagogik auf den „Qualitäten der persönlichen Entwicklung“ (Young et al. 2014: 337) liegen, denn „[w]enn die menschliche Entwicklung an erster Stelle steht, dann stellen sich die akademischen, künstlerischen und beruflichen Erfolge scheinbar völlig mühelos und wie von selbst ein.“ (ebd.) Die „Anzeiger für Achtsamkeit“ sind sowohl „Symptome erfolgreichen Lernens als auch Lernziele.“ (ebd.: 342) Aufgabe der Mentor*innen ist es, diese angeborenen Fähigkeiten in den Menschen hervorzubringen, indem sie nicht nur als Vorbilder fungieren, sondern Momente finden, diese „zu lehren, zu verdeutlichen und ihren Wert zu betonen“ (ebd.: 342) und die „Fortschritte auf dem Lernweg [der Mentees] mit bewusst gesetzten Zielen [zu] unterstützen.“ (ebd.) Die „Anzeiger für Achtsamkeit“, die als Lernziele zu verstehen sind (vgl. ebd.), werden den Richtungen des natürlichen Kreislaufs zugeordnet.



Abbildung 3: „Anzeiger für Achtsamkeit“ (Young et al. 2014: 339)

Der Osten steht für den Beginn und erhält die Zuordnung „Gesunder Menschenverstand“ (Young et al. 2014: 343) als grundlegendste, zu entwickelnde Qualität. Der Ursprung des gesunden Menschenverstandes liegt im aufmerksamen Gebrauch aller Sinne. Er wird durch die Beschäftigung mit Risiken und Gefahren geschärft, so zum Beispiel Vorstellungen, die zuvor Angst ausgelöst haben, aufgedeckt werden und demgegenüber Gelassenheit entstehen kann (vgl. ebd.: 343-344). Um diese Entwicklung durch eigene Lernerfahrungen zu ermöglichen, besteht die Aufgabe der Mentor*innen darin, Gelegenheiten zu schaffen, „in denen sinnvolle Entscheidungen getroffen werden müssen“ (ebd.: 345) und ein angemessenes Risikobewusstsein entwickelt werden kann (vgl. ebd.: 344-345). Die „Erfahrungen mit den Stürmen des Lebens fördern den gesunden Menschenverstand, der sich dann in der Fähigkeit zeigt, mit entspannter, stressfreier Intelligenz durch diese Stürme hindurch zu navigieren.“ (ebd.: 344) Gerade im Umgang mit Notsituationen erweist sich der gesunde Menschenverstand als fundamental, indem er über eine realistische Gefahreinschätzung Gelassenheit und situativ angemessenes Handeln begünstigt (vgl. ebd.).

Dem Südosten ist die „Lebendigkeit und Geschicklichkeit“ (Young et al. 2014: 345) zugeordnet. Mit Übungen werden „begeisterte Motivation und Aufregung“ (ebd.: 346) geweckt. Kindliche Vorlieben, geäußert durch Freude, Enthusiasmus und Faszination, sollen aktiviert werden. Bequemlichkeit und Trägheit gilt es zu überwinden, um das pure Leben,

auch durch eine körperliche Aufgewecktheit, zu erfahren. Mentor*innen können also diese Lebendigkeit als Anregung für Muskeln und Fantasie nutzen (vgl. 346-347).

Die „Wissbegierige Konzentration“ (Young et al. 2014: 347) ist dem Süden zugewiesen und entwickelt sich, wenn aufflammende Neugier die Möglichkeit zum Wachsen bekommt. Sie beinhaltet den Aspekt der Ausdauer, wenn Geheimnisse entdeckt, Antworten gesucht oder Spuren verfolgt werden (vgl. ebd.). Während diese angeborene Fähigkeit in manchen Fällen untrainiert bleibt (vgl. ebd.: 348), kann unermüdliche und wissbegierige Konzentration Faszination auslösen. Durch beharrliche Verfolgung der eigenen Neugier kann diese wiederum dazu verhelfen, den persönlichen Weg im Leben zu finden und Erfolg zu erfahren (vgl. ebd.: 249).

Der Südwesten steht für „Umsorgen und Behüten“ (Young et al. 2014: 350) und damit auch körperliche und emotionale Erholung. Der angeborene Sinn sich um sich selbst, andere und die natürliche Welt zu kümmern, kann innerhalb der Gemeinschaft wieder bewusst kultiviert werden. Das Umsorgen und Behüten umfasst „Nahrung, Pflege, Mitgefühl und Geborgenheit“ (ebd.) analog zu der die Menschen umsorgenden Erde. Beginnend mit dem Bemerkten und Ausdrücken eigener Bedürfnisse, wie dem Verlangen nach Wasser oder einer Pause bei einer Wanderung, geht es darum, Eigenverantwortung zu übernehmen und Eigeninitiative zu zeigen. Dies umfasst auch das Vermitteln bei Konflikten (vgl. ebd.: 350-351). Ein Erkennen und Kümmern um körperliches Wohlbefinden „geht schließlich fließend in das Kümmern um seelische Bedürfnisse über – die Menschen können ihre Gefühle immer besser in Worte fassen und entdecken, was sie für ihr eigenes Wohlbefinden und das der anderen brauchen.“ (ebd.: 351) Besonders wichtig ist aber, damit zu beginnen, sich um sich selbst zu kümmern. Diese Priorisierung wird mit „besserer Gesundheit und größerer Zufriedenheit belohnt“ (ebd.: 352), was wiederum ein Geschenk an das Umfeld ist und zu Mitgefühl führen kann (vgl. ebd.).

Der Westen widmet sich dem „Dienst für die Gemeinschaft“ (Young et al. 2014: 352). Hierbei ist es Aufgabe der Mentor*innen, eine bedeutungsvolle Rolle an jedes Mitglied der funktionierenden Gemeinschaft zu übergeben, sodass jede*r die Möglichkeit bekommt, sich durch einen unterstützenden Beitrag für das große Ganze einzusetzen. Das Innehaben eines adäquaten Platzes, an dem ein Beitrag entsprechend der eigenen Gaben geleistet werden kann, führt nicht nur zu Wertschätzung durch die Gemeinschaft, sondern erhöht auch das Selbstwertgefühl. Indem der eigene Nutzen für die Gruppe erkannt wird, können teilweise auch Konkurrenzdenken und ichbezogenes Verhalten gemindert oder abgelegt werden (vgl. ebd.: 352-353). Doch „nur wer seine eigenen inneren Gaben findet, kann auch wirklich eine kraftvolle Hilfe für die Gemeinschaft sein.“ (ebd.: 353-354) Mentor*innen sollten die entsprechenden Anstöße zu einer solchen Umwandlung geben. Wenn ein Mentee erst einmal „entdeckt, was seine Gemeinschaft an ihm schätzt, wird man ihn nicht mehr darum bitten müssen, es auch zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.: 354), da dieses Selbstbewusstsein zur Großzügigkeit und Unterstützung anderer führt (vgl. ebd.).

Im Nordwesten ist Zeit für „Ehrfurcht und Wertschätzung“ (Young et al. 2014: 355) und dafür, sich in Anbetracht „von etwas Größerem als dem Eigenen Selbst demütig und bescheiden zu fühlen oder überwältigt zu sein und in Stille innezuhalten“ (ebd.). Respekt gegenüber den Ältesten sowie Wertschätzung gegenüber den Vorfahren sind feste Be-

standteile nahezu aller naturverbundenen Kulturen (vgl. ebd.). Während sich im Westen in die Gemeinschaft eingebracht wird, steht im Nordwesten das Erkennen des Stellenwerts in einer zeitübergreifenden Gemeinschaft, nämlich jener der Ahnen und zukünftigen Generationen, im Vordergrund (vgl. ebd.: 356). Hinzu kommt die Ehrfurcht, die die Natur durch außergewöhnliche Momente oder kleine Wunder zu erwecken vermag, und die einen wichtigeren Bestandteil einnehmen kann als jeder Lehrplan (vgl. ebd. 357).

„Man ist von der Kostbarkeit des Lebens ergriffen und beeindruckt davon, wie es von einer Generation zur nächsten fortbesteht (...). Es ist das Gefühl, Teil einer viel größeren, in den vergangenen Jahrtausenden verwurzelten Geschichte zu sein, die sich im eigenen Leben und dem der Kinder fortsetzt.“ (ebd.: 358)

Oftmals findet sich die eigene Lebensgeschichte in Mythen, Märchen oder Metaphern wieder, sodass ein angeleitetes Nachdenken den Mentees Offenbarungen über sich selbst bieten und „durch das Geheimnisvolle hindurch zur Wertschätzung führen“ (ebd.) kann sowie dem Streben Auftrieb leistet, die Erde in einem besseren Zustand an die eigenen Kinder weiterzugeben (vgl. ebd.: 359).

Die „Selbstständigkeit“ (Young et al. 2014: 360) wird dem Norden zugeordnet, da diese Himmelsrichtung für den Winter und somit für Anpassung und Improvisation steht. Herausforderungen im Leben mit „Klarheit, Gelassenheit und wahrer persönlicher Kraft zu begegnen“ (ebd.) und die Weisheit, Probleme zu lösen, stehen im Mittelpunkt. Mentor*innen lassen die Mentees die eigene zur Verfügung stehende Handlungsfähigkeit erkennen, um Herausforderungen in jeglichen Lebensbereichen durch eine kreative Herangehensweise zu bewältigen (vgl. ebd.: 361) und „die Zukunft mit einer kraftvollen Vision wahrer Hoffnung zu durchdringen, die aus dem Wissen hervorgeht, dass wir tun können und tun werden, was auch immer notwendig ist“ (ebd.: 362).

Dem Nordosten wird die „Innere Ruhe“ (Young et al. 2014: 363) zugeordnet. Er stellt den Höhepunkt des Vorangegangenen dar. Es geht hierbei um die Fähigkeit, „still und friedvoll zu sein, dabei extrem aufmerksam und lauschend, präsent im gegenwärtigen Augenblick. Eine aktive, unaufdringliche Empfänglichkeit für alles, das jederzeit überall passiert.“ (ebd.) Über das Erlangen von innerem Frieden und das Entdecken dieses ruhigen, friedlichen Seinszustands soll auch ein Gefühl von Dankbarkeit entwickelt werden (vgl. ebd.: 364-365).

4.6 Zusammenfassung und Vorausschau

Einleitend wurden die Ursprünge und die Philosophie dessen, was heute als Wildnispädagogik bezeichnet wird, geschildert. Das Coyote-Mentoring spiegelt hierbei die besonders zugewandte und anregende Haltung der Mentor*innen den Mentees gegenüber wider. Für die konkrete Umsetzung wurde ein Auszug verschiedener Kernroutinen vorgestellt, die entsprechend der kindlichen Vorlieben angeregt werden: Sitzplatz, Geschichte des Tages, Fragenstellen und Spurenlesen, Tierformen, Herumstreifen, Erstellen einer Landkarte, Bestimmungsbücher erforschen, Naturtagebuch führen, Survival leben, Vogelsprachen lauschen und Danksagen.

Die einzelnen Bestandteile der „Verbindung mit der Natur“ und „Anzeiger für Achtsamkeit“ wurden anhand der Himmelsrichtungen veranschaulicht. Hierfür wird der Zyklus der Son-

ne, die vom Osten bis in den Süden aufsteigt, sich von dort im Westen wieder senkt und im Norden ruht, herangezogen. Diese Veranschaulichung der Energieflüsse hilft den Mentor*innen, die Lernerfahrungen der Mentees zu strukturieren.

Die Wildnispädagogik beinhaltet auch die „Orientierung am natürlichen Kreislauf“ (Young et al. 2014: 259), welche sich ebenfalls an den Himmelsrichtungen orientiert (siehe dazu Anhang 9: „Orientierung am natürlichen Kreislauf“). Den acht Richtungen werden Eigenschaften (Abbildung 5) und Energien sowie Phasen des menschlichen Lebens zugeordnet (vgl. Young et al. 2014: 259). Der natürliche Kreislauf soll als Orientierungshilfe über die dynamischen Wechsel dienen und wird im Verlauf der Ergebnisdarstellung (besonders im Kapitel 6.2.7 „Aufgabenteilung nach Himmelsrichtungen“) immer wieder aufgegriffen und erläutert.

| Himmelsrichtung | Verbindung mit der Natur | Anzeiger für Achtsamkeit | Orientierung am natürlichen Kreislauf |
|-------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Osten | Gefahren: Aufruf zu Wachsamkeit und gesundem Menschenverstand | Gesunder Menschenverstand | Aufregung und Inspiration |
| Südosten | Motivierende Arten: Dinge zum Essen, Fangen, Hegen und Erklettern | Lebendigkeit und Geschicklichkeit | Orientierung und Motivation |
| Süden | Säugetiere: Tiere, die man selten sieht, aber deren Spuren man folgen kann | Wissbegierige Konzentration | Konzentration und Fleiß |
| Südwesten | Pflanzen: Speisekammer und Medizinschrank der Natur | Umsorgen und Behüten | Ausspannen und verinnerlichen |
| Westen | Ökologische Indikatoren: Wie alles zusammenwirkt | Dienst für die Gemeinschaft | Ernten und feiern |
| Nordwesten | Arten der Vorfahren: Weisheit der Ahnen | Ehrfurcht und Wertschätzung | Loslassen und reflektieren |
| Norden | Bäume: Rüstzeug des menschlichen Überlebens | Selbstständigkeit | Bündeln und integrieren |
| Nordosten | Vögel: Botschafter der Wildnis | Innere Ruhe | Ende und Anfang |

Tabelle 1: Eigene Tabelle: Zusammenfassung der Himmelsrichtungen (vgl. Young et al. 2014: 159, 261, 339)

Die im sechsten Kapitel dargestellten Forschungsergebnisse werden ein umfassenderes Verständnis der praktischen Umsetzung der Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen. Es erfolgt jedoch zunächst die Erläuterung des forschungsmethodischen Zugangs.

5. FORSCHUNGSMETHODIK: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Um die Forschungsfrage

„In welcher Form reagiert Wildnispädagogik auf (die speziellen) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe und welche Erfahrungen machen Fachkräfte und Minderjährige mit dem Konzept?“

beantworten zu können, sollen zum einen Fachkräfte und zum anderen Kinder und Jugendliche, in ihren Rollen als Expert*innen, interviewt werden. Die Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche einer Wohngruppe, die ihren konzeptionellen Schwerpunkt auf Wildnispädagogik legt, stellen die Untersuchungsgruppe der Forschung dar. Diese Auswahl wird begründet und der Zugang zur Untersuchungsgruppe beschrieben. Ein forschungsethischer Exkurs rückt die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen als vulnerable Personengruppe in den Fokus.

Die Forschungsmethodik wird anhand der drei folgenden Unterkapitel dargestellt:

- Erhebungsmethode: Teilstandardisierte, leitfadengestützte Expert*inneninterviews
- Untersuchungsgruppe: Die wildnispädagogische Wohngruppe
- Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz

Zur qualitativen Sozialforschung lässt sich festhalten, dass sie kein Abbild der Wirklichkeit darstellt, sondern meist auf subjektiven Aussagen beruht (vgl. Kruse 2014: 287). Interviews stellen ein „koproductives und interaktionelles Kommunikationsergebnis“ (ebd.) dar, da die Aussagen der Interviewten immer auch von den Fragen und dem Verhalten der Interviewer*in abhängig sind (vgl. ebd.). Mit einem reflektierten Umgang können und sollen diese Informationen dennoch verwendet werden und zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

5.1 Erhebungsmethode: Expert*inneninterviews

Als Forschungsmethode zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) wurde das leitfadengestützte Expert*inneninterview gewählt. Unter Expert*innen werden Personen verstanden, die über ein spezielles Rollenwissen verfügen und denen besondere Kompetenzen zugeschrieben werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 133). Das Wissen, über welches sie verfügen, ist zumeist auf ein „professionelles oder berufliches Handlungsfeld“ (Bogner/Menz 2005: 46) bezogen und „weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierung und soziale Deutungsmuster einfließen“ (ebd.). Leitfäden strukturieren ein Interview und können einen Themenweg vorgeben (vgl. Kruse 2014: 207). Es soll zudem darauf geachtet werden, dass der Leitfaden keine suggestiven oder geschlossenen Fragen enthält, sondern ein offenes Nachfragen ermöglicht. Des Weiteren mit einleitenden Fragen beginnt und mit adäquaten Abschlussfragen endet (vgl. ebd.).

Die entsprechenden Subforschungsfragen, die durch die Expertise der Fachkräfte beantwortet werden sollen (siehe Anhang 1: Leitfaden Expert*inneninterviews Fachkräfte), lauten:

„Welche (speziellen) Bedürfnisse können Kinder und Jugendliche (im Alter von 7-18 Jahren) in stationärer Unterbringung (mit wildnispädagogischem Schwerpunkt) haben und wie versucht Wildnispädagogik diese Bedürfnisse zu erfüllen?“

„Wie erleben die anwendenden Fachkräfte das wildnispädagogische Konzept?“

Zur vollständigen Beantwortung der Forschungsfrage wurden auch die Kinder und Jugendlichen der wildnispädagogischen Wohngruppe in ihrer Rolle als Expert*innen interviewt. Der Forschenden wurde somit ermöglicht, die Sichtweisen und subjektiven Einschätzungen derer zu erfassen, denen das wildnispädagogische Konzept dienen soll.

Unter dem Titel „Kinder als Experten?“ schreibt Thomas Trautmann (2010), dass Kinder keine „Untersuchungs- und Forschungsobjekte“ (Trautmann 2010: 46) mehr seien, auf die man schaut. Stattdessen sollten sie als soziale Akteur*innen und Expert*innen ihrer Lebenswelt selbst als Forschungsobjekt in die Forschung eingebunden und gehört werden (vgl. ebd.). Bezüglich der Altersspanne fasst Trautmann zusammen, dass es „trotz der unterschiedlichen Reife- und Entwicklungsperioden (...) grundsätzlich großartige Möglichkeiten gibt, mit ihnen per Interview substantiell in einen kompetenten Dialog zu kommen.“ (ebd.: 48).

Im Fokus steht hierbei lediglich das Erleben der Wildnispädagogik (siehe Anhang 2: Leitfaden Expert*inneninterviews Kinder und Jugendliche). Die für die Expert*inneninterviews mit den Kindern und Jugendlichen entscheidende Subforschungsfrage lautet:

Wie erleben jene Kinder und Jugendliche, die in ihrer stationären Einrichtung mit Wildnispädagogik konfrontiert sind, das Konzept?

Die Interviews wurden im Einzelsetting durchgeführt. Ausgewählt wurde das leitfadengestützte Interview, da es „einer vorher überlegten Inszenierung“ (Trautmann 2010: 73) folgt, welche im formalen Ablauf variieren kann. Das teilstandardisierte Verfahren beinhaltet „gut vorbereitete, bereits vorformulierte Fragen deren Abfolge eher offengehalten wird.“ (Trautmann 2010: 73)

„Das Leitfadeninterview ist für die Arbeit mit Kindern hervorragend zu benutzen. Das Kind kann als partielle[*r] Expert[*in] unbeeinflusst Auskünfte erteilen, seiner Meinung Kontur verleihen und bei Nachfragen Vertiefungen anbieten.“ (Trautmann 2010: 74)

Außerdem soll der teilstandardisierte Leitfaden davor schützen, im Verlauf des Interviews zu sehr von der eigentlichen Fragestellung abzuweichen und dient der Forschenden während des Interviews als Gerüst. Hierauf wird noch ausführlicher eingegangen.

5.2 Untersuchungsgruppe: Die wildnispädagogische Wohngruppe

Auf Anfrage bei der Wildnisschule Wildniswissen erhielt die Forschende den Hinweis, dass sich in Deutschland eine sozialpädagogische Wohngruppe befindet, die den Fokus ihres Einrichtungskonzepts auf Wildnispädagogik legt. Ausführliche Recherchen ergaben, dass die Einrichtung im Hinblick auf diesen konzeptionellen Schwerpunkt im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe einzigartig ist. Alle Fachkräfte haben eine wildnispädagogische Qualifikation oder befinden sich diesbezüglich in Ausbildung. Außerdem nimmt das gesamte Team regelmäßig an Fortbildungen der Wildnisschule Wildniswissen teil. Als Vorreiter in diesem Bereich erklärten sich die Einrichtungsleiterin sowie ein Teil

des Teams bereit, an der Forschung mitzuwirken. Auch die in der wildnispädagogischen Wohngruppe untergebrachten Kinder und Jugendlichen nahmen die Möglichkeit wahr, bei Einzelinterviews ihre eigenen Eindrücke und Positionen zum Forschungsthema beizutragen. Es ergeben sich daher die folgenden Unterkapitel:

- Die Fachkräfte der wildnispädagogischen Wohngruppe
- Die Kinder und Jugendlichen der wildnispädagogischen Wohngruppe
- Exkurs: Forschungsethische Aspekte aufgrund gegebener Vulnerabilität der Minderjährigen

5.2.1 Die Fachkräfte der wildnispädagogischen Wohngruppe

Die Fachkräfte der wildnispädagogischen Wohngruppe wurden bezüglich ihrer Expertisen in insgesamt sechs Interviews als Wildnispädagog*innen und Betreuer*innen der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen interviewt. Während fünf der interviewten Fachkräfte über eine wildnispädagogische Ausbildung verfügen, hat eine Interviewpartnerin lediglich eine wildnispädagogische Fortbildung absolviert. Vier der Interviews fanden im Rahmen des Urlaubs der Wohngruppe im Sommer 2020 auf Rügen statt. Zwei weitere Interviews wurden im Anschluss telefonisch abgehalten. Um keine Rückschlüsse auf die Minderjährigen oder die Wohngruppe schließen zu können, werden auch die Namen der Fachkräfte anonym gehalten.

Nachfolgend werden die sechs interviewten Fachkräfte in ihren Rollen als Expert*innen, im Hinblick auf ihr Geschlecht, die Interviewdauer, die Dauer der Berufstätigkeit in der Wohngruppe und die jeweiligen Qualifikationen und Ausbildungen in einer Übersichtstabelle zusammengefasst dargestellt:

| Geschlecht | Dauer Interview | In der WG seit? | Qualifikation und Ausbildung |
|------------|-----------------|---|---|
| Weiblich | 149 Minuten | Der Gründung im Jahr 2014, also sechs Jahre | Gründerin der Einrichtung und Leitung, jahrelange Berufserfahrung als Leitung im stationären Bereich, Wildnispädagogin. |
| Weiblich | 77 Minuten | Der Gründung im Jahr 2014, also sechs Jahre | Stellvertretende Leitung, Verwaltungstätigkeiten, Fremdsprachenkauffrau, keine pädagogische Ausbildung, Springerin, Wildnispädagogin. |
| Männlich | 72 Minuten | Drei Jahren | Ausbildung zum Sozialassistenten, Wildnispädagoge, diverse wildnispädagogische Fortbildungen. |
| Weiblich | 62 Minuten | Seit April 2020 | Angestellt als Pädagogin mit Schwerpunkt Wildnispädagogik, Heilpädagogische Ausbildung, zuvor bereits verschiedene Projekte mit der WG und Selbstständigkeit als Wildnispädagogin. Aktuelle Fortbildung: Traumapädagogik. |
| Männlich | 64 Minuten | Der Gründung im Jahr 2014, also sechs Jahre | Staatlich anerkannter Erzieher, zuvor Leitung einer WG nach Kinderhaus-Ehepaar-Konzept, Wildnispädagoge. |

| | | | |
|----------|------------|---|---|
| Weiblich | 80 Minuten | In der Vergangenheit über zwei Jahre lang beschäftigt | Ehemalige Betreuerin, über zwanzigjährige Berufserfahrung mit diversen Klient*innengruppen der Sozialen Arbeit, Ausbildungen als heilpädagogische Erzieherin, Meditationslehrerin, Heilerin und Lebensberaterin, keine wildnispädagogische Ausbildung, einwöchige Truth Speaking-Fortbildung. |
|----------|------------|---|---|

Tabelle 2: Übersichtstabelle der interviewten Fachkräfte

Da das wildnispädagogische Konzept der Wohngruppe parallel zum Forschungsprozess grundlegend überarbeitet und neu verfasst wurde, findet es keinen Einzug in diese Forschungsarbeit.

5.2.2 Die Kinder und Jugendlichen der wildnispädagogischen Wohngruppe

In der wildnispädagogischen Wohngruppe, auf welcher der Fokus dieser Forschungsarbeit liegt, wohnen acht Kinder und Jugendliche. Das Alter der Kinder und Jugendlichen liegt zwischen sieben und achtzehn Jahren. Den Kindern und Jugendlichen wurde auf freiwilliger Basis in einem ungezwungenen Kontext angeboten an den Interviews teilzunehmen. Die daraus entstandenen Interviews wurden im Rahmen des Sommerurlaubs der Wohngruppe auf Rügen durchgeführt, den die Forschende aufgrund der Forschungstätigkeit für vier Tage begleitete und dabei keine Betreuungsfunktion einnahm. Die Forschende teilte den Kindern und Jugendlichen vorab in einem Brief (siehe Anhang 3: Vorstellungsbrief der Forschenden an die Kinder und Jugendlichen) das Forschungsvorhaben mit. Alle Kinder und Jugendlichen erklärten sich bereit, der Forschenden für ein Interviewgespräch zur Verfügung zu stehen. Die Freiwilligkeit der Teilnahme am Interview war durchgehend gegeben und die Kinder und Jugendlichen hatten zuvor zwei Tage lang die Möglichkeit, die Forschende kennenzulernen und Vertrauen zu fassen. Den Kindern und Jugendlichen wurde verdeutlicht, dass ihnen kein Nachteil entstehen würde, wenn sie nicht teilnehmen und das Interesse auf den persönlichen Meinungen und Erfahrungen liegt. Es wurde zugesichert, dass auch nach der Veröffentlichung keine Rückschlüsse auf ihre Person gezogen werden können.

Die entsprechenden Einverständniserklärungen (siehe Anhang 6: Einverständniserklärungen Erziehungsberechtigte) wurden vorab von den Erziehungsberechtigten eingeholt und konnten auch widerrufen werden. Nachdem die Kinder und Jugendlichen unmittelbar vor Beginn der Interviews ausreichend über den Forschungsprozess informiert wurden, erfolgte die Einwilligung zur Teilnahme durch das Unterschreiben der Einverständniserklärung durch die Kinder und Jugendlichen selbst (siehe Anhang 4: Einverständniserklärung Kinder und Jugendliche). Im Gegenzug händigte die Forschende den Interviewpartner*innen eine unterschriebene Schweigepflichtserklärung (siehe Anhang 5: Schweigepflichtserklärung der Forschenden) aus. Alle gesammelten Daten wurden vertraulich behandelt und anonymisiert. Die Beantwortung einzelner Fragen konnte abgelehnt werden.

Vor den Interviews gab es einen Austausch mit den Fachkräften, wobei durch die Forschende genau beschrieben wurde, welche Leitfragen während des Interviews mit den Kindern und Jugendlichen der Wohngruppe vorkommen. Hierdurch sollte die Möglichkeit

gegeben werden, relevante Informationen auszutauschen und die Fachkräfte als Vertrauenspersonen der Kinder und Jugendlichen heranzuziehen.

Um eine möglichst ungezwungene Atmosphäre zu gestalten, wurde vor Ort gemeinsam mit den Interviewbeteiligten eine passende Räumlichkeit für die Durchführung der Interviews ausgewählt. Da die Interviews im Rahmen des Sommerurlaubs auf einem Naturcampingplatz durchgeführt wurden, war die Auswahl an ruhigen Plätzen sehr eingeschränkt. Die Tonaufnahme unter freiem Himmel war aufgrund der Geräuschkulisse und starker Windböen nicht möglich. Die Jurte ist ein großes Gruppenzelt, welches eine geeignete und ungestörte Umgebung darstellte. Die Tonaufzeichnungen konnten mit der Zustimmung der Interviewpartner*innen stattfinden. Da die Forschende die Ausbildung zur Wildnispädagogin absolviert hat und selbst wildnispädagogische Aktivitäten für die entsprechende Klient*innengruppe anbietet, eröffnete diese Verbindung die Möglichkeit für einen gelungenen Gesprächseinstieg.

Das Alter der interviewten Kinder und Jugendlichen, das Geschlecht sowie die Dauer der jeweiligen Interviews werden in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

| Alter | Geschlecht | Dauer Interview |
|--------------|-------------------|------------------------|
| 7 | Männlich | 04,38 Minuten |
| 9 | Männlich | 12,34 Minuten |
| 9 | Männlich | 21,46 Minuten |
| 10 | Weiblich | 26,03 Minuten |
| 10 | Weiblich | 18,17 Minuten |
| 14 | Weiblich | 35,20 Minuten |
| 14 | Weiblich | 22,08 Minuten |
| 18 | Männlich | 08,53 Minuten |

Tabelle 3: Übersichtstabelle der interviewten Kinder und Jugendlichen

Das Forschungsvorhaben fand an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen statt, was einen gemeinsamen Ausklang ermöglichte. Die Forschende war somit auch zur Nachbereitung anwesend und stand bei Redebedarf oder nachträglichen Fragen zum Forschungsvorhaben für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung. Nach den jeweiligen Interviews wurden durch die Forschende Notizen im Rahmen eines Postskriptums angefertigt.

5.2.3 Exkurs: Forschungsethische Aspekte

Kinder und Jugendliche, die mit der Sozialen Arbeit in Kontakt kommen und betreut werden, befinden sich zumeist in einer schwierigen Lebenslage. Die stationäre Unterbringung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, welche den Verlust des Familiensystems impliziert, macht die Kinder und Jugendlichen zu einer besonders vulnerablen Personen-Gruppe. An erster Stelle steht der Schutz der minderjährigen Interviewpartner*innen, die zwar dazu eingeladen sind ihre Meinung einzubringen, aber auch davor bewahrt werden sollen, dass Fragestellungen unbeabsichtigt dazu verleiten auf belastende Themen einzugehen.

Der Leitfaden zum Interview mit den Kindern und Jugendlichen orientiert sich an der Forschungsfrage zur Wildnispädagogik. Durch die Vermeidung defizitärer Fragestellungen wurden vor allem Ressourcen und Stärken der Minderjährigen betrachtet. Auf biografische Themen sowie Unterbringungsgründe wurde im Rahmen des Interviews nicht eingegangen. Die Forschende war sich zu jeder Zeit der Verantwortung bewusst, die Kinder und Jugendlichen nicht mit sensiblen Themen zu konfrontieren oder durch die Fragestellungen zu retraumatisieren. Zudem wurden die Kinder und Jugendlichen durch die Art der Fragestellung nicht dazu verleitet, über persönliche, innerfamiliäre Inhalte zu berichten. Bei entsprechenden von den Kindern oder Jugendlichen aufgebrachten Themen wurde durch die Forschende lediglich auf konstruktive Bewältigungsformen eingegangen und das Gesprächsthema wieder in die Richtung des Leitfadens gelenkt. Durch das Wissen über passende und auf die Forschung abzielende Fragen konnte vermieden werden, unbeabsichtigt die persönliche Geschichte zu erheben.

Die Forschende verfügt außerdem durch ihre langjährige Berufstätigkeit im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe und durch theoretisches Wissen aus dem Kontext des Masterstudiums „Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ über die notwendige Feinfühligkeit, um die Kinder und Jugendlichen gut durch den Forschungsprozess zu begleiten. Die Forschende ist in der Lage die Besonderheiten psychosozialer Problemlagen zu verstehen und besitzt ein Verständnis über die entsprechenden Erfordernisse an pädagogische Fachkräfte. Im Masterstudium konnte die Forschende aktuelle wissenschaftliche Theorien der Arbeit mit Kindern und Familien vertiefen und damit hochspezialisierte Kompetenzen mit besonderem Blick auf Heranwachsende und deren Bedürfnisse ausbauen. Ebenso ebnete das Studium den Weg zum Erwerb eines wissenschaftlich-reflexiven Zugangs zur beruflichen Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Hierzu zählt auch das Befassen mit komplexen Familiensystemen und den damit einhergehenden besonderen Herausforderungen sowie Kenntnis von Grundlagen der Traumapädagogik und Wissen über belastende Entwicklungseinflüsse. Es wurden zudem Kompetenzen in motivierender und aktivierender Gesprächsführung sowie sozialtherapeutischen Interventionsformen erarbeitet. Dies umfasst auch den Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen in unterschiedlichen Settings.

Die Forschende war aufgrund des konkreten Handlungswissens und ihrer Praxiserfahrung in der Lage, die Expert*inneninterviews mit den Kindern und Jugendlichen nicht nur verantwortungsbewusst, sondern auch mit einer wertschätzenden und verständnisvollen pädagogischen Haltung durchzuführen.

5.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Expert*inneninterviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) ausgewertet, wobei das Datenmaterial thematisch kategorisiert und analysiert wird. Hierbei

„ist die qualitative Inhaltsanalyse weitaus mehr am Text selbst (...) interessiert: Auch nach der Zuordnung zu Kategorien bleibt der Text selbst, d.h. der Wortlaut der inhaltlichen Aussagen, relevant und spielt auch in der Aufarbeitung und Präsentation der Ergebnisse eine wichtige Rolle.“ (Kuckartz 2018: 48)

Kuckartz plädiert für eine stärkere „qualitativ[e] und hermeneutisch[e]“ (ebd.: 6) Akzentuierung sowie „für die Berücksichtigung einer fallorientierten Perspektive“ (ebd.).

Da die Forschungsfrage auf die Erfassung des individuellen Erlebens der Interviewpartner*innen und deren subjektiven Einschätzungen abzielt, wäre eine „qualitative Häufigkeitsauswertung“ (ebd.: 6) hingegen nicht zielführend.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz verläuft nach dem für Forschungen „charakteristischen Weg von der Formulierung der Forschungsfrage über die Analyse bis zum Ergebnisbericht.“ (ebd.: 47) Die Kategorien wurden überwiegend induktiv gebildet und somit die häufig praktizierte Vorgehensweise der „Bildung von Kategorien direkt am Material“ (ebd.: 72) angewandt. Hierbei kann auch eine Mischform aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung verwendet werden. Kuckartz bezeichnet das deduktive Vorgehen auch als a-priori-Kategorienbildung, „bei der die Kategorien unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet werden“ (ebd.: 64). Für beide Verfahren gelten die gleichen Regeln und Standards (vgl. ebd.: 64). Bei einer Mischform beginnt die Reihenfolge in der Regel mit dem deduktiven Vorgehen, wobei jene Kategorien, die durch die Forschungsfrage, den Leitfaden oder anhand von Bezugstheorien abgeleitet werden, nur als Ausgangspunkt für eine Art Suchraster oder grobe Kategorisierung genommen werden. Anschließend erfolgt das induktive Vorgehen (vgl. ebd.: 95-96), welches jedoch „ohne das Vorwissen (...) nicht denkbar“ (ebd.: 72) wäre. Ein „mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung“ (ebd.: 97) ist die Regel und wurde auch bei diesem Forschungsprozess angewandt.

Als Codiereinheit wird nach Kuckartz jene Textstelle verstanden, „die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z.B. einem Thema oder Unterthema, in Verbindung steht.“ (ebd.: 41) In jedem Fall ist für die qualitative Inhaltsanalyse „charakteristisch, dass das komplette Material codiert wird, d.h. auf der Basis eines Kategoriensystems systematisch bearbeitet wird.“ (ebd.: 64)

Konkret wurde das gesamte Datenmaterial, welches hier vierzehn Interviewtranskripte umfasst, dem Verfahren der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (ebd.: 100) unterzogen, dessen Ablaufschema sich bei leitfadenorientierten Interviews anwenden lässt (vgl. ebd.: 98). Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gliedert sich in sieben Phasen (vgl. ebd.: 100).

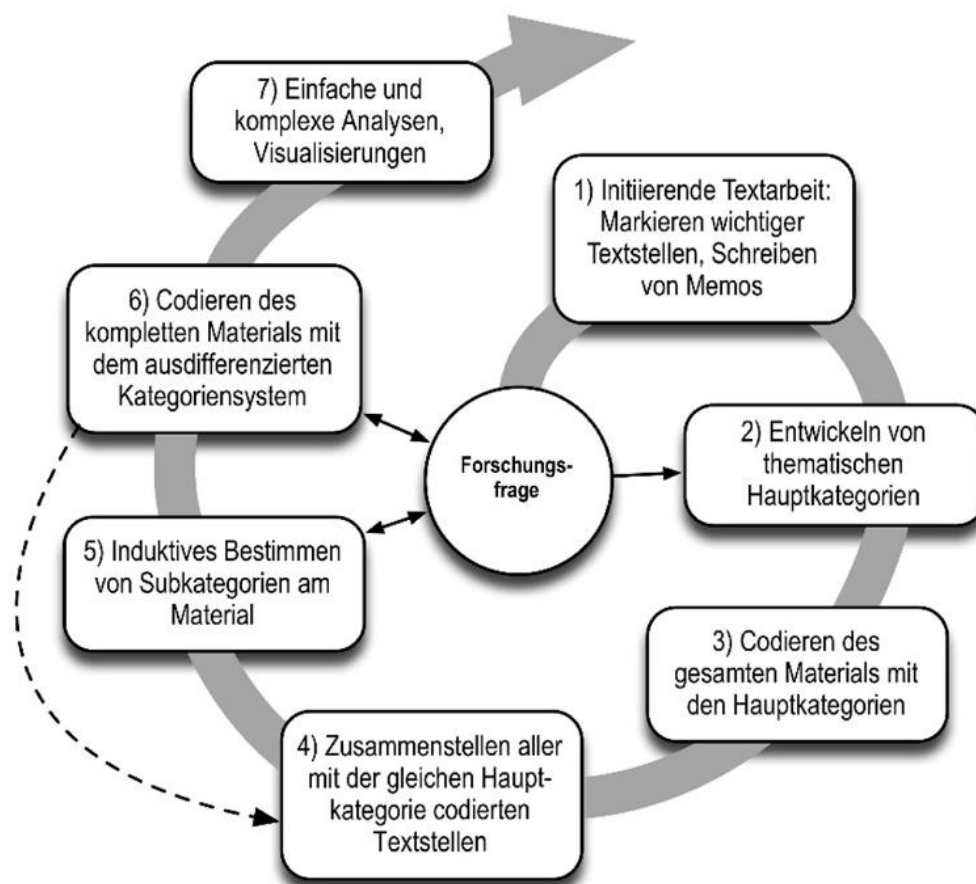


Abbildung 4: „Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018: 100)

Die erste Phase besteht aus „initiiertender Textarbeit, dem Schreiben von Memos und ersten Fallzusammenfassungen.“ (ebd.: 101) Hierbei wird das Datenmaterial sorgfältig gelesen, wichtig erscheinende Textpassagen markiert und Randbemerkungen verfasst (vgl. ebd.). In der zweiten Phase geht es um das „Entwickeln von thematischen Hauptkategorien“ (ebd.: 101), wobei das Datenmaterial durch die Bildung von Kategorien und Subkategorien inhaltlich strukturiert wird (vgl. ebd.). Mit fortschreitendem Analyseprozess differenzieren sich die für das Forschungsvorhaben relevanten Themen zunehmend heraus (vgl. ebd.: 102). Daran schließt sich der erste Codierprozess als dritte Phase an, welcher „Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien“ (ebd.) beinhaltet. Die für die Forschungsfrage relevanten Textabschnitte werden durch sequenzielles Durcharbeiten des Datenmaterials erfasst und einer thematischen Kategorie zugeordnet. Auch die Codierung eines Textteils mit mehreren Kategorien ist möglich (vgl. ebd.), wobei der entsprechende Abschnitt auch ohne den umgebenden Text ausreichend verständlich sein sollte (vgl. ebd.: 104). In der vierten Phase werden dann alle „mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen“ (ebd.: 106) zusammengefasst und die zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien in der fünften Phase, „Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd.), ausdifferenziert (vgl. ebd.). Hierzu wurde das Literaturverwaltungsprogramm Citavi verwendet, wodurch eine unkomplizierte Zuordnung der codierten Textstellen ausgehend von den Hauptkategorien in neue Subkategorien erfolgen und der zweite Codierprozess eingeleitet werden konnte. Die sechste Phase erfordert das „Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem“ (ebd.: 107).

tem“ (ebd. 110), im Zuge dessen das gesamte Datenmaterial erneut durchlaufen und systematisch analysiert wird (vgl. ebd.). Abschließend wird in der siebten Phase, „Einfache und komplexe Analysen, Visualisierung“ (ebd.: 117), eine „[k]ategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien“ (ebd.: 118) durchgeführt. Hierbei soll für die Leser*innen ein nachvollziehbarer Aufbau gewählt werden, der auch eine „sinnvolle Reihenfolge der Kategorien“ (ebd.) umfasst. Die inhaltlichen Ergebnisse sollen in qualitativer Weise präsentiert werden (vgl. ebd.: 118-119) und hierbei „auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen“ (ebd.: 119) sowie „prototypische Beispiele zitiert werden“ (ebd.).

Im nachfolgenden Kapitel, der Darstellung der Forschungsergebnisse, werden diese Auswertungen präsentiert.

6. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

In der Darstellung der Forschungsergebnisse werden die aus den Expert*inneninterviews geschöpften empirischen Ergebnisse präsentiert. Durch die Untermauerung mit Fachliteratur erhält die Darstellung zudem einen theoretischen Input. Im Sinne der besseren Nachvollziehbarkeit und Veranschaulichung werden zudem direkte Zitate aus den Transkripten der Expert*inneninterviews herangezogen. Die Verweise auf die Interviewtranskripte mit den Fachkräften¹² werden in weiterer Folge als I1, I2, I3, I4, I5 und I6 bezeichnet. Auf Interviews mit den Kindern und Jugendlichen¹³ wird mit den Abkürzungen li7, li8, li9, li10, li11, li12, li13 und li14 verwiesen. Auszüge aus Interviewtranskripten werden im Anhang aufgeführt (siehe Anhang 7: „Auszug Interviewtranskript Fachkraft“; Anhang 8: „Auszug Interviewtranskript Kind“). Die Ergebnisse der Forschung werden anhand von vier Kapiteln, in Anlehnung an die Subforschungsfragen, dargestellt. Jene untergeordneten Kategorien und Subkategorien resultieren aus der (vorwiegend) induktiven Kategoriebildung und werden im weiteren Verlauf ausführlich vorgestellt:

- Bedürfnisse fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher
- Methoden der Wildnispädagogik zur Bedürfniserfüllung
- Erleben aus Sicht der Fachkräfte
- Erleben aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

6.1 Bedürfnisse fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher

Nachfolgend werden aus der Sicht der sechs interviewten Fachkräfte die Bedürfnisse von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen dargestellt. Wie bereits die Sichtung der Literatur vermuten ließ, vermitteln auch die Aussagen der Fachkräfte, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche keine speziellen Bedürfnisse, sondern die gleichen Grundbedürfnisse wie alle anderen Minderjährigen haben. Der hervorgehobene Unterschied besteht darin, dass die Bedürfnisse der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen tendenziell weniger gut in der Herkunftsfamilie befriedigt wurden. Diese Bedürfnisse, deren Befriedigung in der Kindheit versäumt wurde, werden von Fachkräften als nur schwer im Nachhinein erfüllbar angesehen.

„Das kann man versuchen und das gelingt einem bis zu einem gewissen Grad, aber das, was da in den ersten Jahren (...) nicht befriedigt wurde, das kriegen wir hier als Pädagogen nicht gefüllt. Diese Löcher.“ (I2: 486–489)

Negative Grundannahmen der Kinder und Jugendlichen über den eigenen Wert sowie die Unzuverlässigkeit der Umwelt werden über „Frustrationen der Grundbedürfnisse“

¹² Die interviewten Fachkräfte entsprechen in ihrer Rolle jener der im Kapitel 2.4.3 und 4 beschriebenen Mentor*innen. Nachfolgend werden diese aber lediglich als Fachkräfte bezeichnet, um einen Wechsel zwischen den Bezeichnungen Fachkräfte und Mentor*innen zu vermeiden. Im Zuge der Untermauerung mit Literatur wird der Begriff Mentor*innen verwendet. Diese Festlegung erfolgt wertfrei.

¹³ Die interviewten Kinder und Jugendlichen entsprechen in ihrer Rolle den im Kapitel 4 beschriebenen Mentees, werden nachfolgend aber nicht als solche bezeichnet. Der Begriff Mentees wird lediglich im Zuge der Untermauerung mit Literatur aufgegriffen. Diese Festlegung erfolgt wertfrei.

(Schär/Steinebach 2015: 16) gebildet. Zwar besteht die Möglichkeit der Veränderung dieser negativen Grundannahmen, jedoch können wiederholte Bestätigungen auch spätere Störungen bedingen (vgl. ebd.: 16-17).

Zur strukturierten Darstellung wird sowohl in diesem als auch im anschließenden Unterkapitel auf die im Kapitel 3 „Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen“ verwendete Reihenfolge¹⁴ der Bedürfnisse zurückgegriffen. Diesbezüglich soll noch einmal erwähnt werden, dass Bedürfnisse auch ineinander übergehen können und nicht immer klar voneinander zu trennen sind.

Das Bedürfnis nach „Bindung“ (Schär/Steinebach 2015: 28) wird von den Fachkräften als präsenten Bedürfnis beschrieben und deckt sich zudem mit dem von Brazelton und Greenspan beschriebenen Bedürfnis nach „beständigen liebevollen Beziehungen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 31). Aus Sicht der Fachkräfte haben die stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen Beziehungswünsche ihnen gegenüber. In den Aussagen der Fachkräfte wird deutlich, wie groß das Bedürfnis nach Bindung und Beziehung ist, für dessen Befriedigung die Verfügbarkeit der Fachkräfte entscheidend sei. Die Kinder und Jugendlichen brauchen „ganz viel Liebe“ (I6: 176) sowie „Vertrauen, Nähe, Geborgenheit“ (I3: 185), körperliche Nähe (vgl. I3: 186), die Möglichkeit sich bei den Fachkräften anzulehnen, Kuscheleinheiten zu bekommen und Wärme zu spüren (vgl. I6: 178–179). Dies wird auch als „Nestwärme“ (I6: 179) bezeichnet. Die Kinder und Jugendlichen „lechzen nach Einzelkontakt, nach Beziehung, nach Gesehen werden. Und das ist unstillbar.“ (I2: 484-485) Die Fachkräfte verweisen bereits darauf, dass Familie nicht ersetzt und Defizite, deren Ursprung in der Zeit bei der Herkunftsfamilie liegt, oder Traumata, die schon allein durch Herausnahme aus der Herkunftsfamilie entstanden, nur bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden können.

Daher sind „[g]ezielte bindungsfördernde Maßnahmen (...) insbesondere bei Kindern aus psychosozial belasteten Familien notwendig, um einer ungünstigen sozio-emotionalen kindlichen Entwicklung möglichst frühzeitig entgegenzuwirken“ (Stadler/Bolten 2015: 47), da die frühe Vernachlässigung in der Regel „lebenslange Folgen für das Verhalten, Erleben und Denken“ (ebd.: 46) nach sich zieht.

Über die Beziehungsebene und durch das individuelle Eingehen auf die entsprechenden Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sei es den Fachkräften jedoch möglich, Erfolge zu erzielen. Als erforderliche Voraussetzungen werden Flexibilität und Einfühlungsvermögen sowie die Schaffung einer guten Verbindung genannt. Bedürfnisse würden dann offensichtlicher und erkennbarer (vgl. I4: 183–188), denn was die Kinder und Jugendlichen von den Fachkräften brauchen, könne „sogar pro Kind von Tag zu Tag auch noch wechseln.“ (I4: 185–186)

Das kindliche Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ (Schär/Steinebach 2015: 28) im Sinne von „stabilen, unterstützenden Gemeinschaften“ (Brazelton/Greenspan 2002: 269) wird von den Fachkräften vor allem als Sehnsucht nach der eigenen Familie beschrieben. Zudem wird mehrfach der Stellenwert der Eltern und der Familie hervorgehoben. Den Fachkräften gegenüber zeigt sich deutlich der „Wunsch nach Familie und Geborgenheit und (...)

¹⁴ Die Reihenfolge unterliegt keiner Wertung.

einem Anker“ (I1: 114). Dieser Verlust könne durch die Fachkräfte nicht ausgeglichen werden (vgl. I6: 314–318).

„Wir können das irgendwo abfangen, kompensieren, bieten, Wärme geben. Das ist das, was wir können. Trotzdem wird Familie Familie bleiben.“ (I6: 314–320)

Die Fachkräfte erleben, dass die Kinder und Jugendlichen, unabhängig davon, was ihnen widerfahren ist, an der eigenen Mutter und dem eigenen Vater hängen:

„[I]m Endeffekt sehnen sich alle eigentlich nach ihren Eltern an erster Stelle (...). Das heißt, diese Wunde werden wir auch nicht schließen können, diese Sehnsucht wird bleiben, egal, was passiert ist. Die Liebe zu den Eltern ist irgendwie unerschütterlich.“ (I3: 176–178)

In Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl löst das Herausgerissen-Werden aus der eigenen Familie destruktive Gefühle wie Einsamkeit, Fremdheit und Verlassenheit hervor (Maslow 2005: 71).

Zudem haben die Kinder und Jugendlichen nach Ansicht der Fachkräfte ein erhöhtes Bedürfnis nach Sicherheit, Schutz und Verlässlichkeit, einem fest strukturierten Rahmen und Grenzen. Diese Einschätzungen der Fachkräfte decken sich sowohl mit dem von Schär und Steinebach beschriebenen Bedürfnis nach „Kontrolle und Orientierung“ (2015: 29-30) sowie den von Brazelton und Greenspan beschriebenen Bedürfnissen nach „Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation“ (2002: 109) sowie „Grenzen und Strukturen“ (ebd. 247). Die Fachkräfte sind sich einig, dass Kinder und Jugendliche in stationärer Unterbringung aufgrund ihrer Vorgeschichten ein erhöhtes Bedürfnis nach Sicherheit und Verlässlichkeit haben. Vor der Fremdunterbringung hätten diese häufig die Erfahrung gemacht, dass sie sich den Stimmungen der Erwachsenen anpassen müssen und Situationen unberechenbar verlaufen können (vgl. I3: 185; I5: 119–123). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen benötigten somit „Schutzraum, Ruhe, also keine Bedrohung mehr. Das ganz, ganz, ganz klar. Da irgendwie stressfreie Räume zu schaffen“ (I2: 481–482) und die Gewissheit darüber, „dass Dinge immer wiederkehren, dass die verlässlich sind, weil die sehr oft aus Familien kommen, wo nichts verlässlich ist.“ (I5: 118–119) Sie brauchen nach Ansicht der Fachkräfte Grenzen, einen festen Rahmen und eine Struktur und innerhalb dieser Struktur ihren persönlichen Freiraum (vgl. I6: 176–178). Rituale werden hierbei als sehr wichtig erachtet, da sie den Kindern und Jugendlichen das Gefühl von Sicherheit und Verlässlichkeit vermitteln (vgl. I5: 126-127). Die Erfahrung, dass jeder Tag zuverlässig immer gleich verläuft, bietet die Möglichkeit sich innerlich zu entspannen und bildet die Vorstufe, um anderen Menschen ansatzweise Vertrauen zu können oder zumindest sich selbst und dem Leben gegenüber Vertrauen zu fassen (vgl. I5: 122-126).

„Ungerechtigkeit, Unehrllichkeit und Inkonsistenz“ (Maslow 2005: 67) der Bezugspersonen lösen bei Kindern massive Unsicherheit aus und führen dazu, dass die Welt unvorhersehbar wirkt. Auch unangebrachte Drohungen, Beschimpfungen, Bestrafungen oder nicht nachvollziehbare Regeln können zu Ängsten, Panik und Frustration führen (vgl. ebd.; Schär/Steinebach 2015: 30).

Gerade im Kontakt mit den eigenen Kindern der Fachkräfte verlieren sich die Jugendlichen im Spiel und äußern in diesem Zusammenhang, dass sie selber gerne noch einmal so klein wären (vgl. I1: 110–113). Die Fachkräfte erkennen einen Nachholbedarf, was das

Spielen und das „Sein dürfen“ (I1: 116–117) angeht sowie das kindliche Verlangen nach Anerkennung und das Bedürfnis danach „gesehen zu werden“ (I2: 483-484).

Die Bedürfnisse nach „Selbstwert und Selbstakzeptanz“ (Schär/Steinebach 2015: 30) werden von den Fachkräften weniger ausdrücklich benannt. Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung wird aber deutlich, dass ein ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich der Erfüllung dieser Bedürfnisse besteht. Die anschließend dargestellten wildnispädagogischen Methoden orientieren sich vor allem an der Entwicklung individueller Stärken anhand spezifischer Neigungen.

Auf diese Art von Betreuungs- und Erziehungsformen sind Kinder und Jugendliche angewiesen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 156). Dementsprechend wird auch den von Brazelton und Greenspan beschriebenen Bedürfnissen nach „Erfahrungen[,] die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind“ (ebd.: 147) und „entwicklungsgerechten Erfahrungen“ (ebd.: 203) nachgekommen und somit einer Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und Störungen entgegenwirkt (vgl. Wüthrich 2015: 55).

Das Bedürfnis nach „Freiheit und Autonomie“ (Schär/Steinebach 2015: 30), auch im Sinne einer gesicherten Zukunft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 295), wird von den Fachkräften nicht ausdrücklich genannt, was damit zusammenhängen könnte, dass die akute Brisanz der Bedürfniserfüllung nach Sicherheit und Beziehungen überwiegt. Im weiteren Verlauf wird jedoch deutlich, dass Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu den von den Fachkräften beabsichtigten Zielen für die Kinder und Jugendlichen zählen. Entmutigung und Hilflosigkeit (vgl. Maslow 2005: 73) soll vorgebeugt werden.

Wie die Wildnispädagogik die Bedürfniserfüllung unterstützt, konkreter, welche Methoden der Wildnispädagogik der Bedürfniserfüllung der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen besonders entsprechen, soll im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden.

6.2 Möglichkeiten der Wildnispädagogik zur Bedürfniserfüllung

Die Möglichkeiten der Wildnispädagogik im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind nach Einschätzungen der Fachkräfte sehr umfassend. Inwieweit der Erfüllung kindlicher Bedürfnisse anhand des wildnispädagogischen Schwerpunkts der Wohngruppe entsprochen werden kann, wird entlang der folgenden neun Kategorien vorgestellt:

- Coyote-Mentoring
- Naturverbundenheit
- Clan-Gemeinschaft und soziales Umfeld
- Rituale und Ankerpunkte im Alltag
- Kreis- und Redekultur
- Auswirkungen auf die Gesundheit und das Heilungspotenzial
- System der Himmelsrichtungen
- Anregungen durch Ressourcen und Methodenvielfalt (Erlebnisraum Natur und Wildnis, Wildnispädagogische Spiele und Herausforderungen, Grenzerweiterungen)
- Nachhaltigkeitsgedanke: Stärkung für die Zukunft

6.2.1 Coyote-Mentoring

Das Coyote-Mentoring wird von den Fachkräften als fester Bestandteil des wildnispädagogischen Schwerpunkts der Wohngruppe genannt. Hierbei lässt sich erkennen, dass die Fachkräfte durch das Coyote-Mentoring und der damit einhergehenden Haltung dem kindlichen Bedürfnis nach Bindung, im Sinne beständiger, liebevoller Beziehungen (vgl. Schär/Steinebach 2015: 28; Brazelton/Greenspan 2002: 31), entgegenkommen.

Im spezifischen Lehrmodell der Wildnispädagogik nimmt die soziale Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee eine entscheidende Rolle ein und entspricht einer freundschaftlichen oder sogar liebenden Anleitung (vgl. Young et al. 2014: XXIX).

Wie das Coyote-Mentoring den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen beeinflusst und auf welche innere Grundhaltung es nach Ansicht der Fachkräfte hierbei ankommt, soll anhand der folgenden vier Subkategorien verdeutlicht werden:

- Haltungen der Fachkräfte als Mentor*innen
- Bedürfnisorientierung
- Individualität und Flexibilität
- Vorbildfunktion der Fachkräfte als Mentor*innen

Haltungen der Fachkräfte als Mentor*innen

In den Interviews mit den Fachkräften lässt sich erkennen, dass die Wildnispädagogik für diese nicht nur ein Konzept darstellt, welches bei Gelegenheit Anwendung findet, sondern es sich um eine Grundeinstellung handelt (vgl. I3: 576). Es geht darum, dass die Kinder und Jugendlichen eigene Erfahrungen sammeln, aus denen sie lernen und Selbstbewusstsein generieren. Die Aufgabe von Mentor*innen besteht darin, den Kindern und Jugendlichen passgenaue Anregungen zu geben (vgl. I6: 64–67, 84–85, 718–721).

Hierbei wird es von den Fachkräften als wichtig erachtet, den Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen, um ihnen bei dem Bedürfnis gesehen und gehört zu werden, entgegenzukommen (vgl. I4: 139).

Wildnispädagogisches Arbeiten bedeutet ihrer Ansicht nach nicht, bei Gelegenheit für eine Stunde in den Wald zu gehen oder mal ein Feuer anzuzünden (vgl. I2: 367–368). Da es sich um eine innere Haltung handelt, sollte nicht in einer Situation Coyote-Mentoring praktiziert und es in einer anderen Situation wieder ablegt werden (vgl. I2: 307–310).

Mit Haltungen sind im sozialpädagogischen Kontext „Wertvorstellungen und Ideenlehren gemeint, die (...) pädagogische Handlungen und Einsichten legitimieren“ (Günder 2015: 176), damit erzieherische Vorgänge systematisch und methodisch, mit der Orientierung an einem pädagogischen Ziel, angewendet werden (vgl. ebd.).

Die Grundhaltung der wildnispädagogischen Philosophie vermittelt einen wertschätzenden, bedingungslosen und akzeptierenden Umgang miteinander, was sich

„nicht aufs Draußensein beschränk[t] (...) Die wildnispädagogische Grundeinstellung bei uns ist eben dieser wertfreie Raum und das Gefühl einfach sein [zu] dürfen und das ist natürlich auch ein Gewinn fürs Selbstvertrauen, wenn die Kinder merken, dass sie wirklich angenommen werden so wie sie sind“ (I3: 480–484)

„Achtung und Respekt (...). Achtung vor den andern, Achtung vor mich selbst, vor meinen Interessen. Ich achte meinen gegenüber, ich achte die Umwelt, den Kontext, in dem ich lebe. Und wenn ich nicht zu dem gut bin und zu mir gut bin, dann kann das nicht funktionieren.“ (I6: 669–672)

Die „emotionale Atmosphäre und die subtilen Interaktionen in Beziehungen prägen, wer wir sind und was wir lernen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 34) und bilden so das Selbstbild aus. Durch eigene Begeisterung, Motivation und Humor wird es von den Fachkräften als möglich angesehen, die Kinder und auch die Jugendlichen zu jeglichen Aktionen zu animieren (vgl. I2: 386, 431–434; I3: 438–440).

„[D]a liegt es auch an deinen persönlichen Coyote Tricks oder Skills, ob du es schaffst, die trotzdem dahin zu kriegen oder eben nicht.“ (I2: 399–401)

Gemeinsam mit den Erwachsenen draußen Abenteuer zu erleben, führt laut der Interviewten dazu, dass die Kinder und Jugendlichen sich überhaupt nicht abgeschoben fühlen. Sie merken, dass jemand für sie da ist, sich die Zeit für sie nimmt, ihnen etwas zeigt, ihnen zuhört, sie lobt und ihnen in Wertschätzung begegnet (vgl. I5: 333–335; I6: 667).

„Das verbindet tatsächlich. Das ist etwas sehr Verbindendes, gemeinsam in der Natur zu sein“ (I5: 324–325).

Diese Haltung ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen die Fachkräfte als „hilfreich, wohlwollend, vertrauenswürdig und unterstützend“ (Schär/Steinebach 2015: 28) zu erleben.

Bedürfnisorientierung

Kinder und Jugendliche in stationärer Unterbringung weisen aufgrund ihrer Vorgeschichten verschieden ausgeprägte „Schwierigkeiten, Störungen, Auffälligkeiten und Abweichungen auf, die sich auf ihren Verhaltens- und Erlebensbereich erstrecken.“ (Günder 2015: 189) Besonders über die Beziehungsebene gelinge den Fachkräften die Unterstützung bei der Erfüllung unterschiedlich stark ausgeprägter Bedürfnisse:

„Es ist wirklich tatsächlich Verbindung und Verbindlichkeit. Ein Angebot tatsächlich auf Augenhöhe und in Wertschätzung und in Respekt und dafür ist natürlich auch die Wildnispädagogik super, weil da auch viel auch tatsächlich auf Wertschätzung und einfach das Sein [sic!], jemand sein lassen so wie er ist.“ (I4: 136–139)

Da die Bedürfniserfüllung im Gruppenverband nicht immer als möglich erachtet wird, besteht der Anspruch mit den Kindern und Jugendlichen öfter auch im Einzelsetting wildnispädagogisch zu arbeiten, um den jeweiligen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. I4: 175–177), denn „[f]ür die Natur gibt es keinen Einheitslehrplan, der auf alle passt. Die speziellen Bedürfnisse formen auch die Schwerpunkte.“ (Young et al. 2014: 163)

Den Kindern und Jugendlichen könne durch die Wildnispädagogik aufgezeigt werden, sich selbst wertzuschätzen und die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen (vgl. I3: 404–407).

Individualität und Flexibilität

Die Fachkräfte sind der Ansicht, dass das wildnispädagogische Angebot sowohl individuell als auch flexibel an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst werden muss. Was die Kinder und Jugendlichen von den Fachkräften brauchen, kann „sogar pro Kind von Tag zu Tag auch noch wechseln.“ (I4: 185–186)

Zudem üben die Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen, wie Persönlichkeitsmerkmale und Lebenserfahrungen, einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit der stationären Hilfen aus (vgl. Macsenaere/Esser 2012: 51).

Das Zusammenleben in der wildnispädagogischen Wohngruppe sei zwar familiär, aber auch am Individuum orientiert.

„[W]ie eine große Familie leben, mit diesen Aufgaben und die der Alltag so mit sich bringt, aber andersrum auch wieder mit dieser Aufmerksamkeit, die man versucht dann eben auch jedem einzelnen gerecht zu werden. Das ist das A und O.“ (I6: 180–183)

Eine Bewältigung der Lebenssituation wird nach Ansicht der Fachkräfte besonders dann ermöglicht, wenn Angebote für die jeweiligen Kinder und Jugendlichen ganz individuell und rollengerecht angepasst werden, um damit auch den jeweiligen Interessen zu entsprechen (vgl. I4: 175–177; I6: 166–172).

So haben gerade fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche „ein ausgeprägtes Bedürfnis nach einer planvollen Erziehung, nach individueller Förderung und Entwicklung.“ (Günder 2015: 177)

Es besteht die Vorstellung durch eine individuellere und langfristige Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse passgenauer arbeiten zu können:

„[W]ir haben ein paar pubertäre Kinder dabei, wo das (...) Angebot noch spezifischer sein kann und du ganz gezielt mit diesen Fragen auch arbeiten kannst und auch aufarbeiten kannst und wiederum denke ich, ist es auch wichtig, wie dann die Angebote auch weiter begleitet werden.“ (I4: 330–334)

Mit der Zeit deckt das Mentoring die Gaben der Kreativität und Kraft auf, die in jedem einzelnen Menschen schlummern“ (Young et al. 2014: XXXVI) und hilft ihnen dabei, in die persönlichen Gaben, auch außerhalb von Naturverbundenheit, hineinzuwachsen (vgl. ebd.).

Vorbildfunktion der Fachkräfte als Mentor*innen

Die Fachkräfte erleben sich selbst in einer Vorbildfunktion. Ob dies auch von den Kindern und Jugendlichen so empfunden und die Möglichkeit des Aufschauens ergriffen wird, hänge auch von der Motivation und Leidenschaft der Fachkräfte ab (vgl. I3: 239; I6: 197).

In Bezug auf die wildnispädagogische Arbeit kommt es ihrer Meinung nach auf die „Einstellung der Mitarbeiter“ (I3: 362) an und darauf, inwieweit das Konzept von diesen getragen und vorgelebt wird. Zugänge können hierbei durchaus sehr individuell sein. Jeder hat „eine andere Art, das anzusprechen oder vorzuleben, oder eine ist da mitreißen und der andere in was anderem.“ (I5: 272-273) Die Kinder und Jugendlichen würden merken, ob jemand authentisch ist oder nur der Arbeit nachgeht (vgl. I5: 336–343). Wenn die Fachkraft „diese Grundenergie nicht trägt (...) oder dafür brennt, dann klappt das nicht, weil

man kann Kindern nichts vormachen.“ (I3: 368-369) Die Fachkräfte müssten die Mentor*innenrolle wahrhaftig verinnerlichen (vgl. I5: 336-337).

„[E]infach selber Bock haben auf solche Sachen und das mit Humor (...), dann kriegst du sie zu allem (...). Es steht und fällt wieder mit dem Anleiter, ganz, ganz klar und letztendlich ist es so, ich glaube jeder nimmt das dankbar an, auch die Jugendlichen.“ (I2: 438–441)

Mentor*innen müssen dafür nicht nur voll und ganz präsent, sondern auch Vorbilder sein, die durch die eigene Neugierde und Leidenschaft ihr Umfeld inspirieren können (vgl. Young et al. 2014: 164).

6.2.2 Naturverbundenheit

„Durch Coyote-Mentoring wird in den Menschen das Bewusstsein ihrer lebendigen Verbindung mit der natürlichen Welt geweckt.“ (Young et al. 2014: 338)

Auch zur Natur kann nach Ansicht der interviewten Fachkräfte eine Verbundenheit oder eine Verbindung hergestellt werden, die möglicherweise ebenfalls dem Bedürfnis nach Bindung entgegenkommt. Hierbei kommt es auch auf die Erfahrungen an, die es ermöglichen eine Beziehung zur Natur herzustellen, um sich in dieser geborgen zu fühlen.

„Unser Ziel ist es, bedeutungsvolle Bande zwischen Menschen und dem Rest der Natur zu knüpfen. Wenn wir von Verbindung sprechen, meinen wir damit eine tiefe Vertrautheit und das Gefühl eines verwandtschaftlichen Verhältnisses wie mit der menschlichen Familie.“ (Young et al. 2014: 41)

Die Frage danach, ob das Bedürfnis nach Sicherheit im Widerspruch zur teilweise womöglich bedrohlich erscheinenden Wildnis steht, wird von den Fachkräften verneint und widerlegt.

„Es ist nicht nur dieser Survivalgedanke, der da eben bei Wildnis geweckt wird, es geht eben tatsächlich um diese Naturverbundenheit und wir sind nun einmal ein Teil der Natur.“ (I6: 733-734)

Die Unmittelbarkeit der Natur und die von ihr ausgehende Bedingungslosigkeit könne eine Sicherheit und Stabilität zur Verfügung stellen, die nach Ansicht der Fachkräfte von Menschen in dieser Form nicht geboten werden kann. Menschen haben wechselnde Emotionen und in der Wohngruppe wechseln zudem die diensthabenden Fachkräfte. Ein Baum oder ein Platz, an dem sich die jeweiligen Kinder und Jugendlichen wohlfühlen, könnte daher manchmal mehr Sicherheit geben als die Bindung an einen Menschen (vgl. I3: 203-209). Sich draußen in der Natur zu Hause zu fühlen, bewirkt auch sich ein Stück weit unabhängiger von Menschen zu fühlen, lassen die Fachkräfte vermuten.

„[W]enn ich das Gefühl habe, die Welt versteht mich nicht, aber ich habe diesen einen Platz und dann setze ich mich an meinen Baum und habe Muttererde, die mich hält im Endeffekt.“ (I3: 259–262)

Die Natur sei verlässlich, stehe in direkter Interaktion mit dem Gegenüber und hole diese*n immer auf das Wesentliche zurück. Sie lasse stabile, feststehende Gesetze und Regeln erkennen und sei in der Begegnung absolut festgelegt. Diesbezüglich bestehe eine Sicherheit (vgl. I5: 140-147). Mit dieser „Sicherheit und mit diesem Authentischsein,

dass sich nichts verstellt (...) da kann man mit umgehen. Damit kann man dann arbeiten, damit kann man leben.“ (I5: 149–150) Die Kinder und Jugendlichen haben den Raum oder die Möglichkeit zu erfahren, dass, egal was sie machen, die Natur trotzdem da ist. Die Natur verstelle sich zudem nicht. Sie lüge, manipulierte und werte nicht, sei authentisch und zeige sich wie sie ist (vgl. I3: 449–461; I5: 131–137, 178–195). Das Interagieren in der Natur könne den Kindern und Jugendlichen auch helfen, die Dinge so zu sehen, wie sie sind, sich keine falschen Bilder zu machen, andere Menschen und sich selbst realistisch einzuschätzen sowie keine falschen Erwartungen zu hegen (vgl. I5: 560–567).

Die Mentor*innen passen ihre Strategien dafür entsprechend an und setzen genau dort an, wo die Mentees gerade stehen, um sie durch persönliche Erfahrungen zu einem tiefgehenden Lernen zu bringen und sie zu einem „natürlichen Konzept der Realität zu locken.“ (Young et al. 2014: 370).

Viele der betreuten Kinder und Jugendlichen mussten aufgrund von Bedrohlichkeit aus einer Verbindung heraus. Das Sein in der Natur biete die Möglichkeit, wieder bei sich selber anzukommen. Dafür sei die Beobachtung von Lebendigkeit sowie ein Verständnis fürs Leben und auch für ein Gleichgewicht sehr hilfreich. Für genau jene, die nicht mehr in ihrer Familie sein können, entstehe durch die Wildnispädagogik das Gefühl sich verbunden zu fühlen, sich im Kreis zu befinden, in einem größeren Bild eingebunden zu sein (vgl. I4: 229–242) und die Natur als beständigen, wohlwollenden und sicheren Ort zu erleben, wie bei einer Grenzerfahrung nach einer Nacht in der selbstgebauten Laubhütte:

„[Z]u merken, es ist ja gar nichts passiert und dann das Gefühl zu kriegen, Mutter Erde ist einfach da, egal in welcher Situation und ich kann mich darauf verlassen. Das finde ich auch wichtig für die Kinder, also das selbst, wenn alle Menschen wegkrachen, dass sie irgendwo trotzdem noch einen Anker haben, den sie immer haben. Und das kann man versuchen damit aufzubauen. Ob das klappt, ist dahingestellt.“ (I2: 353-340)

„Die persönliche Familiengeschichte und Erfahrungen eines jeden Einzelnen verlangt eine einzigartige und individuell abgestimmte Strategie des Coyote-Mentors“ (Young et al. 2014: XXXVI) sowie ein Umfeld, welches den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Halt bietet (vgl. Erikson 1999: 79).

Im weiteren Verlauf wird diesbezüglich noch verdeutlicht, welche Rolle die Wildnispädagogik auch aus Sicht der Kinder und Jugendlichen hierbei einnehmen kann.

6.2.3 Clan-Gemeinschaft und soziales Umfeld

Die Wildnispädagogik hebt das Leben in einer menschlichen Gemeinschaft und die Rolle jedes Einzelnen immer wieder deutlich hervor (vgl. Young et al. 2014). Das Gemeinschaftsgefüge der Wohngruppe entsteht durch die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche die familiäre Gemeinschaft verlassen mussten. Welche Möglichkeiten durch die Wildnispädagogik zur Verfügung stehen, um dennoch dem kindlichen Bedürfnis nach Zugehörigkeit in einer stabilen, unterstützenden Gemeinschaft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 269; Schär/Steinebach 2015: 28) zu entsprechen, soll anhand der folgenden vier Subkategorien dargelegt werden:

- Die Wohngruppe als Clan
- Familienarbeit
- Freundschaften
- Soziale Kompetenzen

Die Wohngruppe als Clan

Der Clan umfasst die komplette Wohngruppe, also alle Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte (vgl. I1: 67–68). Die wildnispädagogische Philosophie orientiert sich auch bezüglich des Zusammenlebens an den Weisheiten der nativen Völker „die (...) es nun mal geschafft [hätten,] in einer Form Gemeinschaft zu leben, wie es heutzutage, also hier zumindest, nicht stattfindet. Das heißt eine ganz andere Gesellschaftsform zu haben.“ (I3: 225–228) (siehe dazu auch 6.2.5 „Halt durch Kreisenergie“)

Die Philosophie der nativen Völker sei zudem nicht kernfamiliengebunden. Die Gemeinschaft werde als andersartige Familie verstanden.

„[D]eswegen bietet es die Möglichkeit, dass man sich angebunden und verwurzelt fühlt, ohne dass man unbedingt bei seiner Kernfamilie wohnt und Frieden mit der Familie hat.“ (I3: 313–316)

Wie sich dies auf das Zusammenleben und die Integration neuer Kinder und Jugendlicher auswirkt, soll wie folgt gruppiert dargestellt werden:

- Gemeinschaft und Zugehörigkeitsgefühl
- Willkommenskultur

Gemeinschaft und Zugehörigkeitsgefühl

Die Fachkräfte sind der Ansicht, dass der wildnispädagogische Schwerpunkt sehr gute Möglichkeiten bietet, um den Gemeinschaftssinn und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Hierbei nehme der Clan eine familienähnliche Rolle für die Kinder und Jugendlichen ein (vgl. I1: 239–242). Auch das gemeinsame Tun innerhalb der Gruppen und in den Himmelsrichtungen¹⁵ stärke das Gefühl einer Gemeinschaft (vgl. I2: 559–561). Das wildnispädagogische Konzept wird nach Ansicht der Fachkräfte von den Kindern und Jugendlichen auch deshalb angenommen, weil sie „sofort auch gemerkt [hätten], dass es so ein Geborgenheitsgefühl gibt eben, wie, ja familienähnlich vielleicht.“ (I5: 95–96) Der Zusammenhalt der Gruppe kann ihrer Ansicht nach zudem durch das gemeinsame Interesse an der Wildnispädagogik gefördert werden.

„[E]s ist natürlich dann auch wieder sinnstiftend, wenn in einer Gruppe alle sind, die dieses eine Hobby so extrem teilen. Das schweißt die zusammen, ja. Und da kann man da auch richtig weit kommen (...) mit der Gruppe“ (I5: 410–414).

Die familienähnliche Gemeinschaft könne durch die Wildnispädagogik daher ein Stück weit anders gelebt werden als es vielleicht in anderen Wohngruppen der Fall sei. Das

¹⁵ Unterteilung des Clans in die vier Himmelsrichtungen mit Zuordnung von Aufgaben entsprechend dem Energiefluss (siehe dazu Kapitel 6.2.7 „System der Himmelsrichtungen“)

Zugehörigkeitsgefühl wird laut der Fachkräfte durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt und jenseits des „alltäglichen Luxus“ (I3: 508) stärker gefördert (vgl. I5: 205).

„[D]iese gemeinsamen Erlebnisse, das bindet die natürlich auch zusammen. Also das ist ja, wenn du also in die Natur rausgehst und Aktionen machst mit Kindern, Jugendlichen (...), für die ist das ja oft ganz neu (...). Dann muss man ja immer Grenzen überwinden oder man erlebt völlig neue Dinge und wenn man so was ganz Neues (...) mit anderen gemeinsam macht, dann verbindet das (...). So ähnlich ist das mit der Wildnispädagogik auch, dass (...) neue Blickwinkel an sie herangetragen werden im Zusammenhang mit bestimmten Erfahrungen, die sie auch damit machen können und das verbindet dann. Klar. Und so [ein] ritualisiertes Leben ja natürlich auch.“ (I5: 100–111)

Die Fachkräfte sind sich bewusst darüber, dass Wildnispädagogik ein Schwerpunkt ist, für den sie selbst brennen und nicht erwartet werden kann, dass jedes Kind und jede*r Jugendliche*r sich ebenso begeistert.

„[E]s ist auch kein Ausschließkriterium (...), weil das eben auch die Idee von Gemeinschaft ist, dass nicht jeder gleich ticken muss“ (I3: 279–283).

Willkommenskultur

Die Willkommenskultur, Herzlichkeit und Offenheit nehme bei den Kindern, den Jugendlichen und dem Team einen hohen Stellenwert ein, was auch auf die Philosophie der Wildnispädagogik zurückzuführen sei (vgl. I1: 287–290; I3: 383). In Bezug auf das Willkommenheißen oder auch das Verabschieden von Menschen wird beschrieben, dass die Kinder und Jugendlichen „da extrem feinfühlig mit umgehen.“ (I3: 647–648) Die Himmelsrichtung Osten ist für die Willkommenskultur zuständig¹⁶. Die unterliegende Energie der Himmelsrichtung Osten lautet „Aufregung und Inspiration“ (Young et al. 2014: 265) und entspricht „de[n] aufregenden Anfänge[n]. Das Gefühl ist geprägt von Erneuerung, frischen Möglichkeiten und freudigem Willkommenheißen“ (ebd.: 266). Die Ostgruppe der Wohngruppe sorgt für alle Anfänge und hat dafür auch festgelegte Rituale. Es wird als hilfreich erachtet, dass eine Aufmerksamkeit dafür besteht, wenn ein*e neue*r Bewohner*in in die Wohngruppe zieht. Es handelt sich hierbei um einen Anfang, der einen gewissen Rahmen und Zuständigkeiten benötigt (vgl. I1: 265–267; I4: 290–295).

Die Neuaufnahme stellt für die Betroffenen immer einen einschneidenden Lebenschnitt dar und kann für alle Beteiligten eine Bewährungs- und Belastungsprobe darstellen (vgl. Günder 2015: 113, 116). Positive rituelle Handlungen können Sicherheit und Geborgenheit vermitteln und eine wichtige Rolle bei der Neuaufnahme einnehmen (vgl. ebd.: 128). „Rituale können sowohl dem Neuankömmling als auch der Gruppe dazu verhelfen, dass Neuanfang und Integration besser vonstattengehen.“ (ebd.: 135)

Die Ostgruppe versucht sich gemeinsam in die Lage von neuen Bewohner*innen zu versetzen, um zu überlegen, was diese brauchen oder ihnen das Ankommen erleichtern könnte. Das Mitgestalten und Einbeziehen der Kinder und Jugendlichen ermögliche ein aufrichtiges Empfangen, jenseits bloßer Neugier (vgl. I2: 774–787). Bei der gemeinsamen

¹⁶ Auf die Aufgabenverteilung wird in Kapitel 6.7.2 „System der Himmelsrichtungen“ ausführlich eingegangen.

Begrüßung würden neue Bewohner*innen spüren, dass sie willkommen sind, sich aufgefangen fühlen und gleich die entsprechende Energie mitbekommen (vgl. I1: 271–274, I6: 380–393). Dies hilft nach Ansicht der Fachkräfte „den Kindern hier anzukommen [und] sich zu integrieren“ (I2: 787). Aufgrund der wildnispädagogischen Schwerpunktsetzung werde von allen Beteiligten viel Wert darauf gelegt, dass neue Bewohner*innen sich wohlfühlen.

„[D]ass das wirklich aus dem Herzen raus gehen kann, ist wiederum auch Elementen der Wildnispädagogik (...) verschrieben. Nämlich, dass man überhaupt das Gefühl kennt, was es bedeutet, willkommen zu sein.“ (I3: 391–394)

Familienarbeit

Die Arbeit mit dem Familiensystem stellt einen „wesentlichen Faktor für positive Wirkungen der stationären Hilfen der betroffenen Kinder und Jugendlichen“ (FICE Austria 2019: 207) dar. Für den Prozess der Elterneinbindung können wildnis- und naturpädagogische Interventionen gezielt von den Fachkräften genutzt werden (vgl. Andreae da Hair 2013: 232) und, unter Annahme des guten Grundes, wertschätzende und lösungsorientierte Umgangsweisen erarbeitet werden (vgl. ebd.: 224).

Die meisten Elternkontakte seien schwierig und sehr komplex, sodass es in der Wohngruppe letztendlich noch keinen Schwerpunkt gibt, der die Familienarbeit mit der Wildnispädagogik konzeptionell vereint. Der Schwerpunkt liegt vorerst bei den Kindern und Jugendlichen. Es besteht die Überzeugung, dass ein Fokus zwar förderlich wäre, es aber auch auf die Präsenz und das Engagement der Eltern ankommt (vgl. I4: 253–258). Die Einbindung der Eltern, wie sie im derzeitigen Rahmen stattfindet, gelinge aber bereits gut:

„Die nehmen das sowas von dankend an und so toll. Da haben wir so tolle Erfahrungen mit gemacht. Ich wusste es am Anfang ja auch nicht. Wie kriegen wir die dazu, kriegen wir den nicht dazu? Natürlich ist auch immer eine freiwillige Geschichte, aber die sind so glücklich und nehmen das so dankbar an, dass rührt einen wirklich zutiefst.“ (I2: 671–674)

Die Fachkräfte vernehmen eine große Erleichterung Seitens der Eltern, wenn zu wildnispädagogischen Aktivitäten angeleitet wird (vgl. I2: 701–710).

„[D]as ist ja das Schöne, (...) dann kriegen sie dadurch einen anderen Input (...) und dann genießen die das total. Also völlig.“ (I2: 696–698)

Wenn Eltern an wildnispädagogischen Angeboten teilnehmen, würden diese ganz simpel gehalten, wie beispielsweise bei einem gemeinsamen Lagerfeuer oder durch Bastelaktionen, um nicht zu einer Überforderung zu führen (vgl. I3: 179–185; I6: 370–371). Mehrmals im Jahr werden Elternaktionen veranstaltet und durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt geprägt (vgl. I1: 225–233). Hierbei geht es auch darum den Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass die Eltern dazugehören, da sich dies im Hinblick auf mögliche Loyalitätskonflikte beruhigend auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt. Zudem wüssten die Eltern durch die gemeinsamen Aktionen, dass ihre Kinder gut aufgehoben sind (vgl. I6: 359–369) und zeigten Erstaunen über deren neu entwickelte Interessen. Die Fachkräfte beobachten außerdem, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik gestärkt in die Kontakte mit der Herkunftsfamilie gehen (vgl. I6: 330–336)

und die Eltern durch die Vorschläge ihrer Kinder in einen gewissen Zugzwang sowie ins Nachdenken versetzt werden (vgl. I6: 359–377).

In Bezug auf das Verhältnis zu den Eltern vermittelt die wildnispädagogische Grundphilosophie das Ehren und Achten der Ahnenlinie. Auch für die Fachkräfte bedeutet dies gegebenenfalls, das Verhältnis zu den eigenen Eltern zu betrachten. Selbsterfahrung und Selbstreflexion könnten es ermöglichen, wertfrei, wertschätzend und gleichwürdig mit den eigenen und auch den Eltern der Kinder und Jugendlichen umzugehen sowie die eigene Einstellung und das aufeinander Zugehen positiv bedingen (vgl. I3: 336–348).

Freundschaften

Eigene Stärken, die von den Kindern und Jugendlichen durch das wildnispädagogische Setting erlernt oder entdeckt werden, ermöglichen ihnen, selbstbewusst die eigenen Fähigkeiten gegenüber Gleichaltrigen zu präsentieren und auch weiterzugeben. Dies kann als Brücke zur Integration und zur Entstehung von Freundschaften eingestuft werden. Wenn die Kinder und Jugendlichen Freund*innen mitbringen, verspürten diese oft Begeisterung dafür, was in der Wohngruppe alles gemacht werden kann, erlaubt ist und auch selber ausprobiert werden darf. Das sei oft bereits ausreichend für pures Abenteuer und führe dazu, dass Kinder von außen offen und schnell im Spielen integriert werden (vgl. I1: 274–275). Die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe können alle mit Feuer umgehen (vgl. I2: 725–735), sodass sie von extern diesbezüglich Bewunderung erleben.

„Wenn sie einen Geburtstag feiern und Kinder einladen und dann da ganz selbstverständlich Holz machen, ein Lagerfeuer entzünden und alle stehen erst mal da und [Boah!] staunen. Darfst du das? Ja! Und woher kannst du das?“ (I6: 593–594)

Die Kinder und Jugendlichen werden in diesen Momenten selber zu Mentor*innen „und das ist schon mal total spannend (...), wie die dann das, was sie aufgesogen haben, dann weitergeben, da wieder selber Interesse wecken.“ (I6: 273–276) Wenn ein Mentee erst einmal „entdeckt, was seine Gemeinschaft an ihm schätzt, wird man ihn nicht mehr darum bitten müssen, es auch zum Ausdruck zu bringen“ (Young et al. 2014: 354), da dieses Selbstbewusstsein zur Großzügigkeit und Unterstützung anderer führt (vgl. ebd.).

Soziale Kompetenzen

Die Kinder und Jugendlichen werden von den Fachkräften als „extrem rücksichtsvoll miteinander“ (I5: 202) beschrieben, was sich auch im Bereich der Hilfsbereitschaft erkennen lasse (vgl. I5: 379–380). Die soziale Kompetenz werde zudem durch die Kreiskultur und das Friedensstifterprinzip geschult (vgl. I1: 313–314, 196) (siehe dazu Kapitel 6.2.5 „Kreis- und Redekultur“). Wie folgt aufgliedert, soll auf die sozialen Kompetenzen genauer eingegangen werden:

- Stärken und Potenziale jedes Einzelnen
- Konkurrenzverhalten und Gruppendynamik

Stärken und Potenziale jedes Einzelnen

Der Ansatz der Wildnispädagogik soll dazu beitragen, angeborene Gaben und Talente voll zu entfalten und mit der Gemeinschaft und anderen zu teilen (vgl. Young et al. 2014: 40). Die Gemeinschaft trägt dazu bei, dass die wirklichen Potenziale der Kinder und Jugendlichen Raum finden. Es entspricht nicht der Realität, alles gut zu können (vgl. ebd.).

Indem jeder seine Stärken und Potenziale einbringt, bietet die Wildnispädagogik vielfältige Möglichkeiten, um zu verdeutlichen, was in einer Gemeinschaft alles erreicht werden kann (vgl. I3: 503-507). Auch im Hinblick auf die Fachkräfte profitieren die Kinder und Jugendlichen davon, dass unterschiedliche Interessengebiete abgedeckt werden. So können auch die Fachkräfte ihre persönlichen Stärken einbringen.

„Da ergänzen wir uns eigentlich ganz toll und decken eigentlich auch einen ganz großen Bereich ab, mit allem Drum und Dran“ (I6: 515–516).

„Das Schöne ist auch das Team, weil jeder sich da mit seiner Erfahrung einbringt, auch mit seinen Interessen, seinen Neugierden“ (I6: 511-512).

Die Kinder und Jugendlichen kennen die Spezialgebiete der Fachkräfte und können entsprechend ihrer Interessen auf diese zukommen. In der wildnispädagogischen Wohngruppe würden die individuellen Stärken bewusst wertgeschätzt und nicht darauf bestanden Schwächen zu überwinden, sondern Rücksicht darauf genommen und nach Stärken eingeteilt (vgl. I5: 270–282).

„[D]urch die Wildnispädagogik ist das auch noch mehr da ganz bewusst gemacht worden, dass jeder (...) seine Stärken (...) einbringt und das dementsprechend ja auch eingesetzt wird, also dass man das berücksichtigt“ (I5: 273-276).

Konkurrenzverhalten und Gruppendynamik

Indem der eigene Nutzen für die Gruppe erkannt wird, können Konkurrenzdenken und ichbezogenes Verhalten ein Stück weit abgelegt werden (vgl. Young et al. 2014: 353). Konkurrenzdenken und Angst, in der Gruppenhierarchie verdrängt zu werden, ist nach Ansicht der Fachkräfte normal. Im Konfliktverhalten lassen sich ihrer Ansicht nach die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen deutlich erkennen (vgl. I2: 913–914). Diese bekommen zudem Anregungen für Lösungsmöglichkeiten geboten, um mit solchen Situationen umzugehen (vgl. I2: 740–747; I6: 628–631) (siehe auch Kapitel 6.2.5. „Friedenstifterprinzip und Konfliktbewältigung“ sowie Kapitel 6.2.7. „Lösungsorientierung und Problemlösungskompetenz“).

Die Fachkräfte müssten zudem die Gruppendynamik und den traumatischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen in ihre Arbeit miteinbeziehen. Durch das alltägliche Zusammenwohnen entstehen ihrer Ansicht nach Muster und Strukturen, die auch Blockaden im Miteinander formen, Streit auslösen oder eine komplette Überforderung hervorrufen können. Die Mittel, die in manchen Situationen zur Verfügung stehen, um ein wahrhaftiges und adäquates Reagieren zu ermöglichen, seien beschränkt (vgl. I4: 123–132).

Sich auf eine Gruppe einzulassen und in dieser entsprechend zu agieren, falle jedoch nicht nur Kindern und Jugendlichen schwer (vgl. I3: 522-531). Durch wildnispädagogische

Übungen wie das „ONE-Match-Fire“¹⁷ könne dies sowohl erkannt als auch die Sozialkompetenz gezielt in der Gruppe gefördert werden (vgl. I3: 522–531). Wenn die Fachkräfte ein Einlassen auf die Gruppe jedoch nicht vorleben können, sei die Entstehung einer tragenden Gemeinschaft auf Dauer nicht möglich (vgl. I3: 358–366).

6.2.4 Rituale und Ankerpunkte im Alltag

Im Folgenden soll dargelegt werden, durch welche Rituale und Ankerpunkte die Wildnispädagogik in den Alltag der Wohngruppe Einzug findet. Hierbei wird deutlich, dass die geregelte Strukturierung des Alltags mit wiederkehrenden Ritualen dem kindlichen Bedürfnis nach Orientierung und Strukturen (vgl. Schär/Steinebach 2015: 29-30; Brazelton/Greenspan 2002: 247) entspricht. Der Alltag für die stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen sollte so gestaltet sein, dass er neben individuellen und entwicklungsförderlichen Freiräumen auch „routinisierte Abläufe, Rituale, Selbstverständlichkeiten und Orientierung bietet.“ (FICE Austria 2019: 208) Den Kindern und Jugendlichen ist es hierdurch möglich, eine Vorhersehbarkeit in den wiederkehrenden Routinen zu finden und sich dadurch im Alltag der Wohngruppe sicher zu fühlen.

Die wildnispädagogisch intensive Arbeit finde vor allem auch an den Wochenenden, zu den Clanzeiten oder in den Ferien statt, da die Bewältigung des Alltags viel Raum beanspruche:

„Also im Alltag wirklich den Fokus des Schwerpunkts zu bewahren, das ist schwierig und da haben wir eben über die Jahre verschiedene Instrumente gewählt, dass man zumindest so kleine Ankerpunkte hat, die eben die Wildnispädagogik, also den Funken oder das Feuer, am Brennen halten“ (I3: 48-51)

Die Clanzeiten werden gezielt für wildnispädagogische Aktivitäten genutzt (vgl. I2: 352; I3: 52-53). Gemeinschaftliche Aktionen finden an den „Clanwochenenden auch noch mal bewusst mit der ganzen Gruppe“ (I1: 65) statt, wobei gerade die Jugendlichen, wenn es ihnen zu viel wird, die Möglichkeit haben sich raus zu ziehen (vgl. I1: 77–79; I6: 106–108). Da die Kinder und Jugendlichen von Beginn an in den Entstehungsprozess des wildnispädagogischen Konzepts eingebunden wurden, ist die Clanzeit gerade zur Anfangszeit genutzt worden, um gemeinsam die Abläufe, Regeln und Rituale zu beschließen (vgl. I2: 340-352). Hierbei wurden auch, in Anlehnung an das Himmelsrichtungssystem, alle anfallenden Aufgaben und Arbeiten geordnet, strukturiert und verteilt. Den Kindern und Jugendlichen sei es möglich, in den Redekreisen, als wiederkehrende Rituale, eine Erkennung zu finden (vgl. I4: 143-144). Zudem gibt es spezielle Rituale in den Urlaubssituationen, wie Morgenkreise, bei denen die Kinder und Jugendlichen wie selbstverständlich auch Lieder anstimmen und die Räucherschale entzünden wollen (vgl. I3: 642–644).

„Also auch, wenn es manchmal gar nicht so sichtbar ist, durch dieses Räuchern und diese Runden wird es so sichtbar, was sonst manchmal im Verborgenen oder unbewusst so war. Aber das finde ich immer ganz besonders“ (I3: 644–646).

¹⁷ Hierbei wird in einer kleinen Gruppe möglichst brennbares Zundermaterial gesammelt und dann versucht mit nur einem einzigen Streichholz ein Feuer zu entzünden (vgl. Young et al. 2017: 222-224)

Auch der wildnispädagogische „Caretaker-Gedanke“ wird aufgegriffen. Caretaker bedeutet, das Umfeld wieder schön zu machen (vgl. I6: 121–125).

„Wir machen (...) den Caretaker von unserem Platz, von unserer Wohngruppe, um dort wieder gemütlich sein zu können.“ (I1: 62-63).

6.2.5 Kreis- und Redekultur

Die Redekreise stellen einen festen Bestandteil des wildnispädagogischen Konzepts dar. Das Einladen der Kinder und Jugendlichen zur Beteiligung und Mitbestimmung entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit bezüglich einer Ordnung mit nachvollziehbaren Regeln und Strukturen (vgl. Schär/Steinebach 2015: 29-30; Maslow 2005: 66; Brazelton/Greenspan 2002: 109). Wie durch die gemeinschaftliche Beschlussfindung der Kreis- und Redekultur an die Eigenständigkeit der Kinder und Jugendlichen appelliert und „zur Entwicklung und Stärkung internaler Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Schneewind 2015: 79) beigetragen wird, soll entlang der folgenden sieben Subkategorien erläutert werden:

- Partizipation
- Einheitsbeschlüsse statt Demokratie
- Tragweite der Beschlüsse
- Empathie und Ausdrucksvermögen
- „Kunst die Wahrheit zu sprechen“ und Eigenverantwortung
- Friedenstifterprinzip und Konfliktbewältigung
- Halt durch Kreisenergie

Partizipation

Unter Partizipation wird in der stationären Kinder- und Jugendhilfe „eine „angemessene“ Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die das Ziel verfolgt stets ein Höchstmaß an Kooperation zu gewährleisten“ (Macsenaere/Esser 2012: 59), verstanden. Aufgrund der Anregung zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme ist von positiven Wirkungen auszugehen (vgl. ebd.).

Nach Ansicht der Fachkräfte ist die Beteiligung und Mitbestimmung in der Verbindung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Wildnispädagogik, eine der größten Stärken im Aufbau des Konzepts. In der durch die Wildnispädagogik eingeführten Redekultur geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen gehört werden sowie Anerkennung finden und Partizipation durch die Redekreise gut umgesetzt werden kann (vgl. I2: 543–544).

Die Erfahrungen in den Kreissituationen seien ein

„sehr besonderes Partizipationskonzept (...) und was das ja wirklich macht, ist, dass wirklich jeder gehört wird, egal wie leise jeder spricht, auch wenn er nicht spricht und den Redestab hat wird er gehört und ich glaube, dass das etwas ist, was man sein Leben lang unbewusst mitnimmt, dass es schon einmal da so einen Raum gab, da wurde ich gehört (...), das macht was mit einem.“ (I3: 559–565)

Dass die Kinder und Jugendlichen ihre Meinung bilden und ihre Rechte in Anspruch nehmen, erfordert auf der Beziehungsebene „Akzeptanz, Zutrauen und Zuhören sowie das bedingungslose Interesse der verantwortlichen Fachkräfte.“ (FICE Austria 2019: 205)

Die Kinder und Jugendlichen werden laut der Fachkräfte darin geschult ihre Meinung zu äußern und seien darin bereits sehr geübt (vgl. I1: 317–318). Auch miteinander in Diskussion zu kommen ist erwünscht. Den Kindern und Jugendlichen wirklich auf Augenhöhe zu begegnen und sie „genauso ernst zu nehmen“ (I5: 538), falle vielen Erwachsenen grundsätzlich sehr schwer (vgl. I5: 540- 542).

„Das ist meiner Meinung nach wirklich gelebte Partizipation und nicht irgend so ein schriftliches Konzept, weil eben auch die Mitarbeiter gezwungen sind, sich dem wirklich zu stellen. Also von Augenhöhe und Gleichwürdigkeit reden kann jeder, ob es dann wirklich gelebt wird, steht einfach auf einem anderen Blatt.“ (I3: 653–656)

Die aktive Beteiligung und Partizipation junger Menschen im Sinne der Lebenswelt- und Ressourcenorientierung ist zwar gesetzlich verankert, findet aber in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe derzeit noch keine ausreichende Realisierung (vgl. Günder 2015: 58-59).

An jedem Sonntag gibt es in der Wohngruppe einen fest installierten Redekreis mit bestimmten Regeln, auch in Bezug auf die Beschlussfindung (vgl. I4: 77–79).

„Da halten wir uns an die Regeln, wirklich. (...). Das geht rum, alle müssen zuhören, einer darf reden, muss aber nicht. Man beginnt mit räuchern. Ja. Es wird nicht kommentiert“ (I2: 319–324).

Auch hinsichtlich der wildnispädagogischen Angebote und Clantage dürfen die Kinder und Jugendlichen mitbestimmen.

„[D]ort dürfen sie auch immer sagen, was ihnen gerade passt und was nicht und ob sie noch Ideen haben“ (I2: 390-391).

Einheitsbeschlüsse statt Demokratie

Entscheidungen werden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen im Redekreis per Einheitsbeschluss getroffen (vgl. I1: 49–52). Ein Einheitsbeschluss bedeutet, dass für einen Beschluss alle anwesenden zustimmen müssen. Die einzelnen Themen werden im Kreis so lange behandelt, bis „wirklich jeder im Kreis praktisch gehen kann mit dem was vorgegeben wird.“ (I4: 79–80) Es handelt sich laut der Fachkräfte bei der Einheitsbeschlussfindung nicht um ein vermeintlich gerechtes demokratisches Vorgehen, da es der Überzahl nicht gelinge, die restlichen Stimmen zu unterdrücken (vgl. I3:106–110).

„Da ist eine Minderheit, die wird jetzt einfach mal überstimmt und die bleibt Minderheit. Natürlich kommt es da zu Widerstand, weil die Minderheit (...) will natürlich raus aus diesem Status und ihre Meinung präsentieren und dem wird eben Raum gegeben, dadurch dass es wirklich im Kreis gemacht wird und Leute, trägt in sauberer Atmosphäre eure Fakten vor, eure Argumente und (...) das was für die Gemeinschaft dann im Endeffekt das Beste ist, nicht für den Einzelnen und da kann vielleicht dann auch jeder ein bisschen zurückstecken oder auch einen

Kompromiss mit sich finden. Aber da müssen wir eine Lösung finden (...) und ich glaube das haben die Kinder schon ganz toll verstanden.“ (I6: 456–464)

Die Kinder und Jugendlichen erfahren, dass bei der „Einheitsbeschlussfindung (...) jeder wirklich auch ein Mitspracherecht hat.“ (I1: 29–30) Durch das Instrument der Einheitsbeschlüsse wird erzielt, dass „auch die Kleinen gehört werden und nicht nur die Großen, dass nicht über Köpfe hinweg entschieden wird. Das sind alles Instrumente, die (...) gut funktionieren.“ (I4: 144–146)

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Unterbringung „stellt eine Grundbedingung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Meinungsbildung und Handlungsfähigkeit“ (FICE Austria 2019: 204) dar.

Tragweite der Beschlüsse

Das Vorgehen der Einheitsbeschlussfindung ist bereits während der Entstehungsphase der wildnispädagogischen Wohngruppe sehr viel genutzt worden, um die Alltagsgestaltung innerhalb der Wohngruppe gemeinsam zu beschließen:

„Wir haben ganz am Anfang sehr viel Zeit damit verbracht, immer, also wirklich Wochenenden, uns alles, alles vorzunehmen, was es gibt in einer Wohngruppe an Aufgaben und Regeln und wie man im Alltag was gestalten könnte und haben das tatsächlich immer, (...) mit den Kindern und Jugendlichen, immer, bis wir einen Einheitsbeschluss hatten, die einzelnen Sachen durchgegangen.“ (I2: 326–330)

Dieses Vorgehen sei von den Kindern und Jugendlichen bereits damals sehr gut angenommen worden. „[D]as war irre wie die Kinder mitgemacht haben“ (I3: 633-634), nämlich „diese Ausdauer und dieser Biss hinter diesen Kreisentschlüssen, gerade am Anfang.“ (I3: 641).

Im laufenden Prozess geht es den interviewten Fachkräften auch darum, Dienssysteme im Alltag auf Stimmigkeit zu überprüfen oder Neues auszuprobieren. Beispielsweise wurde per Einheitsbeschluss geregelt, dass kein Küchendienst mehr notwendig ist und immer alle mit anpacken sollen. Nach drei Wochen wurde der Beschluss dann von den Kindern und Jugendlichen wieder umgeändert. Themen und Forderungen in die Redekreise einbringen zu können, ermöglicht den Kindern und Jugendlichen ihr Lebensumfeld mitzugestalten. Dies sei „eine ganz andere Qualität von Partizipation“ (I3: 231–232).

Wenn seitens der Kinder oder Jugendlichen beispielsweise die Forderung nach mehr Medienzeit besteht, wird im Redekreis darüber diskutiert und es werden verschiedene Sichtweisen aufgezeigt. Wenn bereits erlebt wurde, dass zu viel Medienkonsum die jeweilige Einschlaf-, Aufsteh- oder Hausaufgabensituation negativ beeinflusst, sollten entsprechende Gegenargumente geliefert werden (vgl. I5: 531-537). Die Fachkräfte müssen sich gelegentlich auf Sachen einlassen, auf die sie sich sonst nicht einlassen würden:

„Wer sind wir, dass wir nein sagen (...). Also da ist wieder dieses Thema Augenhöhe. Manchmal muss man denen was verbieten, ganz klar (...), weil da Grenzen sind, aber mit solchen Sachen, da dürfen sie sich dann ja da auch als stark erleben.“ (I5: 525-528)

Die Interessen der Kinder und Jugendlichen sollten nur dann nicht berücksichtigt werden, wenn sie „im Widerspruch zu begründeten langfristigen Entwicklungszielen stehen.“ (Macsenaere/Esser 2012: 23)

Beispielsweise wurde durch die Kinder und Jugendlichen ein Kreis zu dem Thema „Die Erzieher, die rauchen, geht ja gar nicht!“ (I5: 505-506) einberufen, da sie sich durch den Geruch gestört fühlten. Es bestand somit die Forderung nach einem gesonderten Raucherplatz seitens der Kinder und Jugendlichen. Die Kreisform wurde dann dazu genutzt eine Regelung zu finden und die Fachkräfte mussten sich an das Beschlossene halten. Dies habe die Selbstwirksamkeit gefördert und dazu geführt, „dass die Kinder sich als total stark erlebt haben und dass sie was bewirken können.“ (I5: 513–514)

Beteiligung stellt zudem ein Instrument zum Ausgleich von Machtverhältnissen dar (vgl. FICE Austria 2019: 204). Nicht der „Willkür und Macht“ (Erikson 2008: 95) anderer ausgesetzt zu sein, entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Kontrolle (vgl. Schär/Steinebach 2015: 27).

Empathie und Ausdrucksvermögen

Damit es den Kindern und Jugendlichen besser möglich ist, ihren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen, werden die Redekreise nicht nur zur Beschlussfindung sondern auch als Befindlichkeitsrunden genutzt. Bei sogenannten Weterrunden können die Kinder und Jugendlichen metaphorisch ihr inneres Wetter mitteilen, ob bei ihnen gerade Sturm herrscht, sie Wärme spüren, ob sie zurzeit dunkle Wolken oder die Sonne sehen. Bei Kreisgesprächen geht der Redestab herum und jeder der möchte kann sich mitteilen. Die Offenheit der Kinder hängt nach Ansicht der Fachkräfte mit der Gesprächskultur zusammen. Sie sind der Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen sich trauen zu sprechen und sich zu öffnen, wenn alle anderen zuhören, nicht werten oder darüber lachen. Das Gefühl, die eigene Wahrheit ausgesprochen zu haben, ermöglicht ihnen sich auf Augenhöhe wahrgenommen zu fühlen (vgl. I6: 187–197). Die Auswirkungen dieser Kreis- und Redekultur seien bei den Kindern und Jugendlichen deutlich erkennbar.

„[W]ie sie aufeinander zugehen und gerade wie im Redekreis Probleme zu lösen, anzusprechen, sich zu trauen, Offenheit, ja teilweise auch Selbstbewusstsein, sich darzustellen, ihre Problematik, ihre Befindlichkeit darzulegen“ (I6: 269–271).

Der klar definierte Raum für Kommunikation von Befindlichkeiten stellt eine Chance für das Miteinander in der Wohngruppe in Bezug auf Empathie und Ausdrucksvermögen dar, und führe dazu „dass das Kind das jetzt so (...) betrachten kann oder in der Lage ist, eine andere Perspektive einzunehmen, wo es vielleicht sonst keine Übung drin hätte.“ (I4: 460–465) Im Alltag gebe es viele kleine Momente, wo bestimmte, formulierte Sätze oder Betrachtungsweisen der Kinder und Jugendlichen, in Anbetracht des jeweiligen Hintergrunds, für die Fachkräfte absolut überwältigend seien (vgl. I6: 443–449):

„[D]a sehe ich durch die (...) Sprechkultur, auf einer nativen Art und Weise, (...) bin ich manchmal wirklich erstaunt, wie differenziert manche Kinder sich in einem Redekreis äußern können, wie ich das selten erlebt habe bei gleichaltrigen Kindern aus herkömmlichen Familien.“ (I4: 340-343)

„Kunst die Wahrheit zu sprechen“ und Eigenverantwortung

Ein Seminar im Zuge der Wildnispädagogikausbildung lautet „Kunst die Wahrheit zu sprechen“¹⁸ (I3: 235). Der Fokus liegt hierbei darauf, das eigene Leben in die Hand zu nehmen und aktiv etwas zu verändern, anstatt sich durch die eigenen Gedanken blockieren zu lassen und Schuldzuweisungen zu tätigen.

„[D]ass man im Prinzip zur Eigenverantwortung kommt für seine Zustände und eben nicht diese Schuldprojektion verwendet.“ (I3: 237-238)

Es geht darum, auch wenn im ersten Moment ein*e Außenstehende*r der*die Schuldige für den eigenen schlechten Zustand zu sein scheint, zu sich zu kommen, mit der Emotion zu tanzen und mit den eigenen emotionalen Zuständen umzugehen (vgl. I3: 235–245) (siehe dazu auch Kapitel 6.2.8. „Umgang mit Emotionen“). Beobachtungen in der Natur ermöglichen es laut der Fachkräfte, diese Lehre zu untermauern. Beispielsweise sei beim regelmäßigen Praktizieren des Sitzplatzes in der Natur erkennbar, dass kein anderes Wesen außer dem Menschen Schuld auf andere schiebt, ständig alles infrage stellt und sich von den wichtigen Dingen abhalten lässt (vgl. I2:663–665). Dies verdeutlicht auch die Metapher der Zugvögel, die in den Süden fliegen und nicht auf Einzelne warten (vgl. I2: 512–518). Im Hinblick auf die jeweiligen Vorgeschichten kann die eigenverantwortliche Lebensgestaltung einer Opferrolle entgegenwirken (siehe dazu auch Kapitel 6.3.8 „Lösungsorientierung und Bewältigungskompetenzen“).

Es geht darum, selbst Verantwortung zu übernehmen und Eigeninitiative zu ergreifen. Das kann auch das Vermitteln bei Konflikten umfassen (vgl. Young et al. 2014: 351).

Friedenstifterprinzip und Konfliktbewältigung

Die Redekultur innerhalb der wildnispädagogischen Wohngruppe umfasst auch das Friedenstifterprinzip, um Konfliktlösung zu befördern. Die Fachkräfte sind der Ansicht, dass das Streitschlichten eine Kompetenz ist, die durch die Wildnispädagogik geschult wird (vgl. I1: 49-51). Das Aushalten von Frust wird nach Ansicht der Fachkräfte positiv bedingt (vgl. I1: 138–141) und Konflikten soweit vorgebeugt, dass eine handgreifliche Konfliktbewältigung nicht mehr per se als notwendig wahrgenommen wird (vgl. I4: 188–190).

Die Stärkung der Selbstwirksamkeit sowie der „Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen und sich selbstbestimmt gegen potenzielle Grenzverletzungen behaupten zu können“ (FICE Austria 2019: 205), ist als Gewaltprävention einzustufen.

Bezüglich der Streitkultur ist für die Fachkräfte zu beobachten, dass die Kinder und Jugendlichen sich Lösungsmöglichkeiten angeeignet haben und dabei auf Instrumente wie den Redekreis zurückgreifen, sich an die Gesprächsregeln halten, sogar einen Kinderredestab basteln und vorher räuchern. Die Kompetenz, Probleme eigenständig zu klären, stärkt das Gemeinschaftsgefühl so ungemein (vgl. I2: 746–759).

„[D]ass sie teilweise bei Streitigkeiten untereinander dann ihren eigenen Redestab kreieren und dann einer die Idee hat: Lass uns doch ein[en] Kreis machen, um unser Problem zu lösen. Und das, würde ich sagen, ist ja mal ein voller Erfolg. Al-

¹⁸ Im amerikanischen im Kontext der Wildnispädagogik als geläufig als „Truth Speaking“.

so wenn die Kinder ohne irgendwelche Erwachsenen irgendwie lernen, merken: Hey wir können das doch selber regeln!“ (I3: 593-589)

Die Kinder und Jugendlichen sind auf diesem Wege beispielsweise in der Lage gewesen, eine einheitliche und kreative Lösung bezüglich eines Diebstals innerhalb der Gruppe zu finden (vgl. I1: 242–255). Um wirklich anhand wildnispädagogischer Instrumente wie dem Redekreis bei bestimmten Thematiken in die Tiefe zu gehen, ist es notwendig, bestimmte Situationen nicht zu übergehen, nur weil sich der*die Betroffene beispielsweise nicht traut eine Problematik anzusprechen und einen Kreis einzuberufen. „[D]ann auch wirklich diese Räume [zu] schaffen“ (I1: 257) ist manchmal wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen die Situation gemeinsam klären und eine Lösung erarbeiten können (vgl. I1: 261–262). Im Sinne des Friedenstifterprinzips beobachten die Fachkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen einen wertschätzenden Umgang miteinander pflegen (vgl. I6: 414–416). Diese Qualität und Initiative der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Konfliktlösung und Herstellung von Gruppenharmonie werde auch durch die Schulen zurückgemeldet (vgl. I1: 86–91, 434-444). Das Erlernen einer Streitkultur und das Offenlegen des eigenen Standpunkts wird von den Fachkräften als sehr wichtig erachtet, da immer wieder Streitereien aufkommen können (vgl. I6: 413–418).

Halt durch Kreisenergie

Die Fachkräfte sind der Ansicht, dass sich die Kinder und Jugendlichen durch die Energie, die sie im Rahmen der Kreis- und Redekultur spüren, aufgefangen fühlen und in der Gemeinschaft einen familienähnlichen Halt finden können.

„[Sie] fühlen einfach, dass da ein Raum sich öffnet, wo ihnen endlich mal zugehört wird und wo sie irgendwie auch selber mitagieren können und wo sie sein dürfen. Also vor allem emotional auch aufgefangen werden.“ (I2: 417-419)

Besonders bei den jüngeren Kindern besteht eine Sehnsucht nach Nähe und Umarmungen. Eine Kreisenergie in der Gemeinschaft ermögliche bereits „dieses Gefühl von getragen sein“ (I3: 190) und sei „wie Umarmung tanken im Endeffekt, ohne dass wirklich eine körperliche Nähe stattfindet.“ (I3: 192–193). Dies ist eine der großen Beobachtungen der Fachkräfte im Kontext verschiedener wildnispädagogischer Aktionen (vgl. vgl. I2: 425; I3: 186–193). Sie spüren,

„dass das doch so eine unsichtbare Hand ist, die da trägt, die einfach durch diese regelmäßigen Kreise oder Gemeinschaftsaktivitäten und ja auch der Einstellung der Mitarbeiter im Endeffekt, getragen wird.“ (I3: 361–363)

Besonders Abende am Lagerfeuer bleiben in positiver Erinnerung.

„Also ich glaube, dann haben die sich wirklich als ein Teil des Ganzen auch oft gefühlt.“ (I5: 499–501)

6.2.6 Auswirkungen auf die Gesundheit und das Heilungspotenzial

Nachfolgend werden die beobachteten Auswirkungen des wildnispädagogischen Schwerpunkts auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen dargelegt. Hierdurch kann dem kindlichen Bedürfnis nach Sicherheit vor negativen, gesundheitlichen Auswir-

kungen und Beeinträchtigungen im Sinne „körperlicher Unversehrtheit“ (Brazelton/Greenspan 2002: 109) sowie durch das zugesprochene Heilungspotenzial dem Bedürfnis nach „Regulation“ (ebd.) entsprochen werden. Der Einfluss der Wildnispädagogik auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen (vgl. I3: 410; I4: 315–316) wird unter anderem als ausschlaggebend für das Etablieren dieser in der Wohngruppe angegeben.

„Das ist im Prinzip auch einer der Hauptgründe, warum wir davon überzeugt sind, dass das in der Jugendhilfe genau richtig ist.“ (I3: 421–423)

Das Draußensein trägt ihrer Ansicht nach zur Erholung und Heilung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei (vgl. I1: 30–32).

„Wildnispädagogik ist auch letztendlich heilsam und das ist für den einen so und den anderen so (...) aber grundsätzlich denke ich, dass wildnispädagogische Angebote auf jeden Fall heilsam sind.“ (I4: 178–180)

Die Kinder und Jugendlichen sind zudem in ihrem Alltag häufig Reizüberflutungen ausgesetzt, beispielsweise in der Schule oder durch die Nutzung von Medien. Das Aufhalten in geschlossenen Räumen bietet wie der Medienkonsum keine Erholung für den Körper oder das Nervensystem. In der Natur findet dann die Regulierung des Nervensystems statt. Ressourcen können hier wieder aufgeladen werden und frische Luft tut bereits ohne ein spezielles wildnispädagogisches Setting gut (vgl. I3: 410–418). Den Kindern und Jugendlichen werden durch die Wildnispädagogik alternative und kindgerechte Angebote gemacht, welche sich nach Ansicht der Fachkräfte auch auf das psychische Wohlbefinden auswirken (vgl. I2: 853; I5: 363–371).

„[D]er Spaß daran, Dinge zu tun wieder, also wegzukommen von diesem ich sitze vor einem Bildschirm und zocke, sondern zu agieren, also aktiv mit dem Körper etwas zu tun. (...) Und das was einfach so da psychologisch, also gute Laune zu kriegen und Spaß zu haben und zu spielen einfach, spielerisch alles zu machen sich so die Welt zu erobern.“ (I2: 847–850)

„[I]m gesunden Körper wohnt auch ein gesunder Geist. Also existiert auf alle Fälle eine Wechselbeziehung, und ein Kind was sich draußen an der frischen Luft bewegt und einen wahnsinnigen Input hat von vielen schönen Dingen, die es für sich genießen kann, ist (...) auch in seinen Gedanken unbelasteter“ (I6: 481–484)

Es ist zudem die Entwicklung guter Abwehrkräfte zu verzeichnen, was sich an einer geringen Anzahl an Krankheitsfällen erkennen lässt (vgl. I2: 827–832; I6: 469–471).

„Unsere Kinder spielen im Februar im Bach und die haben keine Erkältung. Also der Gesundheitszustand macht sich bemerkbar. (...) Die sind widerstandsfähig.“ (I6: 98–100)

Die gesunde Ernährung kann, in Bezug auf das Verständnis über Kreisläufe nicht ausgeklammert werden und trägt ebenfalls zur Gesundheit bei (vgl. I2: 834–835). Zudem verändert sich das Körpergefühl der Kinder und Jugendlichen, was für die Fachkräfte unter anderem durch einen Anstieg der Ausdauer erkennbar wird (vgl. I6: 230–234).

Die „körperliche Unversehrtheit und das physische Wohlergehen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 110) sind Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung von Heranwachsenden.

6.2.7 System der Himmelsrichtungen

Das System der Himmelsrichtungen wird in der Wohngruppe genutzt, um anfallende Aufgaben in den Alltag zu integrieren (vgl. I2: 252–253). Der „Dienst für die Gemeinschaft“ (Young et al. 2014: 352) umfasst die Übergabe einer bedeutungsvollen Rolle an jedes Mitglied einer funktionierenden Gemeinschaft, sodass jede*r die Möglichkeit bekommt, sich durch einen unterstützenden Beitrag für das große Ganze einzusetzen. Einen passenden Platz zu haben und einen Beitrag entsprechend der eigenen Gaben zu leisten, führt nicht nur dazu, von der Gemeinschaft geschätzt zu werden, sondern erhöht auch das Selbstwertgefühl, indem der eigene Nutzen für die Gruppe erkannt wird (vgl. Young et al. 2014: 352-353). Mentor*innen sollen die entsprechenden Anstöße geben, damit die Mentees ihre Rolle in der Gemeinschaft entdecken und diese selbstbewusst zum Ausdruck bringen können (vgl. ebd.: 354). Durch die Aufgabenverteilung nach Himmelsrichtungen können die Kinder und Jugendlichen Erfolgserlebnisse im Umgang mit altersgemäßen Aufgaben erleben. Dies gelingt, indem Kinder kleine Verantwortungsbereiche übergeben bekommen und somit Teilhabe und eine Lust am Lernen verspüren (vgl. Erikson 2008: 96). Durch das individuelle Einbringen von Stärken wird anhand der Himmelsrichtungen nicht nur dem Bedürfnis nach Orientierung, Ordnung und Struktur entsprochen, sondern vor allem dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwert (Schär/Steinebach 2015: 30) und dem „Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 203). Dies zielt auf das Bewältigen von Herausforderungen im jeweiligen Tempo ab, um dem Kind beim Überwinden von Schwierigkeiten zu helfen sowie zu einer angemessenen Entwicklung und einem gesunden Wachstum beizutragen (vgl. ebd.: 203-204). Welchen Mehrwert die wildnispädagogische Komponente der Himmelsrichtungen im Gegensatz zu den Aufgabenverteilungen in anderen Wohngruppen ausmacht, soll in den folgenden drei Subkategorien dargelegt werden:

- Aufgabenverteilung
- Energiefluss
- Kompetenzen und Zuständigkeiten jedes Einzelnen

Aufgabenverteilung

Das System der Himmelsrichtungen wurde bereits zur Entstehung der wildnispädagogischen Wohngruppe, durch die Unterstützung einer Seminarleiterin der Wildnisschule Wildniswissen, installiert. Es beinhaltet, „dass jedes Kind und jede Bezugsperson (...) eingeteilt ist in eine bestimmte Himmelsrichtung, die verknüpft ist an bestimmte Aufgaben“ (I4: 80–82). Dies vermag zu Orientierung im Alltag verhelfen, da „einfach jeder weiß wer wofür zuständig ist.“ (I2: 267–277). Das Medizinrad¹⁹ wurde zur Veranschaulichung mit Steinen gelegt, um das Ganze kindgerecht darzustellen (vgl. I2: 299–300).

„Das haben die Kinder schon ziemlich gut verinnerlicht und so auch die Alltagsaufgaben darunter aufgeteilt.“ (I1: 53-54)

¹⁹ Mit dem Medizinrad ist die veranschaulichte Darstellung der Himmelsrichtungen gemeint wie es in den Abb. 2 und 3 zu sehen ist.

Die Ideenreifung und die Aufgabenverteilung in den Himmelsrichtungen fand, im Sinne der Partizipation gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen statt, was ein wesentliches Qualitätsmerkmal ausmacht (vgl. I3: 101-102).

„Ich glaube schon, dass das eine Qualität ist, die Kinder da mitbringen und sich verantwortlich (...) fühlen und da eine Eigendynamik entwickeln und Vorschläge machen und das sind ihre Vorschläge, von den Kindern und nicht die der Erwachsenen (...). Wir regen auch oft an (...) aber die Ideen kommen meistens dann von den Kindern.“ (I6: 399–403)

Grundsätzlich sollen die Kinder und Jugendlichen in den Himmelsrichtungen lernen, in die einzelnen, tiefen Punkte des Alltags einzutauchen (vgl. I1: 168-169). In der Himmelsrichtung Westen kann beispielsweise die Einkaufsorganisation erlernt werden (vgl. I1: 155-164). Die Kinder und Jugendlichen der Himmelsrichtung Westen werden „in den Prozess so gut wie es geht auch mit einbezogen. Wir kaufen ein, was sind die Wünsche der Gruppe, was ist aber auch unser Budget, was ist realisierbar und wie machen wir das alles? Und da entsteht ein Verständnis.“ (I1: 162-164) Der Westen steht entsprechend der Orientierung am natürlichen Kreislauf für „Ernten und feiern“ (Young et al. 2014: 269), einen Dienst für das große Ganze, denn die „grundlegende Energie des Westens ist die der Gemeinschaft, in der man zusammenkommt und die Fülle miteinander teilt“ (ebd.). Der Westen ist zudem eingeteilt für die Ernte und die Verarbeitung des Gemüses, welches von Kindern und Jugendlichen der Himmelsrichtung Süden gepflanzt und gepflegt wurde (vgl. I2: 279–282). Die den Himmelsrichtungen zugeordneten Aufgaben können, je nachdem ob sie sich bewährt oder sich in der Umsetzung als schwierig erwiesen haben, beibehalten oder wieder verändert werden (vgl. I2: 287-291). „[E]s ist ein ständiger, laufender Prozess.“ (I2: 283–284)

Energiefluss

Die wildnispädagogischen Bestandteile der „Orientierung am natürlichen Kreislauf“ (siehe Anhang 9) und die „Anzeiger für Achtsamkeit“ (siehe Kapitel 4.5) werden anhand von Himmelsrichtungen veranschaulicht. Hierfür wird der Zyklus der Sonne, die vom Osten bis in den Süden aufsteigt, sich von dort im Westen wieder senkt und im Norden ruht, herangezogen. Diese Veranschaulichung der Energieflüsse hilft den Mentor*innen das Gespür für den Kreislauf ins Bewusstsein zu bringen und die Lernerfahrungen der Mentees zu strukturieren (vgl. Young et al. 2014: 259).

Alle Aufgaben, die in der Wohngruppe anfallen können, werden entsprechend der zugehörigen Energien in Himmelsrichtungen eingeteilt. Hierdurch wird zudem das Zyklische in den sehr linearen Alltag eingebracht. Die Kinder und Jugendlichen werden von Anfang an einbezogen, um die Energien von Osten, Süden, Westen und Norden spüren zu können (vgl. I2: 267–274; I3: 58-62):

„Und dann sind wir alle Aufgaben, die es gibt, durchgegangen und haben überlegt. Welche Energie hat das wohl? Also mit den Kindern zusammen. Welche Energie hat das, in welche Himmelsrichtung könnte das passen? Und haben dann diese ganzen Aufgaben verteilt“ (I2: 273–277)

Der Norden ist beispielsweise dafür zuständig, den Müll rauszubringen, da im Norden die Sonne untergeht und die Müllentsorgung mit dem Gefühl von Abschluss, wegbringen, verabschieden und aufräumen verknüpft wurde (vgl. I2: 279–282). Der Nordosten steht für „Ende und Anfang“ (Young et al. 2014: 271) mit der Energie des „Übergangs von einem Kreislauf in den nächsten (...) der unsichtbaren Verbindung zwischen Ende und Anfang.“ (ebd.: 272) Die Himmelsrichtung Süden ist für das Gewächshaus und den Acker zuständig. Die Kinder und Jugendlichen der Südgruppe lernen das Gemüse vorzuziehen und zu pflegen bis es reif ist (vgl. I2: 279–282). Der Süden steht für „Konzentration und Fleiß“ (Young et al. 2014: 267) und entspricht der Jahreszeit Sommer. Die „zugrundeliegende Energie ist die der harten Arbeit und Geschäftigkeit“ (ebd.).

Kompetenzen und Zuständigkeiten jedes Einzelnen

Alle Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte der Wohngruppe haben eine Zugehörigkeit zu einer der vier Himmelsrichtungsgruppen. Dadurch hat jeder einen Platz, um sich in die Gemeinschaft einzubringen und sich dabei auch als kompetent zu erleben (vgl. I1: 52–58, 370–375). Es wird versucht, die Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte entsprechend ihrer individuellen Stärken einzuteilen.

„[E]s bringt ja jeder sein Potenzial ein, man guckt ja auch in welche Himmelsrichtung passt man, was passt zu mir, was macht mir Spaß, und darauf baut das auf und dann kann ich mich da einbringen und bringe da meine Ressourcen ein und kann mich aber auch weiter entwickeln in meinem Bewegungsfeld und so hast du eben darüber die Möglichkeit deine Ressourcen und dein Potenzial zu zeigen und zu nutzen.“ (I1: 361–366)

Es bietet sich zudem eine Gelegenheit, um besonders auch den Jugendlichen Verantwortung zu übertragen (vgl. I1: 370–375). Dadurch dass innerhalb der Wohngruppe ein Beitrag geleistet wird oder etwa ein eigener Bereich gemanagt wird, sodass das große Ganze funktioniert, werden Erfolge für das Selbstbewusstsein innerhalb der Himmelsrichtungen gesammelt (vgl. I1: 336–341, 377). Es besteht die Hoffnung darüber,

„dass die Kinder sich verändern können oder die Möglichkeit haben, tatsächlich an ihre eigene Kraft zu kommen und in das Potenzial, dass sie mit sich tragen, dass das auch seine Auswirkungen haben wird.“ (I4: 308–311)

Gelegentlich komme es auch zu Wechseln innerhalb der Himmelsrichtungen, was aber lediglich angeregt und nicht vorgeschrieben werde (vgl. I6: 108–112).

6.2.8 Anregungen durch Ressourcen und Methodenvielfalt

In der stationären Kinder- und Jugendhilfe umfasst eine methodische Vorgehensweise Erkenntnisse, deren Anwendung aufgrund von Erfahrungswerten Erfolge für die Entwicklungsförderung der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen implizieren (vgl. Günder 2015: 172).

„Die Planbarkeit sozialpädagogischer Handlungsabläufe wird als grundlegende Voraussetzung methodischen Vorgehens verstanden.“ (ebd.)

Durch die Ressourcen und Methoden der Wildnispädagogik können Anregungen gegeben werden, die nicht nur das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen stärken, sondern auch dem Bedürfnis nach Selbstakzeptanz, zur Entwicklung eines gesunden Selbst durch eine förderliche Umgebung (vgl. Schär/Steinebach 2015: 28-29), sowie dem „Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind“ (Brazelton/Greenspan 2002: 147) entsprechen. Für die Entwicklung individueller Stärken sind Kinder und Jugendliche darauf angewiesen, dass sich an ihren spezifischen Neigungen und Bedürfnissen orientiert wird. Dies umfasst auch die Anerkennung dessen, dass Kinder und Jugendliche individuelle Besonderheiten haben (vgl. ebd.: 156).

Das Bedürfnis nach Selbstakzeptanz umfasst auch die Initiative herauszufinden, welche Art von Person sie werden wollen (vgl. Erikson 2008: 87).

Der natürliche Kreislauf ordnet dem „Südosten: Orientierung und Motivation“ (Young et al. 2014: 266) zu. Die Kindheit stellt die entsprechende Phase im Leben des Menschen dar, in der instinktiv ausgetestet und experimentiert wird. Die „vorherrschende Energie (...) ist die der Bewegung, des „Sich in die Aktion Stürzens“ und des schnellen äußerlichen Wachstums“ (ebd.). Um die Mentees so zu unterstützen, dass sie angeborene Gaben und Talente voll entfalten, ist es die Aufgabe der Mentor*innen, die „natürliche Begeisterung, die sie [die Mentees] mitbringen, einzufangen und ins Lernen zu kanalisieren“ (Young et al. 2014: 97) sowie dabei das Lernen nach reinem Spaß aussehen zu lassen (vgl. ebd.: 40).

Da sich die Interessen und Lernstile der Mentees unterscheiden und deren speziellen Bedürfnisse den jeweiligen Schwerpunkt formen, handelt es sich beim Coyote-Mentoring um einen flexiblen Ansatz (vgl. Young et al. 2014: 163).

Auf die individuelle Entwicklung zugeschnittene Erfahrungen zu vermitteln, die den spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Kinder und Jugendlichen entgegenkommen und entsprechen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 148), wird durch die Vielfalt an wildnispädagogischen Methoden und die Haltung der Mentor*innen ermöglicht.

Die Mentees verändern sich von innen heraus, „fühlen sich freier und besser unterstützt, um auszudrücken, wer sie wirklich sind und was sie wirklich fühlen.“ (Young et al. 2014: 338).

Dies wird in folgenden drei Kategorien näher erläutert:

- Erlebnisraum Natur und Wildnis
- Wildnispädagogische Spiele und Herausforderungen
- Grenzerweiterungen

Erlebnisraum Natur und Wildnis

Der Erlebnisraum Natur und Wildnis bietet Kindern und Jugendlichen eine Vielfalt an Anregungen und Auswahlmöglichkeiten entsprechend persönlicher Vorlieben. Wie dies unter anderem dem Bedürfnis nach Selbstakzeptanz entgegenkommt, wird in den folgenden zwei Subkategorien dargestellt:

- Interessen und Entdeckerfreude
- Identität und Selbstfindung

Interessen und Entdeckerfreude

Als wesentliches Qualitätsmerkmal zur Förderung von Bildungsprozessen sollen fremd-untergebrachten Kinder und Jugendliche in ihren Interessen und Talenten bestärkt und in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt gefördert werden (vgl. FICE Austria 2019: 208).

Die Wildnispädagogik ruft bei den Kindern und Jugendlichen der Wohngruppe völlig neue Interessen und eine erweiterte Wahrnehmung hervor, „die sie vorher nie gehabt haben oder nur geahnt hätten“ (I6: 348). Es wird versucht, ein vielfältiges Angebot zu schaffen, um ihnen zu ermöglichen, sich selber und die eigenen Interessen wahrzunehmen (vgl. I6: 239–242, 538–541). Durch die Wildnispädagogik bietet die Wohngruppe zusätzliche Alternativen, die dankend angenommen werden (vgl. I6: 347–350):

„Es bietet den Raum, sich selbst zu finden, Interessen wahrzunehmen. Dadurch, dass ich eben einen großen Input habe, habe ich natürlich auch ein viel größeres Feld, wo ich wählen kann. Ich habe eine Auswahl und je mehr die Kinder kennenlernen, umso mehr können sie für sich entscheiden. Das gefällt mir, das gefällt mir nicht.“ (I6: 524–527)

Gerade jene Kinder und Jugendliche, die nicht wissen wohin mit sich, können über die Wildnispädagogik Interessensgebiete für sich entdecken, welche ihnen auch außerhalb der Wohngruppe ein ganz anderes „Standing“²⁰ ermöglichen (vgl. I2: 876–882, 909–910). Dies konnte speziell bei einem jungen Bewohner beobachtet werden.

„Also Dinge, die er dann auch weiß und aufsaugt und anderen mitteilen kann (...) und damit glänzen und dann da auch wieder so ein: Hey, ich weiß was, ich bin wer, ich kann was!“ (I2: 877–882)

Im Sinne einer Brückenfunktion ermöglicht die Wildnispädagogik für die Fachkräfte einen besseren Zugang zu den Kindern und Jugendlichen. Es gehe diesbezüglich, aber nicht ausschließlich um wildnispädagogische Angebote, sondern genauso um andere Hobbys wie Sport oder Musik (vgl. ebd.).

Identität und Selbstfindung

Die Jugend stellt einen Höhepunkt des menschlichen Lebens dar und ist dem „Süden: Konzentration und Fleiß“ (Young et al. 2014: 267) zugeordnet.

Die Suche nach der eigenen Identität macht hierbei den Hauptfokus aus (vgl. ebd.).

Die Identität der Kinder und Jugendlichen hängt immer auch mit der Herkunftsfamilie zusammen, was nach Ansicht der Fachkräfte die Möglichkeiten der Wildnispädagogik begrenzt. Indem die Kinder und Jugendlichen in den Himmelsrichtungen ihre individuellen Stärken einbringen, gelingt es das Selbstwertgefühl innerhalb der Gruppe zu stärken (vgl. I1: 326–333).

„[D]ie haben schon dieses Selbstwertgefühl: Ich bin in der Gruppe was und ich leiste meinen möglichen Beitrag dazu, dass das ganze Große funktioniert. Und so

²⁰ Eigene Übersetzung: Ansehen, Stellung, Stand

wie ich bin, bin ich gut! Das ist bei uns ganz wichtig, dass das akzeptiert wird. Jeder mit seinen Macken und ja genau das [ist] das Selbstwertgefühl, das wir geben können“ (I1: 336-339)

Auch den Haltungen der Fachkräfte wird eine entscheidende Rolle dabei zugeordnet, für die Kinder und Jugendlichen Räume zu eröffnen, um herauszufinden wer sie wirklich sind, unabhängig davon für wen sie von ihren Bezugspersonen gehalten werden (vgl. I3: 449–461). Das Akzeptieren anderer und die Stärkung der Persönlichkeit nimmt einen hohen Stellenwert in der Wohngruppe ein. Die Kinder und Jugendlichen erfahren nach Ansicht der Fachkräfte, dass sie gut sind, so wie sie sind, dass ihnen Respekt entgegengebracht wird und sie ernstgenommen werden (vgl. I1: 336–341; I6: 341–342).

„Ein Angebot tatsächlich auf Augenhöhe und in Wertschätzung und in Respekt und dafür ist natürlich auch die Wildnispädagogik super, weil da auch viel auch tatsächlich auf Wertschätzung und einfach das Sein [sic!], jemand sein lassen so wie er ist.“ (I4: 136–138)

Die Bedingungslosigkeit der Natur sei ein weiterer Schlüssel für die Kinder und Jugendlichen, um herauszufinden, wer sie sind und eine Identität zu entwickeln, aus der heraus sie dann auch eine gewisse Stabilität schöpfen können (vgl. I3: 449–461; I5: 394–401).

„Also Wildnis schmeißt einen so auf sich selbst zurück, dass man guckt, was mache ich eigentlich und was will ich eigentlich? Und deshalb glaube ich, ist das so heilsam in der Pädagogik.“ (I5: 199–200)

Wildnispädagogische Spiele und Herausforderungen

In den folgenden vier Subkategorien soll dargestellt werden, inwieweit wildnispädagogische Spiele und Angebote besonders den kindlichen Bedürfnissen nach Selbstwert und Selbstakzeptanz entsprechen:

- Gezielte Anregungen und Freude
- Kreativität und Werksinn
- Stärkung für das Selbst
- Sinne erweitern, wahrnehmen und sich selber spüren

Gezielte Anregungen und Freude

Das Grundstück der wildnispädagogischen Wohngruppe bietet ein großes Freigelände, welches die Kinder und Jugendlichen zum freien Spiel nutzen (vgl. I4: 146–148) und „einfach sein dürfen (...) [und] ihre Erfahrungen machen können. Sie können Feuer machen, sich die Sachen dafür abholen und eben einfach draußen sein und spielen, so. Und eben dabei auch die ganzen Dinge nutzen, die wir so eben haben.“ (I1: 131–134).

Zusätzlich werden wildnispädagogische Angebote gesetzt, bei denen die Fachkräfte versuchen, die Kinder und Jugendlichen da abzuholen, wo sie gerade in ihrer Entwicklung stehen (vgl. I1: 73-74). Durch die wildnispädagogischen Spiele und Aktionen können die Kinder und Jugendlichen vom Kopf ins Tun kommen, coole Sachen erleben, Spaß haben und auch mal über die eigenen Grenzen gehen. Dies bewirkt nach Ansicht der Fachkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen sich gelöster und freier fühlen, anstatt sich mit ne-

gativen Gedanken zu identifizieren (vgl. I2: 643–650). Auch die soziale Kompetenz wird ihrer Ansicht nach durch das gemeinsame Spielen gefördert (vgl. I1: 196).

„Die feiern das schon richtig. (...) Also unser Kleinster (...) für den sind solche Spiele wie heute hier im Wald, mit dem Anschleichen und er darf in der Mitte sitzen mit der Spritzpistole, wenn er jemanden hört abschießen oder so, das ist für ihn [WOW] (...), und dann macht er das auch noch richtig und dann wird er noch gelobt und super und die haben da Bock drauf und die sind da super happy mit.“ (I1: 211-218)

Außerdem werden Aktionen veranstaltet, wie Campingausflüge, Ackerprojekte, Kanu- oder Gebirgstouren, Kochen am Lagerfeuer oder Nüchternungen unter freiem Himmel (vgl. I2: 342; I3: 113–114; I6: 120–130). Bei einem Ausflug in eine fremde Stadt wurde deutlich, dass die Älteren sich nicht trauen, sich von der Gruppe abzusondern. Um diesbezüglich mehr Selbstvertrauen zu erlangen und Jugendliche besser in die Selbstständigkeit zu begleiten, eignen sich wildnispädagogische Orientierungsspiele (vgl. I3: 152–155). Die Kernroutine „Erstellen einer Landkarte“ (Young et al. 2014: 71) beschäftigt sich mit der Kultivierung von Ortskenntnis und schafft anhand von Erkundungstouren Orientierung. Die Einnahme der Vogelperspektive entsprechend der Kompassrichtungen kann Wahrnehmungslücken aufzeigen (vgl. ebd.).

Zur Heimbeschulung wird im Garten der Wohngruppe die Jurtenschule²¹ angeboten und zur Auflockerung beispielsweise das Rollenspiel „Tierformen“ veranstaltet. Hierbei schlüpfen die Kinder und Jugendlichen in die Rolle eines Tieres, um ein Verständnis für dessen Bewegungen und Beuteverhalten zu bekommen (vgl. I1: 121–130; Young et al. 2017: 125). Die Tierformen eröffnen einen „positiven Kanal für die körperliche Entwicklung“ (Young et al. 2014: 63) sowie tiefe Vorstellungskraft und einen „Zugang zu all diesen verschiedenen Sichtweisen darauf, was es heißt lebendig zu sein.“ (ebd.: 64)

Kreativität und Werksinn

Die Kinder und Jugendlichen können speziell auch im Bereich des Werkens und der Kreativität ihren Horizont erweitern. So dürfen sie beispielsweise das Holz für das Lagerfeuer vorbereiten. Hierbei haben sie selber die Gelegenheit Bäume zu fällen, eine Säge in die Hand zu nehmen und zu erfahren, wie viel Arbeit in dem Zerlegungsprozess steckt (vgl. I6: 85–89).

„[E]s bildet sich eine Routine heraus, handwerkliche Fähigkeiten, die sie sonst nicht mal in sich erahnt hätten oder [sich] getraut hätten [, wie] eine Axt in die Hand zu nehmen“ (I6: 254–256).

Das damit einhergehende Selbstvertrauen führt auch dazu, dass sich junge Bewohnerinnen zu Weihnachten eine Axt wünschen (vgl. ebd.). Das Handwerk ermöglicht den Kinder und Jugendlichen auch die Aneignung persönlicher Strategien, um sich in bestimmten Situationen aus der Natur zu holen, was sie brauchen.

²¹ „[Z]u Coronazeiten haben wir die Jurte in unserem Garten aufgebaut und haben da die Schule abgehalten, um so eine Trennung zu haben eben vom Häuslichen.“ (I1: 123-124)

„Sie setzen sich dann draußen hin, nehmen sich so ein Stück Holz und schnitzen erst einmal eine halbe Stunde dran rum und dann geht es denen besser.“ (I5: 374–377)

Durch die Wildnispädagogik wird versucht, einen Abstand zu kommerziellen, materiellen Gütern zu schaffen und anstatt von Plastik Naturmaterial zu nutzen (vgl. I6: 284–290). Im Sinne der Selbstwirksamkeit nehmen die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit möglichst viel selber mit den eigenen Händen zu erschaffen, gut an.

„Das ist ziemlich berührend, (...) dass mit einer Engelsgeduld und mit Leidenschaft dann die Sachen verarbeitet werden und diese Skills, die man gezeigt bekommt, was man so machen kann, auch umgesetzt werden.“ (I1: 463-466)

Das Herstellen selbstgeflochtener Körbe und Werkstücke wie selbstgebrannte Schalen oder Geschirr aus Holz sei zudem sehr förderlich für die Motorik (vgl. I2: 1007–1008) und ermögliche, im Vergleich zu einem gekauften Gut, eine ganz andere Wertschätzung. Nach stundenlangem Pusten der Glut aus der Schale essen zu können, führe dazu, dass der Gegenstand mehr gewürdigt wird (vgl. I3: 495–498) und „auch dieses Gefühl von Wertschätzung in den Kindern einfach (...) entflammen“ (I3: 499–500) kann. Es gibt viele verschiedene Rezepte zur Verarbeitung von Pflanzen, die mit den Kindern und Jugendlichen ausprobiert werden können, die deren Erfahrungshorizont erweitern und dabei das Selbstbewusstsein stärken.

„Wenn sie zum Beispiel ankommen: Ich weiß jetzt, wie ich selber Shampoo mache, wenn etwas fehlt mach ich das einfach selber, ich brauche nie wieder welches kaufen. Ja genau oder draußen wächst ja so viel was man essen kann, da muss man ja gar nicht einkaufen gehen!“ (I5: 482–484)

Beispielsweise einen funktionierenden Klebstoff aus Naturmaterialien herzustellen sei absolut faszinierend für sie, werde von ihnen auch nicht mehr vergessen (vgl. I5: 235–248) und dürfte somit als nachhaltige Erfahrung für das Selbst eingestuft werden.

Stärkung für das Selbst

Besondere Erfolge können die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein erlangen (vgl. I2: 545–549, I2: 995-1008). Kleine, kreierte Herausforderungen zu meistern, schenkt den Kindern und Jugendlichen viel Selbstvertrauen. Dies gelingt besonders bei diesen spezifischen, wildnispädagogischen Angeboten (vgl. I3: 474–479) sowie im freien Werken.

„Mach einfach. Feuer machen? Klar! Probiere, komm her. Holz vorbereiten? Bitte, nimm die Axt, ich zeige es dir und dann machst du das. Und wenn man erstmal führt. Aber die kriegen Sicherheit dafür. Sie verlieren die Angst vor diesen Dingen und da bildet sich eine Routine heraus“ (I6: 251–254)

Besucher*innen staunen oft über den Erfahrungsschatz der Kinder und Jugendlichen, ebenso wie über deren Umgang mit dem Feuer: „Da sind sie einfach enorm kompetent und das können andere Kinder nicht. Also da sind sie ganz weit vorne“ (I1: 1001-1002). Solche Erfahrungen können viel bei den Kindern und Jugendlichen bewegen, Sicherheit geben und ihnen über das Gefühl von Minderwertigkeit hinweg verhelfen (vgl. I6: 596–

604). Damit die Kinder und Jugendlichen Erfolge erleben können, sei es die Aufgabe der Mentor*innen die Angebote entsprechend zu wählen (vgl. I1: 191–193; I5: 442–443). Die Kinder und Jugendlichen erkennen auch bei sich selbst Stärken und geben positive Rückmeldungen, wenn sie neue Aktivitäten kennenlernen oder erstmals meistern.

Große Erlebnisse und Erfolge verzeichnen sie beispielsweise, wenn sie draußen schlafen, ein Orientierungsspiel im Wald meistern oder ein Feuer entzünden. Wenn ihnen dann die Verantwortung übertragen wird das Feuer zu hüten, lassen sie Stolz und Selbstvertrauen erkennen. Sie wachsen nach Ansicht der Fachkräfte über sich hinaus und erzählten wiederholt von den Erlebnissen. Diese können auch ganz kleine Handlungen im Alltag betreffen (vgl. I3: 490–494; I6: 657–661).

„[D]as finde ich auch ganz wichtig für die Kinder, dass sie merken, das ist eine Stärke, die habe ich nie gehabt und mit einmal ist da was, was an mir noch gar keiner gesehen hat.“ (I6: 661–663)

Mentor*innen lassen die Mentees die eigene Handlungsfähigkeit erkennen, um Herausforderungen in jeglichen Lebensbereichen durch eine kreative Herangehensweise zu bewältigen (vgl. Young et al. 2014: 361) und „die Zukunft mit einer kraftvollen Vision wahrer Hoffnung zu durchdringen, die aus dem Wissen hervorgeht, dass wir tun können und tun werden, was auch immer notwendig ist“ (ebd.: 362).

Bezüglich der Selbstwirksamkeit ermöglicht beispielsweise der Gemüseanbau es direkte Zusammenhänge und Verknüpfungen zu erkennen:

„[W]enn ich mich so und so verhalte, dann bekomme ich auch nachher etwas heraus. Wenn ich mich nicht kümmerge, bekomme ich nichts raus. Diese direkte Verbindung zwischen meinem Tun und dem Ergebnis. Und damit mache ich mich ja handlungsfähig, wenn ich das erkenne (...) wenn ich wirklich will, dann kann ich auch was machen.“ (I5: 159–171)

Indem Kinder und Jugendliche ergründen was ihnen gefällt, werden sie auch selbstbewusst genug, um dafür einzustehen: „[D]adurch, dass das eigene Denken mit dem Handeln neu Verknüpfung findet, neue Handlungsstrategien entstehen (...) oder die Kinder auch einfach anfangen (...) das, was sie leben und sagen, zu verteidigen“ (I6: 587–590).

Sinne erweitern, wahrnehmen und sich selber spüren

Die Kinder und Jugendlichen können verschiedensten Aktivitäten nachkommen, um ihre Sinne zu erweitern sowie ihre Umgebung und sich selbst wahrzunehmen. Der wildnispädagogische Schwerpunkt entspricht einem „Lernen mit allen Sinnen“ (I6: 272).

„Also raus, viel machen und wirklich mit allen Sinnen genießen. Im Modder spielen, barfuß laufen auf der Wiese im Nassen, draußen schlafen. (...) Das ist eben wirklich auch bei uns im Alltag halt mit drin.“ (I6: 100-103)

Für viele der Kinder und Jugendlichen, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untergebracht werden, ist ein überhöhter Medienkonsum bis zu dem Zeitpunkt der Unterbringung die Normalität. Die Verbindung zur Natur lässt laut den interviewten Fachkräften eine andere Wahrnehmung entstehen. Plötzlich werden Dinge gesehen, die von den Kin-

dem und Jugendlichen vorher nicht wahrgenommen wurden (vgl. I3: 436-439; I6: 239–242, 486–493). Sie bekommen hierdurch eine neue Perspektive geboten.

„Die Wahrnehmung wird eine andere, also der Bereich, das Spektrum vergrößert sich einfach. Also sie werden wahnsinnig gute Beobachter, können viele Dinge benennen, sind neugierig auf was sie nicht benennen können, stellen ganz viele Fragen.“ (I6: 565–567)

Dies führt zur Kultivierung von Ortskenntnissen: „Sie kennen die Natur und ihren Ort. Das ist ein Mehrwert was viele Jugendliche nicht mehr haben.“ (I1: 193–195) Der eigene Sitzplatz in der Natur bietet die Gelegenheit, einfach nur zu sein, sich zu erholen, zu entspannen, zu sich zu kommen und aus dieser Geisteshaltung heraus in die Lehre einzutauchen. Dies kann mit Kindern und Jugendlichen individuell und auf unterschiedliche Art und Weise praktiziert werden. Eine der verschiedenen Herangehensweisen ist zum Beispiel, dass dies ein Platz ist an dem sie im Garten zelten (vgl. I6: 55–57). Durch diesen eigenen Sitzplatz bestehe die Möglichkeit, dass sie sich selber wieder besser spüren. Indem der Lärm von Schule und Gesellschaft zum Verstummen gebracht wird, haben sie die Chance, zu sich selbst zu finden (vgl. I3: 424-436). So sei auch bei verschiedenen anderen wildnispädagogischen Angeboten deutlich geworden, dass Kinder und Jugendliche besser in der Lage sind sich selber zu spüren (vgl. I4: 41–43).

„[I]m Laufe der Jahre habe ich viel gesehen, was Wildnis mit Kindern macht oder Verbindung. Verbindung mit der Natur als auch rückschlüssig Verbindung, dass die Kinder wieder sich selber fühlen können. Und da habe ich viele, viele Momente gehabt wo ich sehen und erfahren konnte, was das mit Kindern macht und wie wertvoll das auch ist und (...), dass es meistens die Kinder sind, die vielleicht am Rande einer Klasse sind, die am meisten profitieren.“ (I4: 31–36)

Grenzerweiterungen

Indem gezielt Neugierde geweckt wird, sollen die persönlichen Grenzen der Mentees immer weiter ausgedehnt und diese zu selbstbestimmtem Handeln animiert werden. Diese individuelle Grenzerweiterung orientiert sich an den speziellen Bedürfnissen jedes einzelnen Mentees, um durch persönliche Erfahrungen ein tiefgehendes Lernen zu ermöglichen (vgl. Young et al.: 163, 369-370). Inwiefern Grenzerfahrungen, die im wildnispädagogischen Setting erwirkt werden können, den Bedürfnissen fremduntergebrachter Kinder und Jugendlichen entsprechen, wird in folgenden drei Subkategorien erläutert:

- Komfortzone überwinden
- Umgang mit Emotionen
- Lösungsorientierung und Bewältigungskompetenzen

Komfortzone überwinden

Neben den neuen Fähigkeiten oder Interessen, die die Kinder und Jugendlichen bei sich entdecken, entdecken sie auch Ängste und Schwächen, mit denen sie außerhalb des wildnispädagogischen Settings nicht in Berührung kommen würden.

Es sind die Tricks des Coyote-Mentoring, die den Kindern und Jugendlichen zur Verwandlung verhelfen, sie „aus ihren Routinen ausbrechen [lassen] und sie (...) auf den Flügeln ihrer Neugier über die Grenzen ihrer Komfortzone locken.“ (Young et al. 2014: 127) Aufgaben, wie auf einem schmalen Brett über einen Bach zu balancieren oder selber ein Floß zu bauen sowie die Begegnung mit bestimmten Tieren in freier Wildbahn, können Stress auslösen, der ohne das wildnispädagogische Setting vielleicht verborgen geblieben wäre. Um die Kinder und Jugendlichen dazu zu bewegen, die eigene Komfortzone zu verlassen und Grenzen und Ängste zu überwinden, benötigen die Fachkräfte Fingerspitzengefühl und müssen gegebenenfalls auch Entspannung in Situationen bringen. Im Idealfall werden Herausforderungen so gestaltet, dass sie nicht zu Überforderungen führen. Eine vertrauensvolle Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu den Fachkräften kann dazu führen, dass diese sich sicher fühlen, wie bei einem gemeinsamen Spaziergang im Dunkeln (vgl. I2: 1011–1016; I3: 210–215; I5: 449–457).

„Das kann wiederum ganz viel Sicherheit geben. Also kann, glaube ich, ganz viel heilen und ein Selbstvertrauen geben, was man sonst in so einer künstlichen Umgebung nicht unbedingt schaffen kann.“ (I3: 215–217)

Je mehr solcher Aktionen für Kinder und Jugendliche gestaltet werden, umso mehr entsteht auch die Möglichkeit Vertrauen aufzubauen und ihnen zu ermöglichen, die eigenen Grenzen zu erkennen und bei Bedarf Begleitung einzufordern (vgl. I6: 218–226). Eine Grenzerweiterung löst bei den Kindern und Jugendlichen positive Gefühle aus: „Die haben erstmal ein wahnsinniges Selbstgefühl, dass sie sich getraut haben sich zu überwinden, sich dieser Situation hinzugeben und da auch der Reiz“ (I6: 224–226). Es gebe zudem bestimmte Altersstufen, wo Grenzerfahrungen gezielt gesucht werden, um sich selbst und die eigenen Stärken und Schwächen zu spüren (vgl. I5: 223–229). Das Erleben von Grenzerweiterungen sei zudem wichtig für die Selbstfindung:

„Und dann erlebt man sich mit seinen Ängsten und Schwächen, aber auch mit dem Mut, den man vielleicht hat, von dem man auch gar nichts ahnte. Das kann man nur so erfahren und deshalb ist es so wichtig, um sich selbst kennenzulernen und nur wenn ich mich kenne, kann ich mich klar positionieren und weiß wo ich stehe und in welche Richtung ich gehen will.“ (I5: 459–463)

Umgang mit Emotionen

Die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe können nach Ansicht der Fachkräfte einen ganz persönlichen Weg finden, um mit Emotionen umzugehen und ihre Grenzen im Umgang mit Emotionen zu erweitern. Durch das erlangte Selbstvertrauen besteht die Möglichkeit zur Selbstfindung und zum Setzen von persönlichen Prioritäten (vgl. I3: 552–554). Nämlich, „wenn sie nicht im Widerstand mit sich selber sein müssen, sondern mit sich klarkommen und auch das Leben ein bisschen zu bewältigen ist“ (I3: 584–586). Auch der Rückzugsort den die Wildnis bietet, ist hilfreich im Umgang mit Emotionen.

„Wir hatten schon mal auch ein Kind, mit dem wurde regelmäßig auch so eine intensive Wildniszeit gemacht. Dem waren Menschen immer schnell zu viel. (...) Einfach nur im Zelt im Wald (...) und das Kind war problemlos. Keine Aggressionsattacken mehr, ausgeglichen.“ (I5: 206–209)

Um einen Umgang mit den eigenen emotionalen Zuständen zu erlernen, ist es nach Ansicht der Fachkräfte zudem wichtig, den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Aufmerksamkeit zu geben, sodass sie äußern können, was sie denken und wie sie sich fühlen. Viele der unter Kapitel 6.2.5 „Kreis- und Redekultur“ genannten Aspekte spielen eine wichtige Rolle, um beispielsweise in der Verantwortung zu bleiben und keine Schuldzuweisungen zu tätigen, sondern zu sich zu kommen und mit der Emotion umzugehen (vgl. I3: 239-249, 252). Frustrationen wie Türenknallen sind legitim und aus Sicht der Fachkräfte auch verständlich. Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen wird versucht Wege zu finden Wut auf alternative Weise abzubauen. Dies geschieht im Idealfall indem auch auf andere geachtet und die Gruppendynamik nicht gesprengt wird und funktioniert aus Sicht der Fachkräfte besonders gut draußen. Eine Methode stellt das Steinwerfen ins Wasser dar (vgl. I6: 555–562).

Lösungsorientierung und Bewältigungskompetenzen

Im Hinblick auf das Lösen und Bewältigen von Problemen, erhalten die Kinder und Jugendlichen Tools, die ihnen ein ganz anderes und zuversichtlicheres Agieren ermöglichen sollen. Durch die Wildnispädagogik können die Kinder und Jugendlichen lernen selbst ins Handeln zu kommen und Eigenverantwortung zu übernehmen.

„[E]s gibt keine Probleme, sondern nur Lösungen. (...) Also dieses ins Handeln kommen, Lösungen finden und dann etwas tun.“ (I2: 1092–1093)

Nicht in die Resignation zu kippen oder die Schuld jemand anderem zuzuweisen, sondern lösungsorientiert das eigene Leben in die Hand zu nehmen (vgl. I2: 1095–1097), gelingt anhand von Selbstwirksamkeitserfahrungen, sodass „sie sich auch grundsätzlich (...) in ihrem Leben nicht so schnell runterziehen lassen von irgendwelchen Sachen.“ (I2: 1185–1186) Es geht auch darum, die eigenen Ängste und Grenzen zu erkennen und zu benennen sowie die Stärke zu besitzen Unterstützung zu organisieren (vgl. I6: 609–628, 636–645). Beim Bau einer Laubhütte beispielsweise liegt es an einem selbst in der Nacht vor Nässe und Kälte geschützt zu sein (vgl. I2: 495-500). Das Wissen darüber selbst die Chance zu haben, etwas zu verändern und das eigene Leben in die Hand zu nehmen wird nach Ansicht der Fachkräfte durch das Draußensein sehr gut gelehrt. Auch wenn es darum geht, sich nicht von einer unrealen Bedrohung einschüchtern zu lassen, im Sinne des gesunden Menschenverstands (vgl. Young et al. 2014: 343) (vgl. I2: 506–509). Da es draußen in der Natur keine Bewertungen gibt, können die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit Enttäuschungen einen anderen Blickwinkel erhalten (vgl. I2: 1018–1022). Es ist wichtig, die Kinder und Jugendlichen in die Selbstermächtigung zu begleiten, damit sie

„rauskommen aus diesem Opferdasein und da hilft die Wildnis finde ich und das Draußensein, weil man da gut lernen kann, dass man nicht, weil man Opfer war, immer Opfer bleiben muss und Bedrohung auch durchaus mit Handeln begegnen kann und mit, ich habe überhaupt die Möglichkeit zu handeln.“ (I2: 495–504)

Auch wenn eine Aufgabe in einer Himmelsrichtung fehlerhaft ausgeführt oder versäumt wird, gilt es nicht zu verzweifeln oder sich darüber zu ärgern, sondern durch das Problem aufzuzeigen, dass eine Lösung gefunden werden kann (vgl. I1: 384–387).

6.2.9 Nachhaltigkeitsgedanke: Stärkung für die Zukunft

Der „Übergang vom Jugendalter zum Erwachsensein“ (Young et al. 2014: 268) ist die Phase im menschlichen Leben, die dem „Südwesten: Ausspannen und Verinnerlichen“ (Young et al. 2014: 268) zugeordnet ist. Die eigene Identität und die persönlichen Gaben wurden im Idealfall verinnerlicht und die innere Stärke verhilft dazu, die Verantwortlichkeiten und Herausforderungen des unabhängigen Erwachsenenlebens zu bestehen. Die entsprechende Energie „wird bestimmt von innerem Wachstum, dem auf harte Arbeit folgenden Bedürfnis nach Ruhe und davon, dass diesem auch entsprochen wird“ (Young et al. 2014: 268). Ruhe, im Sinne einer gesicherten Zukunft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 295), ist jenes dringende Bedürfnis, welches auch die Sorge um künftige Generationen umfasst (vgl. ebd.: 296). Dem Bedürfnis nach Unabhängigkeit, Freiheit und Autonomie (vgl. Erikson 2008: 84; Schär/Steinebach 2015: 30) müssen die Kinder und Jugendlichen mit Eintreten der Volljährigkeit eigenständig entsprechen. Es besteht die Hoffnung, diesbezüglich anhand der Wildnispädagogik eine gute Grundlage zu bilden. Durch die Vermittlung des wildnispädagogischen Grundgedanken gelingt im Idealfall auch, dass Auswirkungen für zukünftige Generationen über den eigenen Horizont hinaus mitbedacht werden (vgl. I3: 227-229; I6: 451–456). Wie nachhaltig das wildnispädagogische Setting für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen eingeschätzt wird, soll in folgenden vier Subkategorien erläutert werden:

- Selbstständigkeit und Verselbstständigung
- Abschiedsritual
- Natur- und Umweltbewusstsein
- Hilfreiche Instrumente für den Bedarfsfall

Selbstständigkeit und Verselbstständigung

In Hinblick auf die Verselbstständigung benötigen Jugendliche „vorbereitende Unterstützung bei der Entwicklung von Kompetenzen zur eigenständigen Bewältigung alltäglicher Anforderungen“ (FICE Austria 2019: 209) sowie je nach Bedarf auch weiterführende Hilfestellung (vgl. ebd.).

Einschätzungen der Fachkräfte in Bezug auf die Selbstständigkeit und Verselbstständigung der Kinder und Jugendlichen beziehen sich vor allem auf alltäglich anfallende Aufgaben und die Chancen, in einem späteren Arbeitsverhältnis zu bestehen. Indem gezielt Aufgaben im Clan übernommen werden, sei es den Kindern und Jugendlichen möglich, auf diese Verselbstständigung hinzuarbeiten.

Sie durchlaufen in den verschiedenen Himmelsrichtungen unter Anleitung alle Aufgabebereiche, lernen die Strukturen des Alltags genauer kennen und erfahren, was jeweils zu dessen Bewältigung zu tun ist. Eine Einbindung findet beispielsweise bei der Essensvorbereitung, Einkaufsorganisation oder Budgetplanung statt (vgl. I1: 147–158, 161–169, 397–400). Laut Einschätzungen der Fachkräfte sind die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe Gleichaltrigen diesbezüglich bereits weit voraus.

„[Sie sind] gegenüber anderen Kindern (...) viel selbstständiger bei vielen Sachen und können vielmehr Sachen schon für sich selber regeln.“ (I6: 343–344)

Aus der Bewältigung entwicklungsgerechter Herausforderungen sollen die Kinder und Jugendlichen mit einem „Gefühl von ungebrochener Initiative als Grundlage eines (...) Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit hervorgehen“ (Erikson 2008: 87).

Zudem erlernen die Kinder und Jugendlichen nach Ansicht der Fachkräfte die Kompetenz in Ausbildung zu gehen. Mit Vorgesetzten und Kolleg*innen zu kommunizieren, sowie angemessen mit Konfliktsituationen umzugehen wird als eine wichtige und für die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe gut umzusetzende Herausforderung angesehen.

„Also, da halte ich dann unsere Kids für sehr viel kompetenter als andere, die da nicht so trainiert sind.“ (I2: 1180–1183)

Im Hinblick auf die Verselbstständigung wird zudem ein Fokus auf das Erlernen von Pünktlichkeit und das Halten an Absprachen gelegt. Dies sei von großer Bedeutung, wenn die Jugendlichen ins Berufsleben einsteigen (vgl. I1: 402–407), denn „[d]ie Vögel fliegen nach Süden. Wenn du nicht da bist, dann fliegen sie halt ohne dich!“ (I1: 404-405) Wenn die Kinder und Jugendlichen selbst Eltern werden, sollen wissen, was ein Kind für eine gesunde Entwicklung benötigt. Dies wird auch anhand der Vorbildfunktion zu vermitteln versucht (vgl. I6: 500–505). Bei der Beobachtung wie die Jugendlichen mit jungen Kindern der Fachkräfte umgehen, lassen sich laut der Fachkräfte bereits Erfolge erkennen. „Wir sind da auf dem richtigen Weg, aber bei weitem nicht am Ende.“ (I6: 505–507)

Abschiedsritual

Wenn Jugendliche im Zuge der Verselbstständigung die Gruppe verlassen, wird dies von der gesamten Gruppe durch ein Übergangs- oder Abschiedsritual gefeiert, welches den jeweiligen konkreten Wünschen der*des Jugendlichen entspricht. Ein*e Jugendliche*r hätte sich zum Beispiel eine Wanderung und ein*e andere*r wiederum eine Schatzsuche gewünscht.

„[D]ann zu sehen mit welchem Mut und welcher Kraft und welcher, ja, Innigkeit das auch zelebriert wurde und mit welcher Liebe und (...) [welchem] Zugehörigkeitsgefühl das von der gesamten Wohngruppe auch begleitet wurde“ (I4: 453–458), wird von einer Fachkraft als ganz besonderer Moment beschrieben.

Auch im Hinblick auf die Zugehörigkeit wird ein Abschiedsritual als sehr sinnvoll für die Kinder und Jugendlichen eingeschätzt und ist in dieser Form vor allem aufgrund des wildnispädagogischen Schwerpunkts möglich:

„[D]ann feiert auch die ganze Gruppe wie eine Familie diesen Übergang und das sind so Dinge, die möglich sind durch diese wildnispädagogische Arbeit und so entstanden sind und das ist natürlich für die anderen auch, sogar die, die damals nicht dabei waren, haben aber doch die Geschichten auch gehört und fühlen sich darin auch aufgehoben.“ (I4: 278–282)

Natur- und Umweltbewusstsein

Durch ein zunehmendes Verständnis und neue Erkenntnisse ist es den Kindern und Jugendlichen möglich eine Verbundenheit zur Natur aufzubauen und ihren Umgang mit dem, was sie umgibt, zu verändern.

„Viele Fragen (...) tauchen [auf] und wenn man ihnen das erklärt und die Zusammenhänge da sind, eine ganz andere Sichtweise auf die Dinge entsteht, wie sie im Vorfeld vielleicht war.“ (I6: 573–576)

Dies führe dazu, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Umgebung mehr wertschätzen. Beispielsweise werden Pflanzen geachtet und nicht mehr abgerissen, sondern vielleicht sogar gegessen. Auch im Umgang mit Lebensmitteln und Tieren ist ein zunehmend wertschätzender Umgang zu verzeichnen. Wenn etwas aus der Natur genommen wird, weil eine Verwendung dafür besteht, wird Dankbarkeit entgegnet. Die Fachkräfte beobachten in diesem Zusammenhang weniger aggressive oder auch respekt- und distanzlose Verhaltensweisen bei den Kindern und Jugendlichen (vgl. I2: 914–918, 922; I6: 571–576, 576–580), denn

„was der Mensch liebt, ist er auch bereit zu schützen und deshalb geht es auch darum, (...) eine Naturliebe zu entwickeln, die jetzt nicht nur aus irgendwelchen Phrasen (...) besteht, sondern eben Natur erleben lassen und wirklich merken, das tut mir gut und deshalb möchte ich das schützen.“ (I6: 299-302)

Zudem ist eine gesunde Ernährung ein Thema, das bei der Wildnispädagogik und den Kreisläufen nicht ausgeklammert werden kann. Auch hier gilt es, Dankbarkeit und Respekt im Umgang mit Nahrung und den Ressourcen, die von Mutter Erde genommen werden, zu zeigen. Das zu zelebrieren ist ein großer Bereich (vgl. I2: 834–838).

„[D]as Verständnis für den Kreislauf, in dem wir leben eben da ist, also davon wie wir mit der Natur leben. Verständnis wie wir mit Ressourcen umgehen. Das ist da die große Sache, die sie auf jeden Fall mitnehmen können.“ (I1: 390–393)

Das Erwecken einer ehrfürchtigen Gesinnung spannt die Brücke zwischen Natur und Kultur, fördert das „liebevollen Hegen und Pflegen des Landes“ (Young et al. 2014: 219) und kann das „Gefühl von Verantwortung für die Zukunft inspirieren.“ (ebd.)

Hilfreiche Instrumente für den Bedarfsfall

Die Fachkräfte sind der Ansicht, dass sich die Kinder und Jugendlichen durch das wildnispädagogische Setting hilfreiche Instrumente aneignen können, auf die sie im Bedarfsfall vielleicht zurückgreifen. Inwieweit wildnispädagogische Maßnahmen auch außerhalb der Wohngruppe Wirkung zeigen, hängt nach Ansicht der Fachkräfte auch mit den erlittenen Traumata sowie den prägenden Vorgeschichten zusammen (vgl. I2: 611–625, 810–811; I4: 407–414).

Nach Abschluss der Betreuung werden die pädagogischen Intentionen auf die Bewährungsprobe gestellt, „ob die individuellen Bewältigungschancen erhöht und die Sozialintegration verbessert wurde.“ (Macsenae/Esler 2012: 94)

Im Hinblick auf die Verselbstständigung ist es möglich, die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik zu unterstützen. Es besteht die Vorstellung unter den Fachkräften, „dass die Wildnispädagogik wirklich helfen kann Kindern genug Instrumente oder Handreichungen anzubieten, um vielleicht ein selbstbewusstes, eigenständiges Leben führen zu können, irgendwann.“ (I4: 401–403)

Dass diese Instrumente und Handreichungen auch Anwendung finden, muss nicht unmittelbar nach der Verselbstständigung der Fall sein. Nachdem die Jugendlichen den Schutzraum der Wohngruppe verlassen, ist es gut möglich, dass sie sich erst einmal von alledem entfernen und erst im Bedarfsfall auf das Erlernte zurückgegriffen wird. Dies finde aber nicht immer statt (vgl. I2: 611–625; I5: 247–256).

„[D]as ist ja ganz unterschiedlich. Da kann man keine Prognose geben. Der eine greift drauf zurück und der andere nicht.“ (I5: 477–478)

Auch wenn mit dem jugendlichen Alter der wildnispädagogische Zugang abgelehnt wird, besteht aus Sicht der Fachkräfte dennoch ein Heilungspotenzial, da Wildnis auch jenseits der Wohngruppe zu finden und stets zugänglich ist (vgl. I3: 265–270).

„[A]uch wenn man die Wohngruppe verlässt und sich dran erinnert, wenn's mir richtig schlecht geht oder ich wütend bin, kann ich auch einen Baum anschreien und wenn es in einem von zwanzig Fällen einem einmal einfällt, ist es ja schon super.“ (I3: 267–270)

Bereits kleine Erfolge in eine förderliche Richtung werden von den Fachkräften als erfreulich erlebt:

„Vieles wird vielleicht nicht sichtbar sein, aber (...) wenn es irgendwann so ist, dass eine Situation auftritt, die komplex ist und es ist aufgrund (...) der Geschichte, die wildnispädagogisch geprägt ist, tatsächlich einen Moment gibt, dass eine andere Entscheidung getroffen wird (...) und es braucht gar nicht mal was Großes zu sein, aber es kann auch für eine Entscheidung sein, die vielleicht dann doch in die richtigere Richtung [geht], dann ist es eigentlich schon gut.“ (I4: 417–424)

Es wird von den Fachkräften vermutet, dass die Zukunftsbewältigung für den Großteil der stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen herausfordernd wird, da teilweise Defizite nicht kompensiert werden können. Es sei außerdem nicht ungewöhnlich, dass Jugendliche Zukunftsängste verspüren und durch neue Situationen überfordert werden. Durch die Elemente der Wildnispädagogik kann das Selbstbewusstsein, die Offenheit und auch die Ehrlichkeit insofern angeregt werden, dass die Kinder und Jugendlichen bei Bedarf um Hilfe bitten, diese auch annehmen und ihr eigenes Leben mitgestalten können (vgl. I6: 609–628, 636–643). Durch die Kenntnis über die eigenen Stärken, ist ein ganz anderes Agieren möglich.

„[D]as ist das, wo wir sensibilisieren und auch Selbstbewusstsein dazu setzen, zu sagen: In den Grenzen, die ich habe! Vielleicht habe ich die erkannt und genau das ist meine Stärke, dass ich meine Grenzen kenne.“ (I6: 643–645)

Die von der Wildnispädagogik beeinflussten Lebensbereiche werden von den Fachkräften als sehr umfassend eingeschätzt, auch wenn Auswirkungen oft unscheinbar bleiben.

„[Ü]berall da (...), wo die Kinder (...) wirken und sein können, wirkt sich das aus. Auch wenn es nur ganz, ganz klein ist“ (I4: 320–321).

6.3 Erleben aus Sicht der Fachkräfte

Das nachfolgend dargelegte Erleben der Fachkräfte bezieht sich auf die Anwendung des wildnispädagogischen Konzepts. Es wird eine verantwortungsbewusste Haltung der Fachkräfte mit starker Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen deutlich. Die Darstellung dieser Ergebnisse wird in die folgenden fünf Kategorien, teilweise mit Unterkategorien, aufgegliedert:

- Konzepterstellung und -weiterentwicklung
- Gesellschaftlich bedingte Herausforderungen
- Professionalität und professionelles Verständnis
- Umgang mit Traumatisierungen und möglichen Triggern
- Einschätzungen der Fachkräfte über die Annahme des Konzepts durch die Kinder und Jugendlichen

6.3.1 Konzepterstellung und -weiterentwicklung

Die Fachkräfte sind sich darüber einig, dass die Erstellung und stetige Weiterentwicklung eines umfassenden Einrichtungskonzeptes einen hohen Stellenwert einnimmt und der Anspruch besteht, die Wildnispädagogik in einem solchen zu festigen. Gerade zu Beginn der wildnispädagogischen Schwerpunktsetzung sei vieles initiiert und eingeführt worden, ohne dabei einem bestimmten fachlich fundierten und beschriebenen Konzept zu folgen (vgl. I4: 89; 93–94). Das Konzept befinde sich im Entstehungsprozess, da zuvor vieles „aus einer Ideologie und aus einer Begeisterung“ (I4: 328) entstanden sei. In die Überarbeitung und Neugestaltung des konzeptionellen Schwerpunkts werde gezielt und bewusst Zeit investiert. Ein „gewisses Grundgerüst“ (I3: 709) sei vorhanden und werde stetig mit den Kindern und Jugendlichen, im Sinne der Partizipation, neu gefüllt und bearbeitet (vgl. I3: 96–102; 689–691). Letztlich sei es ein Versuch die Alltagsstrukturen der Wohngruppe mit der Wildnispädagogik zu verbinden und Erfahrungen zu sammeln (vgl. I3: 683-684). Das Team probiert etwas aus, „was eigentlich so in dem Sinn noch keiner ausprobiert hat: Wie weit das nämlich wirklich auf Jugendhilfe übertragbar ist“ (I5: 3–4), erschließe sich erst nach und nach. Hierbei wird auch der Anspruch deutlich, versteckte Potenziale und Möglichkeiten der Wildnispädagogik zu erfassen und für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu optimieren. Ziel ist es in weiterer Folge bewusster, individueller und punktueller auf Themen oder spezifische Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können und diese weiter zu begleiten (vgl. I4: 326-334). Es gehe in dem Prozess der Konzepterstellung auch darum zu überprüfen, inwieweit die Inhalte von allen Beteiligten als schlüssig erachtet werden (vgl. I4: 93, 477), „noch mal neu ein ganzes Konzept zurechtzulegen“ (I4: 93–94) und dies mitsamt neu installierter Systeme strukturell zu intensivieren (vgl. I3: 75–88, 96–102, 683–696, 706-708, 760-764; I4: 47–49). Der Bedarf für ein Konzept, das laufend an die kindlichen Bedürfnisse der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen angepasst wird, kann als Grundverständnis der wildnispädagogisch arbeitenden Fachkräfte festgehalten werden. Die Kinder und Jugendlichen, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind, „brauchen eben ein Konzept was schlüssig ist und was den Kindern entgegenkommt und den Kindern eben auch Chancen bietet und das ist ja genau die Wildnispädagogik. Eben diese Viel-

seitigkeit.“ (I6: 692-694) Wildnispädagogik in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren, sei „ein steter Prozess. Das wird auch nicht sein, dass wir in fünf Jahren irgendwie fertig sind, (...) das Leben ist nun mal Veränderung.“ (I3: 711–713)

6.3.2 Gesellschaftlich bedingte Herausforderungen

Gesellschaftlich bedingte Herausforderungen werden für die Fachkräfte an vielen Stellen deutlich und in den folgenden sechs Unterkategorien dargestellt:

- Neugründung mit wildnispädagogischer Schwerpunktsetzung
- Kinder- und Jugendhilfe als Auftraggeber
- Schulsystem und Alltagspräsenz
- Ängste und Verantwortungsübernahme
- Bestrafungsmuster

Neugründung mit wildnispädagogischer Schwerpunktsetzung

In Bezug auf die Neugründung²² der Wohngruppe und die Einführung des konzeptionellen Schwerpunktes beschreiben die Fachkräfte verschiedene Herausforderungen. Es zeigt sich deutlich, dass neue, innovative Konzepte nicht unbedingt offen begrüßt werden und jene privaten Träger und Fachkräfte, die sich einer solchen Aufgabe stellen, eher auf Skepsis stoßen, anstatt mit einer aufgeschlossenen Haltung unterstützt zu werden.

Das Wohngruppenkonzept musste der Heimaufsicht des Landesjugendamtes präsentiert werden und wurde dort aufgrund des wildnispädagogischen Schwerpunkts zunächst abgelehnt. Die Begründung habe gelautet, dass dieser Ansatz zu unbekannt sei (vgl. I2: 968-973). Die Aufnahme von Wildnispädagogik als Teil des Einrichtungskonzepts wurde zwar untersagt, aber von den Fachkräften auch ohne offiziellen, konzeptionellen Schwerpunkt umgesetzt (vgl. I2: 938–949). Bei einer erneuten Besichtigung, bei der die Wildnispädagogik dann anhand der konkreten praktischen Umsetzung vorgestellt wurde, fiel die Rückmeldung durch die Heimaufsicht durchaus positiv aus (vgl. I2: 974-979):

„Dann hat die gesagt, wirklich, dass diese zweieinhalb Stunden hier, also dass sie das erst mal sacken lassen muss, aber dass das so inspirierend für sie war, was sie da gehört hat und was da geht, dass sie definitiv so tief berührt ist, dass sie das alles mitnehmen wird und ganz klar die nächsten Einrichtungen, die sie besucht, dass sie das weitertragen wird, weil sie so beeindruckt ist.“ (I2: 962-966)

Während die Wildnispädagogik im Bereich der Suchthilfe als Konzept bereits Einzug gefunden hat, sei es in der Arbeit mit Minderjährigen sehr viel komplizierter Genehmigungen zu erhalten, da „ganz viele mitreden wollen (...) bevor die einem das überhaupt zugestehen, in so einen experimentellen Bereich zu gehen.“ (I5: 13–16)

Auch hinsichtlich des Erfahrungsschatzes der Fachkräfte brachte der neuinstallierte wildnispädagogische Schwerpunkt eine neue Herausforderung mit sich. Es war „Neuland im Endeffekt (...) für uns alle (...). Wir sind im Prinzip (...) durch die Wohngruppe mit der Wildnispädagogik (...) gewachsen und haben wirklich viel ausprobiert.“ (I3: 620–632)

²² Neugründung meint in diesem Fall die Ablösung der bestehenden Gruppe von einer großen Trägerschaft.

Kinder- und Jugendhilfe als Auftraggeber

Die Arbeitsbedingungen im Kinder- und Jugendhilfesektor, die von den Fachkräften der Wohngruppe vorgefunden werden, forcieren nicht den Anspruch auf qualitativ hochwertige Arbeit. Die personelle Besetzung sowie die Finanzierung von Fortbildungs- und Supervisionsbedarf werden stark bemängelt, was aber keine spezifische Herausforderung der wildnispädagogischen Wohngruppe sein dürfe. Um das Konzept umsetzen zu können, bräuchte es jedoch Fachkräfte, die sich voll und ganz auf die Arbeit einlassen, was den Fachkräften aufgrund der vorgefundenen Arbeitsbedingungen, viel abverlange.

Wildnispädagogik werde von den kooperierenden Behörden inzwischen als vielversprechendes, unkonventionelles Alternativkonzept eingestuft und sei vielleicht gerade deshalb so gefragt, weil es einen Gegensatz zu den staatlich installierten Strukturen bildet. Die wildnispädagogische Philosophie stehe oft im Widerspruch mit dem System, den Ämtern sowie den staatlich regulierten Bestimmungen, welche die Kinder- und Jugendhilfe ausmachen. Es sei eine der größten Herausforderungen im Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe und Wildnispädagogik, dass

„es zwei völlig verschiedene Systeme sind. Das eine ist linear. Das hat nichts mit dem zu tun, wie Wildnispädagogik ist oder überhaupt unsere ganze Natur. Alles ist zyklisch (...) und der Mensch hat sich da lauter lineare Strukturen ausgedacht und das knallt volles Brett aufeinander. Total. Ja. Und diese ganzen Verpflichtungen, die wir haben und rechtliche Sachen, die verschließen einem eine Menge Möglichkeiten (...). Das ist es im Endeffekt. Darauf kannst du alles runterbrechen.“
(I2: 1223–1228)

Bedürfnisorientierte Arbeit werde durch festgelegte Betreuungs- und Hilfspläne erschwert (vgl. I4: 61-68; I5: 633-634), „was letztendlich auch total konträr ist (...) mit dem Konzept der Wildnispädagogik, wo du Kinder entdecken lässt, wo du ihre Neugierde förderst und das ist sehr, sehr schwierig, das in eine Wohngruppe zu initiieren.“ (I4: 68–72)

Als die Kinder- und Jugendhilfe erstmals von dem wildnispädagogischen Schwerpunkt und den Grundlagen wie Truth-Speaking und Coyote-Mentoring erfuhren, habe es starkes Interesse und großzügige Förderungen gegeben (vgl. I6: 680-685). Die Kinder- und Jugendhilfe habe gerade am Anfang vermehrte Anfragen gestellt, „weil händeringend in der Jugendarbeit nach Alternativen gesucht wird und das wirklich ein Schlüssel ist, wo die auch gesagt haben: [Ey] Wahnsinn Leute! Macht das! Traut euch! Und sowas brauchen wir!“ (I6: 685-688) Das wildnispädagogische Konzept umfasst nicht nur die reine Alltagsbewältigung, sondern sei „ein neuer Weg. Weg von der konventionellen Heimerziehung.“ (I6: 718–719)

Die Wohngruppe steht in Abhängigkeit zu staatlichen Geldern, die gegebenenfalls durch verschiedene Stellen bewilligt werden. Ein gezielteres Arbeiten wird jedoch durch die Personalsituation erschwert (vgl. I4: 489–494; I5: 633-634). Während zu Beginn Förderungen und Arbeitsstunden durch die Kinder- und Jugendhilfe großzügig bewilligt wurden, sei dies aus finanziellen Gründen derzeit wieder abgeflacht (vgl. I6: 688-689).

„Den Stellenschlüssel haben wir schon ein bisschen höher als viele andere Einrichtungen, merken aber, dass es im Prinzip vorne und hinten nicht klappt. (...) Wir haben viel viel viel zu wenig Personal. Unabhängig von der Wildnispädagogik.

Schon allein um wirklich diesem Bedürfnis nach eins zu eins Zeit auch gerecht zu werden.“ (I3: 751–755)

„[N]eun Kinder mit ganz spezifischen Fragen und ganz spezifischen Wünschen, die erzieherisch bedient werden müssen, aber auch wildnispädagogisch bedient werden wollen. Da ist es mit einer Person im Dienst (...) schwierig.“ (I4: 504–506)

Supervisions- und Fortbildungsmaßnahmen sollten nach Ansicht der Fachkräfte zur Arbeitszeit zählen und refinanziert werden. In der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe bestehe diesbezüglich eine unterschiedlich intensive Umsetzung und es sei

„ein Schwachpunkt in der Jugendhilfe, dass in keinster Weise der Fortbildungsbedarf oder Supervisionsbedarf irgendwie auftaucht im Entgelt (...). Zum einen sollen die Mitarbeiter sich selbst reflektieren, gucken dass sie professionell bleiben und trotzdem eben die Kinder (...) gut begleiten. Dann ist das aber eigentlich überhaupt nicht im Budget drin.“ (I3: 767-770)

Die Kinder- und Jugendhilfe könnte nicht erwarten, dass die Fachkräfte auf Dauer den Bedarf an Fortbildung und Reflexion privat erfüllen (vgl. I3: 770–772). Eine*r der interviewten Fachkräfte scheint sich mit seinem*ihrem finanziellen Verdienst abgefunden zu haben und erwartet ähnliches von den anderen Fachkräften. Die Kinder- und Jugendhilfe brauche „Visionen und Leute die bereit sind die zu leben. Das ist kein Beruf zum Geld verdienen, entweder man lebt es oder man lässt es“ (I6: 765–767)

Schulsystem und Alltagspräsenz

Alle Fachkräfte äußern Unmut und Kritik in Bezug auf die Schule und den damit einhergehenden Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe. Die Schule nimmt nach Ansicht der Fachkräfte so viel Platz ein, dass kaum Zeit zum Spielen bleibt (vgl. I2: 584–586; I4: 513). Es wird auch erlebt, dass die Kinder und Jugendlichen durch die schulischen Anforderungen massiv unter Druck stehen und psychisch belastet sind. Sie „haben so Schwierigkeiten in der Schule. Alle unsere Kinder und haben da solche Misserfolge, ständig.“ (I2: 857–858) Häufig sei es so, dass die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen die Rolle des Mobbingopfers einnehmen oder als Außenseiter*in zählen. Das Selbstwertgefühl, welches innerhalb der Wohngruppe aufgebaut wird, erfahre durch zu hohe Leistungsanforderungen und die soziale Interaktion mit Mitschüler*innen eine Schwächung (vgl. I1: 326–333, 336–341).

Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich der stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Eine gelungene Umsetzung bleibt in der Praxis jedoch weitestgehend aus (vgl. Günder 2015: 228-229).

Zudem wird Bedauern über fehlende Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche vorübergehend von der Unterrichtspflicht zu befreien, geäußert. Ohnehin komme es immer häufiger zu Schulverweigerungen. Es besteht der Wunsch von Seiten der Fachkräfte, jenen Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten in der Schule haben, eine mehrmonatige Auszeit zu ermöglichen (vgl. I5: 209–211): „Also es müsste eigentlich, zum Beispiel viel leichter sein, Kinder mal aus der Schule herauszunehmen. (...) Das finde ich, ist mir alles noch viel zu wenig flexibel“ (I5: 609–612). Hiermit wird die Hoffnung verbunden, dass die

Kinder und Jugendlichen die eigene Motivation wiederfinden: „[D]ass diese Menschen wieder Spaß am Tun kriegen. Ohne Druck, ohne irgendetwas. Spaß am Tun, Spaß am Lernen. Luft haben.“ (I2: 1214–1215) Dem Thema Schule gilt es nach Ansicht der Fachkräfte mit Geduld zu begegnen und dabei auf wildnispädagogische Skills zurückzugreifen: „[W]ie lehre ich, wie helfe ich. Mit Humor, verspielt, nicht so viel Ernst dabei, (...), um Spaß rein zu kriegen“ (I2: 579–581). Außerdem besteht der Wunsch nach anderen Schulkonzepten, in denen Wildnispädagogik zu einem Grundbaustein wird. Es wird als notwendig erachtet für Kinder und Jugendliche mit Defiziten explizite Lernformen und Konzepte zu entwickeln: „[W]eg vom Frontalunterricht, interessenorientierte Stärken fördern“ (I6: 726–728). Jedoch bleibe der „Spagat zwischen Schule und Gesellschaft und dem (...) wie die [nativen Völker] das handhaben würden“ (I1: 544-546) groß.

Eine weitere Einschränkung betrifft laut Aussagen der Fachkräfte die Alltagspräsenz, die der schwerpunktmäßigen intensiven Arbeit aufgrund von Terminen, Verpflichtungen sowie der personellen Besetzung, entgegensteht (vgl. I1: 546–550; I2: 352–359; I3: 49-54; I5: 384-388):

„[W]enn du mehr Schwerpunkt auf diese besondere Art, wie Wildnis lehrt oder heilt oder etwas (...) in Gang setzt, dem mehr Raum geben willst, dann musst du die Kinder immer irgendwie erst ein bisschen losreißen oft. Das ist das, was es im Moment noch einschränkt.“ (I5: 20–22)

Dies wird von den Fachkräften beschrieben als „größte Krux (...), weil der Alltag doch sehr präsent ist, also die ganzen Alltagsaufgaben“ (I3: 42) sowie als „Challenge (...), weil der Alltag eben doch sehr orts- und auch hausgebunden ist“ (I3: 509-510). Für wildnispädagogisches Arbeiten „ist so im Alltag wirklich nur begrenzt Raum.“ (I3: 54)

Die Alltagsbewältigung stellt in diesem Arbeitsbereich für viele Fachkräfte „eine enorme Belastung dar.“ (Günder 2015: 205)

Ängste und Verantwortungsübernahme

Der Wunsch danach den Kindern und Jugendlichen mehr Raum für Selbsterfahrungen zur Verfügung zu stellen, kollidiert nach Ansicht der Fachkräfte häufig mit der Verantwortungsfrage. Die Angst vor Vorwürfen und Kontrolle überschattet die Durchführung kreativer, pädagogischer Interventionen. In Anlehnung an die nativen Völker besteht die Vision den Kindern und Jugendlichen mehr Möglichkeiten zu eröffnen, um Selbsterfahrungen zu machen und sie selber Dinge regeln zu lassen (vgl. I1: 497, 558–559). Sie sollen „lernen mit den eigenen Entscheidungen umzugehen“ (I1: 525), sodass es ihnen im Nachhinein möglich ist Rückschlüsse ziehen zu können (vgl. I1: 522-539).

Die Kinder und Jugendlichen kommen häufig aus kindeswohlgefährdenden Verhältnissen, die nicht mit diesen pädagogischen Zielen gleichzusetzen sind. Damit ist gemeint,

„dass es nicht zwangsläufig Vernachlässigung ist, wenn man die Kinder solche Erfahrungen machen lässt. (...) So ein Verständnis dafür, dass ein Kind nur lernen kann Entscheidungen zu treffen, wenn es auch weiß was es heißt Entscheidung zu treffen.“ (I1: 555–559)

Dies werde jedoch dadurch gehemmt, dass Fachkräfte den Vorwurf fürchten, ihren Pflichten nicht nachzukommen (vgl. I1: 506–509). Neben der Angst der Vernachlässigung beschuldigt zu werden (vgl. I1: 500–501), sei nur eine geringe Risikobereitschaft vorhanden, die bei Aktionen in der Wildnis aber durchaus gefordert ist (vgl. I5: 638–642). Eine versicherungstechnische Absicherung wird als notwendig erachtet (vgl. I5: 622–625). Der Verwaltungsaufwand sei diesbezüglich immens und bremsend, denn „so viel bürokratisches Zeug im Hintergrund (...) macht das schon manchmal sehr schwierig (...) überhaupt Sachen auszuprobieren“ (I5: 626–628). Zur Überwindung dieser Herausforderungen braucht es nach Ansicht der wildnispädagogisch arbeitenden Fachkräfte geeignetes und unerschrockenes Personal:

„[E]ine ganze Menge mehr Humor. Definitiv; (...) alle miteinander. Viel mehr Humor. Weniger Gequatsche und Gesabbel. Vielmehr tun, handeln und mal nicht dieses korinthenkackermäßige, sich immer so an alle Regeln halten zu müssen und diese fürchterliche Angst immer, ich muss Aufsichtspflicht gewährleisten und so. Also diese ganze Angst überall und Kontrolle, das ist einfach gruselig, das steht dem völlig entgegen. (...) [E]s braucht einfach mehr mutige Menschen, (...) mehr Coyoten braucht es (...) überall in der ganzen Kinder- und Jugendhilfe.“ (I2: 1233–1239)

Bestrafungsmuster

Eine Fachkraft fordert ein Umdenken was den Umgang mit Missetaten oder Fehlverhalten angeht und stützt sich hierbei auf ein vertiefendes Wildnispädagogik-Modul zum Thema Bestrafung. In der nativen Kultur besteht die Ansicht, dass Bestrafung als Reaktion auf Fehlverhalten zu keiner Verbesserung führt, sondern die Antwort auf ein Fehlverhalten entweder „Teaching or Healing“²³ (I2: 1147) sein muss.

Da es in der stationären Kinder- und Jugendhilfe häufig zu Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen und dem Einsatz konventioneller Bestrafungsmuster kommt, wird von den Fachkräften der grundsätzliche Einzug dieser Thematik in die Kinder- und Jugendhilfe gefordert. Die Kinder und Jugendlichen erwarten Strafen und haben Angst, weil sie in der Regel aus entsprechenden Systemen kommen. Demnach ist es ihrer Ansicht nach in der Praxis wichtig zu betrachten, wo „Teaching“ und wo „Healing“ zum Einsatz kommen sollte. Dass Bestrafungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe entgegen der Erwartungen der Kinder und Jugendlichen nicht stattfinden wird als sehr wichtig erachtet.

Die Fachkräfte beschreiben es als sehr berührend, wenn die Kinder und Jugendlichen endlich erleben, dass nicht mit Strafen gearbeitet wird. Dieser für die Kinder und Jugendlichen völlig ungewohnte Umgang mit Fehlverhalten, ermöglicht ihrer Ansicht nach die Entstehung einer ganz anderen Vertrauensbasis (vgl. I2: 1137–1166).

Auch wenn der Begriff Strafe in der Erziehungspraxis und im Fachdiskurs als kritisch und wenig zielführend betrachtet wird, findet er unter anderer Umschreibung dennoch häufigen Gebrauch (vgl. GÜNDER 2015: 135–136).

²³ Eigene Übersetzung: „Lehre oder Heilung“; siehe dazu auch Rupert Ross (2006): *Returning to the Teachings. Exploring aboriginal justice*. Saskatchewan: Penguin Random House Canada.

6.3.3 Professionalität und professionelles Verständnis

Die Qualität von Einrichtungen der sozialen Arbeit ist zum größten Teil von den Fachkräften bzw. den Teams abhängig, die dort tätig sind (vgl. Hölzle 2006: 11). Das Erleben der Fachkräfte in Bezug auf Professionalität und das professionelle Verständnis wird in folgenden Subkategorien dargestellt:

- Berufliche Identifikation
- Authentizität
- Fort- und Weiterbildungsbedarf
- Supervision und Selbstreflexion
- Teamdynamik und Engagement

Berufliche Identifikation

Auf die Frage nach der Balance zwischen den Rollen als Fachkraft und als Mentor*in kristallisieren sich Unterschiede zwischen den Fachkräften in Bezug auf Haltung und Umsetzung heraus. Der größere Teil der Fachkräfte ist sich einig, dass Alltagspflichten das Mentoring teilweise verhindern oder das Mentoring eine zusätzliche Aufgabe darstellt. Es ist „manchmal schwierig (...) die Balance zu finden“ (I1: 35) und „sehr schwer beide Rollen einzunehmen.“ (I6: 62) Es „[f]ällt mir sehr, sehr schwierig“ (I4: 61) und „im Alltag wirklich den Fokus des Schwerpunkts zu bewahren, das ist schwierig“ (I3: 42, 48-49). Im Alltag „ist es wichtig, dass man dann auch switcht“ (I1: 42). Grundsätzlich wird versucht mehr Coyote-Mentoring zu praktizieren, doch es ist „ein Spagat.“ (I6: 68):

„Also da ist die Grundeinstellung der Erzieher natürlich das Entscheidende, dass man (...) auch die verschiedenen Potenziale im Gruppenalltag irgendwie sehen und fördern kann. Ich glaube aber, dass wirklich diese gezielten Wow-Momente, dass das leichter ist draußen, wenn man ein bisschen weg ist von diesem Alltags-trubel (...). Aber grundsätzlich die Einstellung und wenn die Mitarbeiter und Erzieher das schaffen zu halten, dann kann man das natürlich auch auf die Hausaufgabensituation übertragen und auf alle Alltagshandlungen.“ (I3: 511–517)

Die Unterscheidung, beziehungsweise Trennung zwischen den Rollen als Mentor*in und Fachkraft sei jedoch genau der Grund für Schwierigkeiten im Alltag (vgl. I2: 217-218). Wenn es den Fachkräften schwer fällt die Balance zu halten und der Alltag als sehr herausfordernd und schwierig erlebt wird, hänge dies damit zusammen, dass „sie die Trennung drin haben“ (ebd. 226). Dann passiere es auch immer wieder, dass Fachkräfte „im Alltag an ihre Grenzen knallen“ (ebd.: 230).

Die berufliche Identifikation ist davon abhängig, dass die Fachkräfte „erlernte, übernommene oder selbst entwickelte Haltungen verinnerlicht haben und relativ erfolgreich in den beruflichen Prozess einzubringen vermögen.“ (Günder 2015: 107)

Diese beiden Rollen nicht zu trennen, sondern die Mentor*innenrolle zu verinnerlichen, ist „der Schlüssel (...), das A und O zur Wildnispädagogik“ (I2: 232):

„Ich bin immer Mentor[*in] (...). Ich kann das nicht trennen, gar nicht. Für mich ist das wirklich eine Lebenseinstellung, also (...) etwas was uns ausmacht als Menschen, dass wir das sind auf eine ganz natürliche Art und Weise. Es ist uns nur leider verloren gegangen.“ (I2: 217-221)

Authentizität

Ein weiterer Einfluss, der als entscheidend für die Arbeit mit stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen dargestellt wird, ist die Authentizität:

„[D]er Schlüssel ist dieses authentisch sein (...). [I]ch muss nicht unbedingt in den Wald gehen, aber ich muss total präsent sein und auf Augenhöhe mit dem Kind (...). Das ist entscheidend. Alles andere funktioniert nicht richtig.“ (I5: 355–358)

Erschwerend sei für Erwachsene, dass sie oft lediglich eine Rolle einnehmen. Die Rolle als Fachkraft in der Wohngruppe zu spielen und dabei nicht echt zu sein, lässt nach Ansicht der Fachkräfte keine wirkliche Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen zu. Alles private herauszuhalten funktioniert nicht, denn „wenn man dann will, dass die Kinder aber echt sind und einem ihre echten Probleme sagen, ja da muss man sich nicht wundern, wenn die dazu keinen Bock haben.“ (I5: 544–550)

Auch in Bezug auf die dargestellte Rollenbalance zwischen Fachkraft und Mentor*in ist das kontinuierliche Coyote-Mentoring entscheidend, denn ansonsten „spielst du eine Rolle und das nehmen die dir nicht ab. Dann bist du nicht authentisch.“ (I2: 312–314)

Die Basis einer effektiven pädagogischen Arbeit bildet sich aus dem Rollenverständnis der Fachkräfte, deren beruflicher Identität und der damit einhergehenden Haltung (vgl. Günder 2015: 189).

Fort- und Weiterbildungsbedarf

„Fort- und Weiterbildung garantieren eine auf aktuellen Wissensstand basierende Berufsausübung.“ (Günder 2015: 164) Die wildnispädagogisch arbeitenden Fachkräfte heben die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hervor und verdeutlichen so, dass ein fortwährender Lernprozess auch bei den Erwachsenen erforderlich ist. Dieser Bedarf bezieht sich unter anderem auf das gezieltere Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Die Kombination mit anderen Schwerpunkten wird hervorgehoben, in dem Sinne, „dass die Wildnispädagogik auch gezielt mit anderen Ansätzen auch arbeiten soll, [so]dass mehrere Dinge ineinandergreifen.“ (I4: 197-198) Auch die weiteren Schwerpunkte stehen in Abhängigkeit zu den Interessen der Kinder und Jugendlichen. Als Beispiele werden sportliche und künstlerische Aktivitäten oder auch tiergestützte Settings aufgeführt (vgl. I4: 209–213; I5: 399-407). Das Ziel einer Fachkraft ist es, die Wildnispädagogik mit Traumapädagogik zu verknüpfen und gezielt damit zu arbeiten (vgl. I4: 480–483), da ihr zuvor, im Rahmen der langjährigen, wildnispädagogischen Arbeit als Selbstständige, die Notwendigkeit dafür deutlich wurde:

„Und aufgrund davon, dass (...) [mir] auch immer wieder Kinder begegnet sind, die sehr schwierige familiäre Verhältnisse haben, teilweise auch traumatisiert sind, habe ich gedacht, ich möchte da wirklich was mit machen und meine Antwort war darauf, dass ich letztes Jahr ein Studium angefangen habe über Trauma- und Verlustcoaching.“ (I4: 43–46)

Teamfortbildungen sollen vor allem auch im wildnispädagogischen Bereich vertiefend zum Einsatz kommen. Im Rahmen der fortgeschrittenen Wildnispädagogik-Ausbildung gibt es das Seminar „Kunst die Wahrheit zu sprechen“ (I3: 235). Dieser Schwerpunkt wird

als wichtig erachtet, um zur Eigenverantwortung zu kommen und um als Vorbild fungieren zu können (vgl. I3: 235–245). Auch Teamintern bestehe noch Potenzial, was die Kommunikation angeht, was durch das wildnispädagogische Seminar „Kraft der Danksagung und Wertschätzung“ (I3: 702) gefördert werden soll. Im Hinblick auf die Haltungsfraße sei es durch Fortbildungen möglich, noch mehr „in die Philosophie oder die Weltanschauung quasi der nativen Völker“ (I3: 246) einzutauchen. Zusätzlich zu jenen wildnispädagogischen Seminaren, die die Fachkräfte in ihrem Sein als Mentor*innen festigen, besteht die Vision, den dritten, abschließenden Teil der Wildnispädagogik-Ausbildung als Team zu absolvieren. Bei diesem Abschlussteil werden drei Wochen in der polnischen Wildnis verbracht: „Vielleicht auch zusammen mit Kindern, ich glaube (...) da könnten sich auch noch mal sonst was für Kompetenzen draus entwickeln, wenn man so etwas wirklich macht. Ja, das wünsche ich mir, (...) da will ich hin.“ (I2: 1205–1207)

Supervision und Selbstreflexion

Aufgrund der Herausforderungen, mit denen sich Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe konfrontiert sehen und den Anforderungen, die durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt ergänzend hinzu kommen, wird ausdrücklich der Bedarf an Supervision und Selbstreflexion als wesentliches Qualitätsmerkmal genannt.

Die Supervision umfasst vor allem die Selbstreflexion von kommunikativen und zwischenmenschlichen Aspekten aus der fachlichen Arbeit, mit dem Ziel einer Verbesserung der beruflichen Kompetenz und der Qualitätssteigerung. Neben Fällen aus der gemeinsamen Praxis werden auch Team- und Organisationskonflikte angesprochen (vgl. Belardi 2010: 98-99). Mögliche Spannungsfelder sollen aufgedeckt und aufgearbeitet werden, sodass Teams wieder professioneller agieren können (vgl. ebd.: 102).

Das wildnispädagogische Konzept sei „eine Herausforderung an die Mitarbeiter, eine Einladung auch sich wirklich selber zu reflektieren und sich selber zu verbinden“ (I3: 362–364), da „die Erwachsenen noch mehr, noch eine andere Art von Verantwortung tragen als vielleicht in anderen Konzepten (...), weil es einfach so tief geht.“ (I3: 716–718)

In Zukunft soll ein Fokus auf einer besseren supervisorischen Begleitung des Teams liegen, um die Fachkräfte passgenauer zu begleiten. Ein „Potenzial der Trigger“ (I3: 728) ist nach Ansicht der Fachkräfte auch bei ihnen selbst vorhanden, für das „ein Auffangbecken“ (I3: 730) in Form von Supervision geschaffen werden muss. Zudem erfordert die wildnispädagogische Arbeit ein hohes Engagement. Für die Fachkräfte wird deutlich, „dass die Grenzen bei den Mitarbeitern liegen, in ihnen, nicht bei den Kindern“ (I3: 369–371). Professionelle Arbeit ist ihrer Ansicht nach nur dann möglich, wenn die Fachkräfte Mut haben und nicht davor zurückschrecken selbstkritisch zu sein:

„[W]enn die Leute selber schaffen authentisch zu sein, für sich und sich selber immer wieder so knallhart zu reflektieren und anzugucken was laufen da für Muster. Also dieses, für mich ist das mit das A und O, also diese Selbstreflexion. Selber bei sich anzufangen und (...) ich erlebe einfach immer wieder, dass ich in dem ganzen Jugendhilfesektor vor völlig inkompetenten, kleinen Kindern sitze in Erwachsenenstatur und denke dann immer: Und ihr wollt jetzt mit verhaltensauffälli-

gen Kids irgendwelche Sachen kreieren? Das funktioniert nicht. Das geht nicht. Ihr müsst bei euch anfangen!“ (I2: 1242–1249)

Zu den beruflichen Kompetenzen von Fachkräften im stationären Bereich zählt auch „die Fähigkeit zur Reflexion“ (Günder 2015: 164).

Teamdynamik und Engagement

Die Aussagen der Fachkräfte lassen darauf schließen, dass sich das Team in einem Findungsprozess befindet. Während in Bezug auf die Gemeinschaft das Einbringen individueller Stärken und Vorlieben hervorgehoben wurde, wird im Hinblick auf die Teamdynamik deutlich, dass Uneinigheiten über die Intensität der Umsetzung und dem damit einhergehenden Engagement der Teammitglieder bestehen.

Die Teamarbeit der Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe unterliegt einer prozesshaften Entwicklung und trägt einen wichtigen Beitrag zur Qualität der Arbeit bei (vgl. Günder 2015: 225).

Aus Sicht der Fachkräfte werden die wildnispädagogischen Angebote grundsätzlich von den Kindern und Jugendlichen dankbar angenommen. Dies steht ihrer Ansicht nach jedoch in Abhängigkeit zur jeweiligen Anleitung (vgl. I2: 440-441). Die Annahme wildnispädagogischer Angebote durch die Kinder und Jugendlichen hängt damit zusammen, „wie leidenschaftlich das Angebot vorgetragen wird“ (I4: 112-113) und „die Begeisterung (...) und die Leidenschaft die Dinge so auf die Wege zu bringen“ (I4: 494-495) hängt auch von der Haltung der Fachkräfte ab. Die Teammitglieder sind „unterschiedlich versiert“ (I3: 247) und verfügen über unterschiedliche Zugänge (vgl. I2: 389–392; I4: 497; I6: 112–114). Wie die Wildnispädagogik umgesetzt wird, „sieht aber bei jedem Teamer letztendlich auch ein bisschen anders aus. Der Eine macht einen Spaziergang und der Andere macht das ganz konstruktiv“ (I4: 101–103). Die Umsetzung ist in der Praxis „natürlich bei jedem im Team auch unterschiedlich ausgeprägt“ (I4: 496), wobei die „Grundeinstellung eigentlich das entscheidende ist, tatsächlich“ (I3: 248–250). Wenn die Gemeinschaft von Fachkräften nicht gelebt oder getragen wird, passt dies nicht mit der Wildnispädagogik zusammen und würde dem „Konzept widersprechen im Endeffekt“ (I3: 539–540) (vgl. I3: 528–531; I4: 72–73). Wenn kein ausreichendes Bewusstsein darüber vorhanden ist, „dass im Vordergrund die Kinder stehen und wenn die Erwachsenenprozesse zu viel Raum einnehmen, (...) dann geht das nicht in diesem Kontext“ (I3: 535-536) und „letztendlich bleiben in so einer Gruppe natürlich auch nur die Erzieher, die eben auch selber das Bedürfnis haben so authentisch in ihrer Arbeit zu sein.“ (I5: 568–569)

Als weiterer Rückschlag wird die Suche nach qualifiziertem Personal aufgefasst, da das Integrieren des konzeptionellen wildnispädagogischem Schwerpunkts in der Wohngruppe auch mit dem Engagement der einzelnen Fachkräfte zusammenhängt. Ein großes Hindernis liegt darin, Fachkräfte mit wildnispädagogischer Qualifikation zu finden (vgl. I2: 1127-1129). Auch bei Fachkräften mit entsprechender Ausbildung kristallisiert sich häufig ein fehlendes Grundverständnis heraus (vgl. I2: 1109-1130):

„Das sind die größten Rückschläge für mich. Immer das mit den Erwachsenen. (...) Nicht die Kinder. Das finde ich überhaupt nicht schwierig und nach wie vor

finde ich es nicht schwierig Jugendliche zu motivieren. Null. Aber die Erwachsenen, diese trügen Erwachsenen, das ist gruselig, ja.“ (I2: 1311-1214)

Die Kinder- und Jugendhilfe braucht „[e]ngagierte Mitarbeiter, couragierte Mitarbeiter, Enthusiasmus (...) und Idealismus. Ohne den geht es nicht. Man muss eine Vision haben (...) Raus aus der Heimerziehung, eben dieses Konzept zu schaffen.“ (I6: 755–758)

6.3.4 Umgang mit Traumatisierungen und möglichen Triggern

Aus dem Bewusstsein über teils schwere Traumatisierungen, welche die Kinder und Jugendlichen erleiden mussten, resultiert ein besonders achtsamer Umgang der Fachkräfte mit Situationen, in denen es aufgrund von traumatischen Vorgeschichten zu einem Auslösen von Triggern kommen könnte.

Kinder und Jugendliche in stationärer Unterbringung haben zusätzlich zur Trennung von der Herkunftsfamilie auch noch „eine Reihe von beeinträchtigenden bis zu schwer traumatisierenden Erlebnissen zu verarbeiten.“ (Macsenaere/Esser 2012: 92) Diesbezüglich besteht in der stationären Kinder- und Jugendhilfe inzwischen ein Konsens über den Bedarf an traumasensiblen Konzepten (vgl. Gahleithner 2013: 47).

Durch die teils schweren frühkindlichen Traumatisierungen und Bindungsstörungen kommen Folgeproblematiken zum Vorschein. Die Fachkräfte erleben, dass die Kinder und Jugendlichen häufig in ihrem Selbstwertgefühl geschädigt sind und schneller ihr Frustrationspotenzial erreichen. Hinzu kommen ihrer Ansicht nach die Angst davor etwas falsch zu machen, die Angst zu versagen oder die Angst vor unbekanntem Dingen (vgl. I3: 24–28; I4: 376-378).

Die Fachkräfte sind sich darüber einig, dass diese Traumatisierungen eine besondere Aufmerksamkeit, sowie höhere Sensibilität und Flexibilität in wildnispädagogischen Settings verlangen. Auch wenn der Vorgang einer wildnispädagogischen Aktion vollkommen simpel und unscheinbar wirkt, kann plötzlich eine Erinnerung oder Überforderung auftreten. Es gibt verschiedene wildnispädagogische Aktionen, „wo du schnell ins Fettnäpfchen trittst, (...) sehr flexibel [sein musst] und wirklich (...) einen guten Blick haben solltest für die Kinder“ (I4: 378-380). Das Zurechtlegen eines Konzepts und aus eigener Begeisterung darauf zu beharren, wird als problematisch angesehen. Situationen können ganz anders als erwartet verlaufen. Diesbezüglich die eigene Flexibilität zu bewahren und bei Überforderungssituationen entsprechend zu reagieren ist nach Ansicht der Fachkräfte entscheidend (vgl. I4: 154–172).

Auch die Strukturen des alltäglichen Zusammenwohnens und die Gruppendynamik erfordern ein besonderes Feingefühl der Fachkräfte, denn

„wenn du das nicht mit einbeziehst oder wenn du auch den traumatischen Hintergrund der Kinder nicht mit einbeziehst, dann kannst du ganz schnell entweder eine komplette Überforderung hervorrufen oder auch tatsächlich [auslösen], dass es einfach zu viel Streit gibt untereinander“ (I4: 123–126)

Zudem berichten die Fachkräfte darüber, dass durch wildnispädagogische Angebote auch bestimmte Themen aus der Vergangenheit der Kinder und Jugendlichen freigesetzt werden können (vgl. I4: 218-222). Dies wird damit begründet, dass Traumata und deren

Entstehung etwas mit Verbindung zu tun haben. Die Natur und der geschaffene wertfreie Raum ermöglicht nach Ansicht der Fachkräfte das Wiederandocken an sich selbst. Die eigenen Gefühle müssten dann nicht mehr so gedeckelt sein. Es werde jedoch mehr „gepikst“, als es in anderen Settings der Fall ist (vgl. I3: 658-667). Beispielsweise kann während der Kernroutine Sitzplatz eine Situation entstehen,

„wo über die Vergangenheit oder über die Herkunft oder über die momentane Problematik, Dinge hochkommen können oder reflektiert werden können oder Empfindung präsenter werden, die vorher vielleicht unterdrückt wurden im Alltag.“ (I4: 215-218)

Außerdem kommt es vor, dass sich die Kinder und Jugendlichen während des Draußenseins oder beim Wandern den Fachkräften gegenüber öffnen und von sich aus anfangen, über bestimmte Themen aus der Vergangenheit zu erzählen. Somit beginnt eventuell eine Art Aufarbeitung (vgl. I1: 174–182). In der Wohngruppe sei es so,

„dass die Kinder wissen, dass sie vertrauen können und das spüren. Und ich glaube, dass das als Trigger teilweise reicht, (...) man kann nicht mehr so gut vor sich selber wegrennen. Das ist auch das, was die Erwachsenen teilweise triggert. Also das ist schon, die Tiefe, die da möglich ist, bedeutet eben auch das Anschauen seiner eigenen Geschichten (...) bei Groß und Klein.“ (I3: 676–680)

Es besteht zudem ein Bewusstsein darüber, dass entsprechende Situationen fundiert weiter begleitet werden müssen. In solchen Situationen sei es wichtig entsprechend darauf einzugehen, indem ein anderer Zugang gewählt oder auf eine alternative Unterstützung angeboten wird. Es geht darum mit den Gegebenheiten und mit dem Fluss der Dinge zu gehen (vgl. I4: 154–172). Dies wird als äußerst wichtig erachtet, damit nicht unbeabsichtigt ein größeres Problem bei den Kindern oder Jugendlichen ausgelöst wird (vgl. I4: 218-222). Gerade nach der Freisetzung entsprechender Gefühle sei es wichtig nicht einfach zum Nächsten überzugehen. Es wird hervorgehoben, dass die Kinder und Jugendlichen „ganz fundiert auch gut begleitet werden müssen und auch mit einem Stückchen Erfahrung und Einsicht und Liebe.“ (I4: 221-222)

Der Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht aufgrund des langfristigen Betreuungsverhältnisses die Annäherung an entsprechende Themen im individuellen Tempo der Kinder und Jugendlichen, sofern es in deren Interesse liegt (vgl. I4: 381–387). Die Auswirkungen traumatischer Erlebnisse erfordern ein gezieltes Arbeiten, welches aber in bestimmten Fällen nicht mehr von den Fachkräften allein getragen werden kann. Dies ist der Fall, „wenn jemand wirklich so tief zum Beispiel in seinen Schmerz geht, weil er sich so sicher fühlt, aber dadurch im Endeffekt eine Situation entsteht, dass irgendwie was aufgearbeitet werden muss.“ (I3: 668–670) In diesem Zusammenhang sind die „Mittel, die zur Verfügung stehen, um adäquat in bestimmten Situationen zu reagieren, oder auch ganz wahrhaftig zu reagieren, (...) beschränkter, als bei Kindern die (...) nicht so einen traumatischen Hintergrund haben.“ (I4: 123–132)

Das Auffangen von Traumata kann nur begrenzt durch die Fachkräfte der Wohngruppe stattfinden. Hierzu wird auch externe Unterstützung von Traumatherapeut*innen herangezogen (vgl. I1: 182; I3: 670-672).

6.3.5 Einschätzungen über die Annahme des Konzepts

Die Fachkräfte kommen zu der Einschätzung, dass der konzeptionelle Schwerpunkt von den jeweiligen Kindern und Jugendlichen unterschiedlich angenommen wird. Während die aktuelle Gruppenkonstellation die wildnispädagogischen Angebote sehr gut annehme, sei es herausfordernd gewesen den Schwerpunkt in die bestehende Gruppe einzuführen. Gerade zu Beginn ist die Wildnispädagogik besonders bei den Jugendlichen nicht nur auf Anklang gestoßen. Rituale wie das Räuchern riefen zuerst Irritation und Ablehnung hervor (vgl. I2: 395–399; I5: 419–422). In dem Fall „liegt es auch an deinen persönlichen Coyote Tricks oder Skills, ob du es schaffst die [Kinder und Jugendlichen] trotzdem dahin zu kriegen oder eben nicht. (...) Ich finde es ist uns ziemlich gut gelungen die da einzu-beziehen.“ (I2: 399–401) Bei der aktuellen Gruppenkonstellation sei es so, dass die wildnispädagogischen Angebote von den Kindern und Jugendlichen sehr gut angenommen werden (vgl. I3: 123). Die gesamte Gruppe ist „auf Draußensein erpicht“ (I3: 122) und macht „wirklich auch mit Freude mit“ (ebd. 124). Wie bereits beschrieben hängt dies auch damit zusammen, „wie leidenschaftlich das Angebot vorgetragen wird.“ (I4: 112-113)

Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass diese Leidenschaft der Fachkräfte nicht automatisch eine Leidenschaft bei den Kindern und Jugendlichen auslöst: „Da müssen wir uns nichts vormachen, das ist im Endeffekt ein Schwerpunkt, für den wir brennen, wir können nicht erwarten, dass jedes Kind was zu uns kommt da in der Form mitgehen kann und es ist auch kein Ausschließkriterium.“ (I3: 279–282)

Auch wenn bei gewissen Aktionen der Wunsch zur Teilnahme der gesamten Gruppe besteht, gibt es keinen Zwang und es wird versucht sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren (vgl. I1: 73–74; I3: 110–114; I4: 99–101). Dennoch stößt nicht immer alles auf Anklang und auch wenn es sich um „keine wildnispädagogisch bezogenen Verweigerungen“ (I3: 171) handelt, sondern eher um „Tagestotalverweigerung“ (ebd., 172), ist es so, dass Angebote manchmal den Alltagsinteressen der Kinder und Jugendlichen entgegenstehen (vgl. I6: 134-144). Auch wenn die Kinder oder Jugendlichen gelegentlich keine Lust zur Teilnahme am Kreisgespräch haben, erkennen die Fachkräfte im Hinblick auf Streitschlichtung, Konfliktlösung oder Ideenfindung eine große Bewandnis. Wenn die Kinder und Jugendlichen manchmal fluchen und unmotiviert sind während sie über ihre Grenzen gehen, beobachten die Fachkräfte, dass das Vermittelte ankommt und im Nachhinein große Zufriedenheit herrscht (vgl. I1: 84–93; 95–105): „Im Großen und Ganzen glaube ich sind sie ganz froh, auch wenn mal gemault wird“ (I6: 143-144) und „nehmen (...) es eigentlich gut an.“ (ebd., 155)

Gerade die Rückmeldungen und Anregung der Kinder und Jugendlichen sind erwünscht und es wird versucht diese in den Alltag oder in das Konzept einzubetten, denn „das ist ja auch die Ressource eben die von den Kindern kommt.“ (I6: 162–164)

Dies ist auch deshalb wesentlich, da von den Fachkräften als Erfolgsindikatoren Gedeutetes im Widerspruch zu den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen stehen kann (vgl. Macsenaere/Esser 2012: 23).

Die Fachkräfte betonen, dass die Jugendlichen mit zunehmendem Alter auch andere Interessen haben und andere Zugänge benötigen, um diesen zu entsprechen. Während die Kinder wildnispädagogische Angebote sehr schätzen, wird es von den Fachkräften

nicht als ungewöhnlich aufgefasst, dass es mit dem Einsetzen der Pubertät auch zu einer Abgrenzung von Seiten der Jugendlichen kommt und vieles hinterfragt wird (vgl. I1: 207–209; I2: 402). Von den Fachkräften wird jedoch vermutet, dass dies ganz natürlich ist und nicht unbedingt mit dem wildnispädagogischen Schwerpunkt zu tun hat. Im Alltag „merkt man schon ob der Teenie-Modus (...) an ist oder nicht, (...) also das haben wir auf dem Schirm, dass das Alter einfach auch dann eine Rolle spielt.“ (I3: 147–149) Gerade Jugendliche die sich zeitweise ablehnend zeigen, würden ganz gezielt auch wildnispädagogische Aktionen einfordern, wie beispielsweise im strömenden Regen am Lagerfeuer zu schnitzen (vgl. I2: 468–472). Der deutlich ausgeprägte Gemeinschaftssinn kann jedoch etwas sein, wovon sich die Jugendlichen in der pubertären Phase genervt fühlen (vgl. I3: 124–137; 398–403). Für die Jugendlichen bestehe die Möglichkeit sich zurückzuziehen, um außerhalb der Gruppe und jenseits der jüngeren Kinder ihre Bedürfnisse zu stillen (vgl. I1: 74–80).

Wildnispädagogik sei nicht für jeden das Mittel der Wahl und es könne auch sein, dass sie „gerade im jugendlichen Alter dann einfach sagen: O.K. das ist einfach nicht mein Zugang.“ (I3: 264–266) Die Annahme von Jugendlichen sei auch dadurch deutlich geworden, dass diese ihren Lehrer*innen rückgemeldet hätten, dass Dinge in der Schule nicht funktionieren und alle unglücklich sind, weil in der Schule, im Gegensatz zur Wohngruppe, keine Einheitsbeschlüsse gefasst werden (vgl. I2: 403–410). Auch Jugendliche die bereits Strukturen anderer Wohngruppen gewohnt waren, hätten sich zwar zu Beginn irritiert gezeigt, dann aber beispielsweise plötzlich mit dem Räuchern beginnen wollen oder streng auf Kreisregeln geachtet (vgl. I2: 410–420).

Bei der derzeitigen Gruppenkonstellation der Wohngruppe gebe es von Seiten der Jugendlichen kaum Ablehnung. Dies ist „eben der besondere Fall gerade, dass die im Herzen doch sehr noch dabei sind“ (I3: 155–156) und sich „fast immer für Gemeinschafts- und Gruppenaktionen entscheiden“ (I3: 149–151). „[D]ass sie einfach noch ganz viel spielen und Nähe und Familie tanken wollen und gar nicht so nach Außen streben“ (I3: 140–143) hängt womöglich mit den ausgeprägteren Bedürfnissen nach Bindung und Zugehörigkeit (Schär/Steinebach 2015: 28) zusammen.

Im folgenden Unterkapitel werden diesbezüglich die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen genau beleuchtet.

6.4 Erleben aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

Die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen zu erfassen, denen das wildnispädagogische Konzept zugutekommen soll, ist ein großes Anliegen dieser Forschungsarbeit. Die von ihnen getroffenen Interviewaussagen, in Bezug auf das Erleben des wildnispädagogischen Konzepts der Wohngruppe, werden in den folgenden Kategorien dargestellt:

- Erlebnis- und Erfahrungsraum Wildnis und Natur
- Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstbewusstsein
- Selbstfürsorge
- Verantwortungsbewusstsein, Achtsamkeit und Empathie
- Verbundenheit und Zuversicht für die Zukunft
- Rückmeldungen zum wildnispädagogischen Konzept

Um die Altersspanne von sieben bis achtzehn Jahren hervorzuheben, dabei aber die Anonymität des einzigen männlichen Jugendlichen zu gewährleisten, wird auf die Jugendlichen ausschließlich in genderneutraler Form verwiesen. Bei Verweisen auf die interviewten Kinder wird aufgrund gewährleisteter Anonymität auf Genderneutralität verzichtet.

6.4.1 Erlebnis- und Erfahrungsraum Wildnis und Natur

Die Kinder und ein*e Jugendliche*r berichten, dass sie vor der Fremdunterbringung noch keine Erfahrungen mit Wildnis oder Natur gesammelt und grundsätzlich nur wenig Zeit draußen verbracht hätten. Digitale Medien werden als häufigste Beschäftigung vor dem Einzug in die Wohngruppe²⁴ aufgezählt (vgl. li8: 44; li9: 142–143; li13: 117; li14: 12–13, 155). Welche Erlebnis- und Erfahrungsräume die Befragten nun anhand des wildnispädagogischen Schwerpunktes für sich entdecken können, soll in den folgenden Subkategorien aufgezeigt werden:

- Stabilität und Sicherheit
- Weitreichende und beständige Entfaltungsmöglichkeiten
- Ruhe und Regulation

Stabilität und Sicherheit

Die wildnispädagogischen Rituale und Routinen bieten den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Sicherheit. Räuchern oder Danksagungen lassen eine Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit erkennen.

„Wir (...) reden oder räuchern uns erst mal und können erstmal alles leeren oder begrüßen die Bäume oder machen eine Danksagung zu den Bäumen, wenn wir von denen was abnehmen wollen.“ (li9: 18–20)

Auch die klare Verteilung der anfallenden Aufgaben kann durch die verlässliche Struktur zu Orientierung verhelfen.

„Am meisten gefällt mir, dass wir hier auch mit dem Medizinrad²⁵ sind und auch ganz viel mit Himmelsrichtungen uns beschäftigen.“ (li14: 15–16)

Die jeweils zugeordneten Energien können auch Orientierung über die eigene zyklische Entwicklung geben oder zu einer Reflektion über Lebensphasen anregen.

Für eine*n Jugendliche*n „ist Wildnis so Clan-Wochenende (...), wo man einfach was mit der Gruppe macht, zum Beispiel einen Beginn macht das wir räuchern und dann das Haus wieder schön macht.“ (li12: 5–7).

Durch das Erfahren von Traumatisierungen kann dem Bedürfnis nach einem sicheren Ort und einer haltenden Struktur beziehungsweise Gemeinschaft entsprochen werden. Auch verschiedene der im Kapitel 4.3 beschriebenen wildnispädagogischen Kernroutinen werden im weiteren Verlauf immer wieder von den Kindern und Jugendlichen genannt. Das

²⁴ Fragestellungen bezogen sich nicht auf die Zeit in den Herkunftsfamilien. Aus forschungsethischen Gründen wurden diesbezüglich keine Nachgefragten gestellt.

²⁵ Als Medizinrad ist die in den Abb. 2 und 3 zu sehende Darstellung der Himmelsrichtungen gemeint.

regelmäßige, bewusste oder unbewusste Praktizieren dieser Routinen verhilft den Kindern und Jugendlichen, eine gewisse Orientierung und Vorhersehbarkeit zu erlangen.

Weitreichende und beständige Entfaltungsmöglichkeiten

Den Kindern und Jugendlichen werden anhand der Wildnispädagogik weitreichende und beständige Entfaltungsmöglichkeiten geboten, die im Gegensatz zum Medienkonsum entwicklungsgerechte Erfahrungen bieten und zu ersehnter körperlicher Auslastung verhelfen. Diese lindert wiederum Schwierigkeiten beim Einschlafen. Auch zu der zuvor von den Fachkräften beschriebenen Regulierung des Nervensystems kann hierdurch verholten werden, da das Gehirn vielfältig angeregt wird.

Die Wildnispädagogik bietet den Kindern und Jugendlichen besonders zu Pandemiezeiten²⁶ ein beständiges Angebot, welches nahezu uneingeschränkt zur Verfügung steht, während andere Freizeitangebote wegfallen (vgl. li7: 216, 220). Ein*e Jugendliche*r schätzt die Ausweichmöglichkeiten zu dieser Zeit besonders.

„Also jetzt zum Beispiel in der Coronazeit würde ich in der Stadt eingehen, wenn man da in der Wohngruppe sein müsste. Wir haben auch das Glück, wir haben zwei große Wiesen (...) und dann kann man sich da halt auch ausweiten.“ (li13: 99-103)

Die Kinder und Jugendlichen sind der Meinung, dass die Wildnis und die Natur gut für sie ist und sie diese auch brauchen (vgl. li9: 80; li7: 75, 80, 260; li9: 22, li10: 62, 64). Die Orte, die den Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit Wildnis und Natur einfallen und von der Wohngruppe aufgesucht werden, sind neben dem Wald und dem Garten auch der Steinbruch, Klippen, Felsen, Lichtungen, die Wiese, der Park, eine Burg sowie Gewässer wie Flüsse, Bäche, Quellen, das Meer oder der nahegelegene Hain (vgl. li7: 7; li9: 9-10; li10: 11–12, 37, 159; li12: 60, 62-62; li14: 8–10). Sie berichten zudem von besonderen Naturphänomenen und -schönheiten, die sie an verschiedenen Orten bestaunen konnten (vgl. li8: 29–31; li12: 57–58; 60-62). Besonders die Reichweite und die vielfältigen Entdeckungsmöglichkeiten der Natur und Wildnis werden hervorgehoben, nämlich „dass man einfach so ganz viel Raum hat wo man Sachen machen kann.“ (li9: 6–7)

Einer jungen Interviewpartnerin würde es nicht genügen nur in der Stadt zu wohnen.

„Ne das reicht überhaupt nicht aus. Man muss schon wirklich was unternehmen (...) und irgendwann am Ende, an Weihnachten, sind wir auch wirklich kaputt, können uns noch kaum bewegen, weil wir so viel gemacht haben“ (li7: 89–93)

Und „[d]as ist gut, weil man hatte Bewegung am Tag und kann man mehr machen.“ (li7: 95) Auf die Frage, ob er besser einschlafen könne, wenn er tagsüber draußen war, antwortet ein Interviewteilnehmer mit: „Ja, weil (...) da sind viele neue Sachen. Man findet ja nicht am gleichen Tag alles.“ (li8: 84-85)

Dem Bedürfnis nach selbstwertstärkenden, entwicklungsgerechten Erfahrungen (Brazelton/Greenspan 2002: 203; Schär/Steinebach 2015: 30), auch im Sinne „ungebrochener Initiative“ (Erikson 2008: 87), kann hierdurch entsprochen werden.

²⁶ Die Forschung wurde im Jahr 2020 im Zeitraum der durch Covid-19 ausgelösten Pandemie durchgeführt.

Ruhe und Regulation

Die interviewten Kinder und Jugendlichen äußern das Bedürfnis nach Ruhe und ungestörter Zeit für sich und geben an, dass ihnen durch die Wildnispädagogik ein gewisser Rückzugsort geboten wird. Das Zusammenleben in einer Gruppe scheint von den Kindern und Jugendlichen zeitweise als sehr anstrengend erlebt zu werden. Durch die Ausweichmöglichkeiten und die Vielfalt an Tätigkeiten können sie sich gut vom Gruppenalltag lösen und die eigenen Stimmungen regulieren (vgl. li7: 289, 291, 293, li13: 316-319): „[W]enn ich Zeit für mich brauche, dann frage ich immer ob ich Feuer machen darf“ (li9: 277–278). Ähnliches berichtet auch ein*e andere*r Jugendliche*r: „Feuer zum Beispiel mache ich sehr gerne alleine oder schnitzen alleine“ (li13: 307–308).

Die älteren Kinder haben Methoden entwickelt, um sich nicht von den jüngeren gestört zu fühlen, wie beispielsweise zelten (vgl. li7: 262) oder Holzholen.

„Ja dann, wenn ich allein dann bin, dann bin ich halt irgendwie glücklich. Dann komme ich immer mit viel Holz wieder.“ (li8: 252–253)

Gerade auch bei extremen Gefühlen wie Wut, Traurigkeit (vgl. li7.: 291) oder Fröhlichkeit suchen die Kinder und Jugendlichen die Natur als Rückzugsort auf.

„Meistens, wenn ich traurig bin oder super fröhlich. Entweder traurig oder super, super, super fröhlich.“ (li14: 206–207),

„Ich zum Beispiel mache das, wenn ich sauer bin oder sehr, sehr glücklich bin. Also das ist dann halt so, dass ich dann halt gerne irgendetwas draußen mache. Weil ich dann entweder meine Wut rauslassen kann oder sowas und das mache ich dann meistens, wenn ich Feuer mache, dann geht das ganz gut. Oder wenn ich sehr, sehr glücklich bin lasse ich meine Glücklichkeit raus.“ (li13: 311-314)

Hierdurch wird auch die Fähigkeit, sich selber zu spüren und Emotionen bewusst wahrzunehmen, verdeutlicht.

6.4.2 Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstbewusstsein

In Bezug auf das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Selbstbewusstsein machen die Kinder und Jugendlichen zahlreiche Aussagen, die positive Auswirkungen in den folgenden fünf Subkategorien verzeichnen lassen:

- Lernen und Wissbegierde
- Erfolgserlebnisse durch Interessen
- Handwerkliche und kreative Kompetenzen
- Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung
- Herausforderungen und Erfahrungen die in Erinnerung bleiben

Lernen und Wissbegierde

Die Kinder und Jugendlichen machen in ihren Interviewaussagen sehr deutlich, dass das Lernen und der Erwerb von Wissen einen äußerst wichtigen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Trotz des zuvor beschriebenen Umstandes, dass der Schulbesuch bei den untergebrachten Kindern und Jugendlichen häufig mit Schwierigkeiten und Verweigerung

einhergeht, sowie dass der erzwungene Kontext der Freude am Lernen entgegensteht, scheint die Wildnispädagogik die natürliche Wissbegierde und Lernmotivation zu wecken. Das Lernen und der Wissenserwerb sind die am häufigsten benannten Begründungen für die Befürwortung des wildnispädagogischen Konzepts der Wohngruppe (vgl. li14: 217–218).

„[W]eil so lernen wir auch mehr, wirklich richtig viel“ (li9: 200)

„[Wir] dadurch auch ein bisschen schlauer werden und dass man auch da viel durch lernen kann.“ (li14: 146–147)

Die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass ihnen der Erwerb von Wissen für ihr weiteres Leben nützlich ist. In Hinblick auf die eigene Zukunft wird die Berührung mit den wildnispädagogischen Inhalten als wichtig eingestuft.

„[W]eil man da auch lernen kann und das einfach gut auch für fürs Leben brauchen kann.“ (li14: 56–57)

Sie geben an, sich viel Wissen über Pflanzen angeeignet zu haben, welches ihnen im Leben zugutekommt (vgl. li7: 110–111; li9: 136–137, 162–164). Auch in weiteren Interviewaussagen spiegelt sich diese Einschätzung, in Abgrenzung zu anderen Beschäftigungen wie Medienzeit, wider.

„[D]ass man ja auch dann früher oder später dann alles schön weiß, schlau ist und dann halt nicht so viel am Handy ist“ (li8: 73–74)

Es ermöglicht das Erschließen neuer Wissensbereiche.

„Als ich [zum ersten Mal] im Wald war, habe ich mich gefragt wo ich bin. Ich kannte mich überhaupt noch nicht da aus und jetzt kenne ich mich im Wald einfach besser aus.“ (li7: 107–109)

Ein*e Jugendliche*r vertieft zudem ihre*seine besonderen Interessen eigenständig.

„[M]an kann einfach Unterschiede herausfinden mit dem Stimmungsbüchern und lernt halt viel über Pflanzen und Tiere“ (li12: 44–48).

Dies wurde zuvor unter der Kernroutine „Bestimmungsbücher erforschen“ (Young et al. 2014: 75) beschrieben, mit dem Ziel, die entfachte Neugierde durch eigenständig beschaffte Informationen zu vertiefen (vgl. ebd.). Eine weitere Begründung eines Interviewteilnehmers lautet: „Weil dann kann man erforschen was die Tiere haben“ (li10: 66), entsprechend der Kernroutine „Fragenstellen und Spurenlesen“ (Young et al. 2014: 57).

Die „Wissbegierige Konzentration“ (Young et al. 2014: 347) kann Faszination auslösen und durch beharrliche Verfolgung der eigenen Neugier dazu verhelfen, den persönlichen Weg im Leben zu finden und Erfolge zu erfahren (vgl. ebd.: 249).

Erfolgslebnisse durch Interessen

Die verschiedenen Bereiche der Natur und Wildnis lösen bei den Kindern und Jugendlichen Interessen und Faszinationen, auch jenseits der Mediennutzung, aus. Diese beziehen sich vor allem auf Wildtiere, Vögel, Pflanzen, Bäume sowie Federn oder Knochen. Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Möglichkeit mit den verschiedenen Bereichen in Berührung zu kommen, um gegebenenfalls Interessen zu vertiefen oder neue Hobbys

und Freizeitbeschäftigungen zu entwickeln. Durch Wissen und Kenntnisse in ihren speziellen Interessensgebieten können die Kinder und Jugendlichen Selbstvertrauen erlangen und Erfolge verzeichnen. Einen jungen Interviewpartner interessierte am meisten in der Wildnis: „Die Tiere! Wir haben auch mal einen Fuchs gesehen!“ (li10: 24) Tiere zu beobachten freute ihn besonders, denn es sei schließlich sein Hobby (vgl. li10: 101). Während sich manche Interviewpartner*innen eher für das Beobachten von Tieren begeistern (vgl. ebd., li7: 24–125), folgen Andere auch gerne deren Spuren (vgl. li14: 20; li10: 30–32, 43, 45 li11: 37, 39). Vögel und deren Federn wecken bei manchen Kindern und Jugendlichen ein besonderes Interesse, was teilweise mit sehr spezifischem Wissen einhergeht (vgl. li13: 42–44; 87–90).

„Tatsächlich interessiert mich in der Wildnis ganz viel mit Vögeln und so und was es für eine Baumart ist.“ (li7: 36–37)

Zudem scheinen essbare und giftige Pflanzen eine Faszination bei den Kindern und Jugendlichen auszulösen (vgl. li7: 110–111; li9: 34–36, 106–109; li12: 44–48; li14: 76–78). Hierbei wird deutlich, dass die Befragten sich von verschiedenen Bereichen der im Kapitel 4.4 beschriebenen „Verbindung mit der Natur“ angesprochen fühlen, wie „Säugetiere und mehr: Tiere, die man selten sieht, aber deren Spuren man folgen kann“ (Young et al. 2014: 180), „Pflanzen: Speisekammer und Medizinschrank der Natur“ (ebd.: 192), „Motivierende Arten: Dinge zum Essen, Fangen, Hegen und Erklettern“ (ebd.: 173), „Bäume: Rüstzeug des menschlichen Überlebens“ (ebd.: 230) sowie „Vögel: Botschafter der Wildnis“ (ebd.: 240).

Handwerkliche und kreative Kompetenzen

Die Natur bietet zahlreiche Möglichkeiten zum Herstellen von Gegenständen und regt zu handwerklichen Tätigkeiten an. Auch hier werden neue Interessen geweckt und die motorischen Fertigkeiten trainiert. Die Kinder und Jugendlichen äußern besondere Begeisterung über die Möglichkeit des Schnitzens (vgl. li5: 374–377; li7: 5–7, 9, 37; li8: 21–22, 140–142; li10: 5; li13: 36–38, 168–169, 307–308).

„Dass man immer schön irgendwas mit Holz schnitzen kann, das ist das so halt, was Gutes.“ (li8: 18–19)

„Schnitzen tue ich oft (...) dann kann man was Schönes machen.“ (li10: 7; 9)

Außerdem werden andere selbsthergestellte Gegenstände aufgezählt wie Glutschalen, Besteck, Teller, Becher und Körbe (vgl. li13: 168–169; 175–179) sowie die Verarbeitung von Materialien wie Holz, Ästen, Laub, Gräsern oder Rinde beschrieben (li13: 22–24, 36–38). Das eigenständige Herstellen eines als schön empfundenen Gegenstandes erfüllt die Kinder und Jugendlichen mit einem besonderen Stolz und Ehrgeiz. Ein*e jugendliche*r Interviewpartner*in kann durch das selbstständige Herstellen eigener Produkte ein besonderes Selbstbewusstsein verzeichnen:

„Ich habe (...) aus Brennnesseln Brennnesselshampoo, Brennnesselchips [und] Brennnesselkartoffelbrei hergestellt“ (li9: 38–39).

Eine Interviewpartnerin berichtet stolz davon eine eigene Axt zu besitzen, mit der sie Holz hackt (vgl. li7: 39, 43-44). Selbstvertrauen und Mut können besonders durch die Bewerks-tellung anspruchsvoller Tätigkeiten für die Gemeinschaft gestärkt werden.

Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung

Die zuvor beschriebenen weitreichenden und beständigen Erlebnismöglichkeiten sowie weitere Interviewaussagen der Kinder und Jugendlichen verdeutlichen, dass der Erlebnis-raum Wildnis und Natur ihnen vielfältige Anregungen, Ideen und Entdeckungsmöglichkei-ten bietet (vgl. li7: 22, 129–130; li11: 62; li12: 11–12; li14: 210; 212-213;), um beispiels-weise „[v]errückte Ideen [zu] fabrizieren“ (li7: 300).

Dem Bedürfnis nach Selbstakzeptanz, also der Entwicklung eines gesunden Selbst, kann durch das zur Verfügung stellen einer förderlichen Umgebung entsprochen werden (vgl. Schär/Steinebach 2015: 28-29). Von den Kindern und Jugendlichen werden Wildnisspiele als beliebte Aktionen genannt (vgl. li8: 18-19, 29-30; li9: 9-12, 18–20, 48–51; li11: 62; li13: 22-23).

„Wie gestern haben wir ja so eine Aktion gehabt. Die machen wir auch und dann gehen wir immer in den Wald, da machen [wir] so Spiele halt so wie gestern blind um den Baum rum und so mit einem Seil.“ (li8: 12–14)

Auch Spazieren, Wandern, Erkunden der Umgebung und Verfolgen von Spuren werden von den Kindern und Jugendlichen als beliebte Beschäftigungen genannt (vgl. li7: 9–11; li8: 29; li10: 43, 45; li13: 8–11, 22-24).

„[D]ie Natur und der Wald ganz viel. Nicht einmal auf der Straße hin und her lau-fen, sondern richtig im Wald sein und vielleicht auch mal wandern gehen, sowas alles“ (li14: 5–6)

Sowie das „Erkunden, Spuren folgen [und] herausfinden was das für Spuren sind“ (li7: 5). Das zeitlose, unstrukturierte Herumstreifen wurde zuvor als eine der Kernroutinen be-schrieben. Es geht darum sich, ohne etwas zu leisten, durch die eigene Neugier leiten zu lassen um „in der Begeisterung des Augenblicks zu schwelgen“ (Young et al. 2014: 65).

Dass den Kindern und Jugendlichen das Vertrauen entgegengebracht wird sich mit Feuer zu beschäftigen, kann als Quelle für Selbstbewusstsein eingestuft werden.

„Ja, früher konnte ich überhaupt gar kein Feuer machen, da habe ich mich auch nicht richtig getraut und jetzt kann ich das einfach mit einem Streichholz und dann ist das Feuer an“ (li9: 150–151)

Dies sei auch unter erschwerten Voraussetzungen wie Regen keine Schwierigkeit mehr (vgl. li13: 159–161). Durch die speziellen Vorlieben und Fähigkeiten können die Kinder und Jugendlichen sich als kompetent erleben, indem sie ihren Beitrag für die Gemein-schaft einbringen, wie beispielsweise durch das Vorbereiten von Feuerholz (vgl. li7: 39, 43-44; li8: 255–256).

Wildnispädagogik bietet Kindern und Jugendlichen nicht nur einen entwicklungsgerech-ten Erfahrungsraum, sondern konfrontiert sie, anhand des gezielten Einsetzens von Spie-len, mit Anforderungssituationen, die sie „aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen (...)

können“ (Wüthrich 2015: 55). Erfolgserlebnisse führen zu gestärkten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und lassen Selbstbewusstsein entstehen.

„Und man kann auch lernen zu schleichen, zum Beispiel so, wie wir das heute gemacht haben. Oder man kann lernen gut zu hören oder gut zu sehen, denn man braucht ja alle seine Sinne. Oder gut zu fühlen.“ (li13: 196–199)

Die Selbstwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen wird durch die Wildnispädagogik positiv beeinflusst. Veränderungen nehmen eine Interviewpartnerin, seit sie in der Wohngruppe wohnt, bei sich selber wahr:

„Wenn ich nur die Straße kennengelernt hätte und nicht die Feldwege und so, (...) würde ich gar nicht jetzt so sein wie ich jetzt bin.“ (li7: 282–283)

In der Natur habe sie ein besseres Körpergefühl bekommen: „[I]ch kann mich besser auf dem Boden bewegen“ (li7: 107). Ausdauer und Durchhaltevermögen kann eine Interviewpartnerin für sich als Stärke definieren:

„Ich kann auch gut lange draußen bleiben. Bin jetzt nicht so eine, ne halbe Stunde rum, das ist schon viel zu lang. Ich kann auch mal drei oder zwei Stunden draußen bleiben.“ (li14: 89–90)

Auch vermeintliche Schwächen werden nicht als solche empfunden, sondern selbstbewusst als Stärken aufgeführt: „Was ich gut kann ist die leise sein, ich bin eher in meiner Klasse eher die Stillste.“ (li7: 113) Dies halte sie aber nicht davon ab, im Klassenverband die Rolle der Moderatorin bei Konflikten zu übernehmen.

„Ich bin eine die nie reinquatscht, also ich bin ganz leise. Ganz, ganz leise so wie niemand aus meiner Klasse. Andere (...) beleidigen sich und so und ich bin einfach so, ich bin so eine Streitschlichterin“ (li7: 171–176),

was auf die Rede- und Streitkultur der Wohngruppe zurückgeführt werden könnte. Die Kinder und Jugendlichen eignen sich Wissen an mit dem sie in ihrem Umfeld glänzen können: „[I]ch verstehe auch nicht, warum, wenn wir zum Beispiel das Thema Wald haben, warum ich dann so Schlaumeiern kann.“ (li14: 113–114)

Ihr angeeignetes Wissen geben die Kinder und Jugendlichen wie selbstverständlich weiter (vgl. li8: 282) und trauen sich zu, Freund*innen oder Geschwistern etwas beizubringen: „Mein Bruder ist ja auch viel am Handy und so und der geht jetzt auch viel in der [sic!] Wildnis, weil ich ihm das alles gezeigt habe.“ (li8: 282–283)

„Ich zeigt ihr halt dann auch alles, (...) weil sie das überhaupt nicht kennt. Sie ist den ganzen Tag eigentlich nur drinnen (...) und dann zeige ich ihr halt was man machen kann und sie hat sich das erste Mal richtig gefreut, dass wir zusammen Feuer gemacht haben.“ (li9: 296–300)

Dass auch langfristig präventiv gearbeitet wird, verdeutlicht die Vorstellung, zukünftig eigenes Wissen weiterzugeben:

„[I]ch zeige euch da was, wir machen jetzt Spiele da, Wildnisspiele, ihr könnt die Bäume kennenlernen. (...) [W]enn ich ein[*e] Erzieher[*in] werde, dann würde ich meinen Kindern zeigen wirklich. Was ist das, was wisst ihr vielleicht schon da drüber?“ (li9: 48–51)

Und wird außerdem mit Zukunftsträumen in Verbindung gebracht:

„[W]eil wir hier bald einen Waldkindergarten eröffnen wollen und da möchte ich ganz gerne mitmachen, weil ich mit Babys richtig gut umgehen kann, also mich richtig gut beschäftigen kann.“ (li9: 339–341)

Denn „wer seine eigenen inneren Gaben findet, kann auch wirklich eine kraftvolle Hilfe für die Gemeinschaft sein“ (Young et al. 2014: 353-354) und das damit einhergehende Selbstbewusstsein zur Großzügigkeit und Unterstützung anderer führen (vgl. ebd.).

Herausforderungen und Erfahrungen die in Erinnerung bleiben

Was die Wohngruppe gemeinsam macht, fasst eine junge Interviewpartnerin mit nur einem Wort zusammen: „Aufregend!“ (li7: 313)

„Lebendigkeit und Geschicklichkeit“ (Young et al. 2014: 345) wird durch „begeisterte Motivation und Aufregung“ (Young et al. 2014: 346) aktiviert und äußert sich durch Freude, Enthusiasmus und Faszination. Bequemlichkeit und Trägheit gilt es zu überwinden und das pure Leben, auch durch eine körperliche Aufgewecktheit, zu erfahren (vgl. 346-347).

Beängstigende und als brenzlich eingestufte Situationen, die sich am Ende zum Guten wenden, bleiben den Kindern und Jugendlichen als besonderes aufregend in Erinnerung. Diese Art von Grenzerfahrungen können entwicklungsgerechte Erfahrungen darstellen, das Selbstbewusstsein stärken, Vertrauen zueinander aufbauen und somit auch Bindung und Zugehörigkeitsgefühl entstehen lassen.

Ein*e Jugendliche*r berichtet von verschiedenen Erlebnissen, wie einer Nachtwanderung mit einem Betreuer: „[D]ann habe ich aber meine Angst überwunden und dann fand ich es doch gut“ (li13: 72-73), sowie als er*sie im Gebirge für eine Fotoaufnahme gemeinsam mit einer Fachkraft etwas lernte: „Ja meine Angst zu überwinden. Zum Beispiel das mit der Höhenangst.“ (li13: 183) Eine junge Interviewpartnerin berichtet von ihrem spannendsten Erlebnis in der Wildnis in Kombination mit einem Elternkontakt:

„Ja, wo ich einmal mit meinem Papa unterwegs war, wo der hier war, da sind wir mit dem Fahrrad durch den Steinbruch gefahren, da ist auch so ein kleiner Wald, da haben wir uns verlaufen.“ (li14: 31–32)

Der Selbstwert wird in Anlehnung an das Bedürfnis nach Bindung an das Interaktionsgeschehen mit den engsten Bezugspersonen gekoppelt (vgl. Wüthrich 2015: 58) und erhält durch die wildnispädagogisch angeregten Herausforderungen die Möglichkeit vertrauensvolle Beziehungen entstehen zu lassen. Gemeinsam nachts draußen zu schlafen wird von den Kindern und Jugendlichen als Grenzerfahrung in Gemeinschaft besonders hervorgehoben. Hierbei wird auch deutlich, dass die Bedürfnisse nach unterstützender Gemeinschaft, Unversehrtheit, Sicherheit und Zugehörigkeit Befriedigung finden können.

„Ja das draußen schlafen. Ich schlafe nämlich ziemlich gerne draußen. Auch unter freiem Himmel. Das haben ich und eine Mitbewohnerin aus der Wohngruppe letztes Jahr gemacht. Wir haben auf dem Klettergerüst in diesem Hängennetz geschlafen“ (li13: 208-211).

Diese Nacht des ersten draußen Schlafens beschreibt eine junge Interviewpartnerin als spannendes Erlebnis und muss im Nachhinein über sich selber lachen:

„Wo [Name] und ich draußen übernachtet haben, dann haben wir mal gejault aus Spaß und dann haben wir etwas zurück jaulen gehört. Dann haben [wir] auf dem Klettergerüst geschlafen und dann hatten wir total Angst die Nacht, weil wir einfach nur da lagen und einmal was gehört haben.“ (li14: 50–52)

Besonders die Begegnungen mit freilebenden Wildtieren bleiben als spannende Erfahrungen in Erinnerung (vgl. li8: 4–5; li10: 30-32; li12: 44–48; li13: 61–64, 88-90).

„Ja, dass mir ein Reh ganz, ganz nah gekommen ist und dass wir ganz viele Wildschweinsuhlen gesehen haben, (...) wir haben hier auf Rügen auch in dem Feld schon mal Damwild gesehen, ganz nah!“ (li9: 53–57)

Ein*e Jugendliche*r berichtet von einer abenteuerlichen Nacht unter Felsen im Gebirge, bei der lediglich die Wohngruppe dabei gewesen sei:

„[D]a hatte ich auch kein Nachtlicht mit, aber da waren voll viele Freunde von mir dabei und dann haben [wir] uns alle ganz eng aneinander gekuschelt. (...) Zum Beispiel eine Freundin von mir, die [Name] die war mit und wir haben dann aneinander einfach gekuschelt, weil es kalt war.“ (li9: 73–77)

Die jeweiligen Herausforderungen werden von Kindern in unterschiedlichem Tempo bewältigt und sollten auf die individuelle Entwicklung zugeschnitten sein (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 203-204), um dem Kind dabei zu helfen, „Schwierigkeiten zu überwinden, und auf diese Weise zu einem gesunden Wachstum und einer angemessenen Entwicklung bei[zu]tragen.“ (ebd. 204) Da diese Kompetenz durch eigene Lernerfahrungen entsteht, besteht die Aufgabe der Mentor*innen darin, Gelegenheiten zu schaffen, „in denen sinnvolle Entscheidungen getroffen werden müssen“ (Young et al. 2014: 345) und ein angemessenes Risikobewusstsein im Sinne eines gesunden Menschenverstands entwickelt werden kann (vgl. ebd.: 344-345).

6.4.3 Selbstfürsorge

Die Kinder und Jugendlichen konnten durch den Kontakt mit der Natur und Wildnis verschiedene Feststellungen in Bezug auf das psychische und körperliche Wohlbefinden machen sowie Strategien entwickeln, um belastende Situationen zu bewältigen. Diese werden wie folgt kategorisiert dargestellt:

- Das eigene Wohlbefinden
- Bewältigungsstrategien

Wohlbefinden

Die Kinder und Jugendlichen machen über ihr Wohlbefinden Aussagen die darauf schließen lassen, dass sowohl psychische als auch körperliche Auswirkungen als positiv empfunden werden (vgl. li8: 138). Hierbei ziehen sie einen Vergleich zu der Zeit vor der Wohngruppe:

„Wo ich hier hergezogen bin, war ich auch fast nie draußen und jetzt sind wir einfach ganz viel draußen und ich merke das, dass mir das auch gut tut.“ (li14: 59–61)

Besonders auf körperlicher Ebene verzeichnen die Kinder eine positive Wahrnehmung.

„Da sind wir da auch zweieinhalb Stunden spazieren gegangen und so. Das tut halt gut.“ (li8: 29–31)

Eine Interviewpartnerin erzählt, dass sie ohne die Natur „viel anders“ (li7: 272) wäre.

„Ja, da würde ich in eine Klinik sein, wenn [...] ich die Natur gar nicht kennen gelernt hätte und mich nicht bewegt hätte, dann müsste ich operiert werden und mir Zeug aus meinem Körper geholt werden.“ (li7: 276-278)

In Bezug auf das psychische Wohlbefinden äußern die Kinder und Jugendlichen eine Entlastung vom Alltag und zudem Antrieb und Motivation (vgl. li10: 149-153). Eine Interviewpartnerin ist der Ansicht, dass sich Kinder und Jugendliche durch die Zeit in der Natur verändern.

„Die verändern sich innerlich und sie sind auch öfters in der Natur und haben viel mehr Spaß da.“ (li7: 247–248)

Sie selber fühlt sich „befreit“ (li7: 224) „[v]on dem ganzen Stress.“ (li7: 228) Ein*e jugendliche*r Interviewpartner*in berichtet, dass sie*er in Räumlichkeiten antriebsarm und lustlos fühlt und dazu neigt schlecht gelaunt zu sein (vgl. li9: 119–221), sodass Wildnispädagogik eventuell als vorbeugend gegen depressive Stimmungen eingestuft werden kann.

„[W]enn ich draußen bin, bin ich richtig geschafft, da könnte sofort ins Bett fallen und wenn ich drin bin ist mir immer noch so [nee] ich habe keine Lust auf dies, keinen Bock auf das mehr, so dann bin ich richtig so [oh nä], dann bin ich richtig angepisst.“ (li9: 119–221)

Zudem geben die Kinder und Jugendlichen an, am Abend ausgeglichener zu sein und besser zur Ruhe zu kommen, wenn sie sich tagsüber in der Natur aufgehalten haben. Besonders das schnellere Einschlafen wird als Entlastung erlebt (vgl. li7: 236-240; li14: 172–173).

„Ich fühle mich ganz, irgendwie durchgeschüttelt, also nicht durchgeschüttelt, sondern das Gute rein, das nicht so Gute raus“ (li14: 163–164)

Das Erkennen der eigenen Verfassungen „geht schließlich fließend in das Kümmern um seelische Bedürfnisse über – die Menschen können ihre Gefühle immer besser in Worte fassen und entdecken, was sie für ihr eigenes Wohlbefinden und das der anderen brauchen.“ (Young et al. 2014: 351) Die „körperliche Unversehrtheit und das physische Wohlergehen“ (Brazelton/Greenspan 2002: 110) sowie eine schützende Umgebung sind Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung von Heranwachsenden (vgl. ebd.: 109-110).

Bewältigungsstrategien

Wie bereits unter „Ruhe und Regulation“ beschrieben wurde, haben die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnis und die Natur einen Rückzugsort, wo sie sich mit unterschiedlichen Stimmungen auseinandersetzen. Mithilfe weiterer Strategien schaffen sie es außerdem ein Stück weit, für sich selber und das eigene psychische Wohlbefinden Sorge zu tragen. Hierbei wird auch deutlich, dass sie über ein Bewusstsein für Schädliches verfügen und sich davon aktiv abzugrenzen versuchen.

Die Zeit in der Natur kann Abstand zu belastenden Familienproblemen liefern und zu einer Verbesserung des Gesundheitszustandes beisteuern.

„Letztes Mal war ich krank, weil ich einen Tag davor mit meinem Bruder telefoniert habe und dann war ich richtig krank und dann war ich einmal draußen dann ging es mir wieder richtig gut.“ (li9: 231–233)

Zudem kann die Wildnis, eventuell auch repräsentativ für die Wohngruppe, einen sicheren Ort darstellen. Eine junge Interviewpartnerin berichtet auf die Frage, ob ihr durch die Zeit in der Wildnis manche Dinge leichter fallen oder besser gelingen, folgendes:

„Ich glaube schon, dass der Trauma weggeht, weil wenn die Eltern Streit hatten ist manchmal alles vorbei. Zum Beispiel Eltern streiten sich und die schlagen sich und das Kind ist mitten dabei, live, und wird noch selbst von dem eigenen Vater geschlagen oder so. Und ich finde es einfach besser, wenn die draußen in der Wildnis sind, weil dann können vielleicht die Trauma, dann denken sie nicht mehr an die Trauma, kriegen nicht mehr so viele Alpträume und so. Vor allem die kleinen Babys, die müssen einfach mal weg von denen.“ (li7: 135–140)

Die Natur bietet zudem weitere Methoden, um mit der eigenen Wut oder mit Ängsten umzugehen, die einer jungen Interviewpartnerin bereits „ganz doll geholfen“ (li7: 158) hat.

„[I]ch habe es auch ausprobiert und man geht im Wald, buddelt ein Loch und schreit rein und macht alles rein, also ganzen Sand und so und dann klopft man es ganz fest zu, sodass die Wut nicht mehr rauskommen kann oder die Angst.“ (li7: 150–152)

Auch für den persönlichen Umgang mit Stress bieten die Natur und die Wildnis vielfältige Möglichkeiten wie Spazieren gehen oder Basteln.

„Wenn man richtig doll Stress hatte und dann einfach mal rausgehen muss und einfach ein bisschen Pause braucht oder ein Stück spazieren, dann sieht man ja auch überall die Natur richtig.“ (li9: 281–282)

„[M]eistens nehme ich eine Decke mit raus und setze mich in den Garten oder so oder suche dann einen Ort und dann mache ich da irgendwas“ (li12: 40–41) „einen Blumenkranz (...). Also ich sammel dann Äste und sammel Blumen und den schenke ich dann meistens wem anders, weil das entspannt mich.“ (li12: 36–37)

Auch bei Langeweile gelingt einer Interviewpartnerin die eigenständige Beschäftigung.

„[W]enn mir langweilig ist (...) gehe ich auch manchmal raus oder wenn Regenwetter ist oder so, dann ziehe ich mir Gummistiefel, Matschhose und Regenjacke an und geh im Bach spazieren.“ (li14: 197–198)

Hierbei und in weiterer Folge werden die eigenständige Anwendung der Kernroutinen wie „Herumstreifen“, „Sinne erweitern“, „Vogelsprache lauschen“ und „Sitzplatz“ (Young et al. 2014: 43, 53, 65, 88) erkennbar.

Bei Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten erkennen die Kinder und Jugendlichen Möglichkeiten, die sie für sich nutzen können, um wieder klare Gedanken zufassen.

„In der Natur, also ich hatte auch viel Schwierigkeiten mit dem Lernen und in der Natur ist es so einfach, dass alles Unklare aus dem Kopf rausfällt.“ (li14: 97–98)

„Ich weiß nur, dass wenn man rausgeht, dass der Kopf freier wird.“ (li12: 32)

„[I]ch finde auch Hausaufgaben, wenn man die draußen erledigt, wenn da so ein kühler Wind kommt, dann kann man die auch besser erledigen.“ (li12: 99–102)

„[W]enn man eine kurze Pause braucht, dann kann man den Vögeln zuhören oder ja einfach sich umgucken was es gerade so gibt.“ (li12: 105–107)

Mentor*innen lassen die Mentees die eigene zur Verfügung stehende Handlungsfähigkeit erkennen, um Herausforderungen in jeglichen Lebensbereichen durch eine kreative Herangehensweise zu bewältigen (vgl. Young et al. 2014: 361).

6.4.4 Verantwortungsbewusstsein, Achtsamkeit und Empathie

Die Kinder und Jugendlichen zeigen ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein und einen empathischen und achtsamen Umgang mit anderen Lebewesen, was ohne die Entwicklung von Selbstachtung nicht möglich sei (vgl. Young et al. 2014: 354; Maslow 2005: 73).

„Also ich finde, das [Wildnis und Natur] sollte schon für Kinder wichtig sein, weil die Bäume und die Pflanzen und so sind ebenso Teil vom Leben, das sind Lebewesen wie wir, vor allen Dingen das Gras, das du da siehst. Und die Bäume geben uns einfach alles was wir, was sie können, Sauerstoff.“ (li7: 75–78)

Sie äußern sich kritisch zum Thema Müllproduktion und -entsorgung (vgl. li14: 43) und halten ein Bewusstsein für diese Problematik für zielführend.

„[A]lso die [Menschen] könnten sich mehr mit dem Müll beschäftigen, weil wegpacken in Säcken, weil sonst verschmutzt bald das ganze hier, ganz Deutschland. Nur noch ein ganzer ganzer Fleck voller Müll.“ (li7: 144–146)

Wenn Kinder und Jugendliche mehr raus in die Natur gehen sei dies gut, da diese „sich dann auch mehr mit Müll beschäftigen, mehr mit der Umwelt so.(...) Ja, weil immer, wenn Menschen das machen, dann wäre es natürlich besser.“ (li14: 177-180) Ein*e Jugendliche*r kritisiert zudem die Verwendung von Schadstoffen auf Feldern (vgl. li9: 313–316) und weist auf den verantwortungsbewussten Umgang mit Feuer, aufgrund von Waldbrandgefahr, hin (vgl. li9: 156–157). Hierbei wird auch deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen sich als selbstwirksam erleben und ihnen im Sinne der „Ökologischen Indikatoren“ (Young et al. 2014: 206) bewusst ist, wie alles zusammenwirkt und sie Teil des „größeren Ganzen sind“ (ebd.: 207). Sie sind sich über die Spuren der eigenen Handlungen bewusst, übernehmen Verantwortung und wollen einen individuellen Beitrag zur positiven Veränderung der Umwelt leisten. Sie warnen „frühzeitig vor Problemen“ (ebd.) und erkennen „eine Verschlechterung der Lebensraumbedingungen“ (ebd.).

Auch beim Beobachten von Tieren sei ein besonders achtsames Verhalten notwendig, um Tiere nicht zu erschrecken oder gar zu vertreiben (vgl. li7: 120–122). Hierbei ist es nach Ansicht der Kinder besonders wichtig, eigenes Verlangen zurückzustellen und die Lebensräume der Tiere zu akzeptieren.

„[I]ch weiß auch, wenn ich irgendwo ein Nest sehe, dass ich da mich zurückhalte, weil dann vielleicht Vögel dann einfach dann nicht mehr zu den Kindern kommen.“ (li9: 137–138)

Ein*e jugendliche*r Interviewpartner*in ist der Auffassung, dass Kinder und Jugendliche lernen müssten, „vorsichtig [zu] sein, falls irgendwelche Tiere kommen oder Wildschwei-

ne, wenn die Kinder bekommen, dass man da nicht so nah hingehen kann, (...) und ja davor müsste man schon ein bisschen Rücksicht nehmen.“ (li9: 115–118) Ein*e andere*r Jugendliche*r kann sich besonders in Tiere hineinversetzen, die nicht entsprechend ihres natürlichen Umfelds gehalten werden, denn „wenn man Tiere hat, die kann man ja nicht im Gartenschuppen halten. Stell dir das mal vor du bist dann im kleinen Käfig gehalten.“ (li13: 416–417) Ein junger Interviewpartner verdeutlicht Mitgefühl, als er über eine Abschiedsfeier für einen toten, gefundenen Igel berichtet.

„Zum Beispiel [für den] Igel haben wir eine Abschiedsfeier gemacht, haben gesungen und haben [Name Hund]’s Fell dahin getan und (...) dann habe ich zwei Steine hingelegt. Dann wissen wir da wo er hingelegt wurde.“ (li10: 114–116)

Ein*e Jugendliche*r verdeutliche Empathie auch gegenüber anderen Menschen.

„Ja, oder wenn ich mit den Kindern von den [Name] spiele, dann bin ich auch abends dann so [haaah], weil das ist immer so für mich so da erwecke ich immer meine Kindheit noch mit, dass die so richtig schön aufwachsen können und dann ja, das freut mich immer, wenn ich die Kinder so sehen kann, wenn die so spielen.“ (li9: 226–229)

Das Bedürfnis danach die Zukunft zu sichern umfasst auch die Sorge um den Planeten, der nicht durch die Menschheit zerstört wird und somit weiteren Heranwachsenden einen Überlebensraum bietet (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 296-297).

6.4.5 Verbundenheit und Zuversicht für die Zukunft

Der angeborene Sinn, sich um sich selbst, andere und die natürliche Welt zu kümmern, wie es unter „Umsorgen und Behüten“ (Young et al. 2014: 350) beschrieben wurde, kann innerhalb der Gemeinschaft wieder bewusst kultiviert werden (ebd.).

Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich sowohl mit der Natur als auch durch die Gruppengemeinschaft verbunden. Die Natur nimmt außerdem eine verbindende Rolle für die Gruppe ein. Das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe scheint eine stärkende und Zuversicht bietende Rolle für eine*n Jugendliche*n einzunehmen. An der Wildnispädagogik gefalle ihm*ihr am besten, „[d]ass alle wirklich dabei sind und wirklich alle mitmachen bei dieser Sache“ (li9: 24). Er*Sie äußert zudem, dass „wenn man irgendwie in so einer großen Gruppe lebt und das immer wieder mal macht, dann wird das so schön werden, dann verändert man sich auch“ (li9: 257–260). Für diesen Gemeinschaftssinn steht er*sie selbstbewusst im Urlaub einer neuen Freundin gegenüber ein:

„Sie hat uns dann halt ganz viele Fragen gestellt, was wir überhaupt so machen so in der ganz großen Gruppe. Habe ich gesagt: Wir sind draußen in der Natur, machen da Spiele. Sie dann so: Das geht doch gar nicht (...). Ich so: Nein wir sind draußen, das sieht man doch, wir sind draußen in der Gemeinschaft! Ja und das findet sie jetzt noch ein bisschen krass, aber sie wird damit bestimmt klar kommen irgendwann.“ (li9: 305–310)

Auch die Natur selbst und die Verbindung zur Natur scheint für die Kinder und Jugendlichen eine wertvolle Ressource zu sein. Diese Verbundenheit könnte eine lebenslang zur Verfügung stehende Ressource darstellen.

„Und vielleicht, ich weiß nicht ob das bei manchen so gewesen ist, dass sie sich heute mit der Natur verbunden haben, aber bei mir ist das schon so.“ (li7: 250–251)

„Also ich bin ja auch in die Wohngruppe gekommen, ich hab noch nie den Wald richtig gesehen und jetzt bin ich irgendwie so richtig in der Natur angekommen.“ (li9: 256–257)

Das merke sie daran, dass sie öfters Lust auf den Wald hat (vgl. li7: 255-256). Eine junge Interviewpartnerin berichtet von einer besonderen Fähigkeit, die sie entwickelt hat: „Mit Bäumen oder der Natur zu kommunika, kommunizieren [sic!] (...) Ich weiß das, das lernt man einfach, wenn man öfter im Wald ist.“ (li14: 81; 83)

Eine Interviewpartnerin erklärt auf die Frage ob sie in der Wildnis etwas lernt, was ihr in ihrem Leben weiterhelfen kann, dass sie überzeugt davon ist, „Glück, Freude, keine Trauer mehr und vielleicht noch Spaß“ (li7: 163-164) zu erreichen. Hierbei wird deutlich, dass sie zuversichtlich und gestärkt in die Zukunft blickt, deren Beeinflussung ihr auch durch die Verbundenheit zur Natur gelingen kann. Ein*e jugendliche*r Interviewpartner*in verdeutlicht anhand seiner*ihrer Aussage die Notwendigkeit einer realistischen Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten.

„Ja, wenn man zum Beispiel sich die Bäume anguckt, da zeigt man auch richtig Stärke, weil du musst ja irgendwann wissen, du brauchst Kraft, wenn du zum Beispiel irgendetwas hochheben möchtest und gucken möchtest was da drunter ist, da brauchst du ja auch richtig viel Kraft und du musst wissen, kann ich das, mache ich das überhaupt, schaffe ich das.“ (li9: 131–134)

Diese Aussage deckt sich mit den Einschätzungen der Fachkräfte über ein realistisches Selbstbild und dem Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen. Kinder sollten mit einem „Gefühl von ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit hervorgehen“ (Erikson 2008: 87).

6.4.6 Rückmeldungen zum wildnispädagogischen Konzept

Die Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen zum wildnispädagogischen Konzept der Wohngruppe fallen überwiegend sehr positiv aus und werden in den folgenden Subkategorien dargestellt:

- Wertschätzung und Sicht auf Intentionen der Fachkräfte
- Ambivalenz in der Pubertät
- Exkurs: Nutzung von digitalen Medien
- Wünsche und Anregungen

Wertschätzung und Sicht auf Intentionen der Fachkräfte

Die Kinder und Jugendlichen finden es gut und wichtig, dass die Fachkräfte viel mit ihnen rausgehen und wildnispädagogische Aktionen durchführen (vgl. li7: 22, 185; li8: 146; li9: 206; li8: 16; li10: 20; li11: 14). Den Aussagen zufolge schätzen die Kinder und Jugendlichen das Bemühen der Fachkräfte sehr. Dass ein dahingehendes Engagement bei

Fachkräften nicht grundsätzlich der Fall ist, heben die Kinder und Jugendlichen hervor. Entweder durch vorherige Wohngruppen (vgl. li8: 134):

„Ich kenn auch mehrere Wohngruppen, (...) da haben die (...) einfach immer Fernsehen geguckt und sind fast nie raus gegangen und das finde ich blöd an diesen WGs, weil hier finde ich es eigentlich gut, dass die Erzieher sich so richtig damit bemühen was mit uns zu machen, in der Natur und so.“ (li14: 128–131)

Oder aus Erzählungen von Freund*innen: „[E]s gibt bei meinen Freunden ein paar Erzieher, die hassen, die wollen überhaupt nicht rausgehen, weil die sich denken, dass man sich wehtun kann.“ (li9: 180–181) Auch ein*e Jugendliche*r findet es „gut, dass die [Fachkräfte] was Neues ausprobieren, nicht wie andere Wohngruppen, die es vielleicht nicht unternehmen so.“ (li12: 4–5).

Aufgrund der Möglichkeit viel mehr lernen zu können geben die Kinder und Jugendlichen an froh darüber zu sein, in der Wohngruppe mit wildnispädagogischem Schwerpunkt zu wohnen (vgl. li7: 211-213; li8: 140-142). Hierbei schätzen sie besonders, dass die Fachkräfte sich die Zeit dafür nehmen, um ihnen Wissen zu vermitteln: „Dass wir so richtig viel kennenlernen und dass die Betreuer uns das auch erklären, (...) dass wir uns mit Pilzen und und und beschäftigen“ (li9: 34–36)

Die Kinder und Jugendlichen scheinen eine Vertrauensbasis zu den Fachkräften aufgebaut zu haben und sich durch deren Anwesenheit sicher zu fühlen.

„[D]ann geben die [Betreuer*innen] uns noch mehr Schutz, dass, zum Beispiel uns greift (...) irgendein Tier an und wir wissen nicht was wir tun sollen und die dann direkt in der Nähe sind und wir dann nur Hilfe rufen müssen und dann sind die für uns da“ (li9: 208–210)

Außerdem werden den Fachkräften positive Intentionen zugesprochen: „Weil sie wissen wollen was wir können, was wir nicht können (...) und ich glaube, dass die uns einfach noch so mehr unterstützen wollen“ (li9: 202–204)

Die Kinder und Jugendlichen haben auch teils abstrakte Vorstellungen bezüglich der Motivation der Fachkräfte. Die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen lassen darauf schließen, dass möglicherweise wenig Aufklärung diesbezüglich stattgefunden haben könnte. Sie vermuten es hänge damit zusammen, „[w]eil das Pädagoginnen sind (...) und weil die das einfach schon so gelernt haben. Ich glaube selber auch aus deren Kindheit“ (li14: 142-144) und „weil sie ein gutes Gefühl dann dabei haben“ (li13: 254). Nach Einschätzung einer jungen Interviewpartnerin wollen die Fachkräfte, „[d]ass wir Ausdauer haben, wenn wir wieder reinkommen, dass wir auch gemütlich Abendbrot essen können und wenn wir das öfters machen, dass wir vielleicht auch irgendwann im Wald wohnen wollen.“ (li7: 189–191)

Ambivalenz in der Pubertät

Besonders ein*e Jugendliche*r lässt durch die Interviewaussagen eine Zerrissenheit deutlich werden, die darauf schließen lässt, dass die wildnispädagogischen Angebote ihr*ihm zwar zusagen, aber teilweise in Konflikt mit dem Dasein als Teenager sowie den

damit einhergehenden Interessen stehen (vgl. li13: 276-278). Eine unentschlossene Abgrenzung vom wildnispädagogischen Schwerpunkt verdeutlicht die folgende Aussage:

„[H]ier sind Naturfreaks [lacht] (...) Die gerne mit der Natur was machen und ich mache das, also ich mache das zwar schon gerne, aber nicht so gerne. Ist nicht meine Lieblingsbeschäftigung.“ (li13: 343-347).

Der Unterschied zwischen den Altersgruppen sei, dass gerade die Älteren das Draußensein durch andere Sachen ersetzen könnten, während es den Jüngeren anders kaum möglich sei die Energie rauszulassen (vgl. li13: 260–263). Die Frage, ob sich Kinder und Jugendliche durch die Wildnispädagogik verändern, wird mit Skepsis beantwortet.

„Bestimmt. Aber (...) wie, positiv oder negativ oder so weiß ich nicht. (...) Ja also die Erzieher sagen ich bin ziemlich aufgegangen. Und das sagen viele Leute. Und dass ich halt immer mehr Sachen ausprobieren möchte und so. Vielleicht sehe ich das nicht so.“ (li13: 295-298)

Auch im weiteren Verlauf des Interviews wird eine Ambivalenz deutlich geäußert.

„Manchmal, im ersten Moment denkt mein inneres Teufelchen: Das schadet dir jetzt so richtig, hör mal auf damit, hör auf! Und das andere, diese ganz kleine Ministimme: Mach weiter, mach weiter, das ist gut [lacht]!“ (li13: 352–354)

Die Entscheidung für den wildnispädagogischen Schwerpunkt würde vorwiegend bei guter Stimmung getroffen, denn „wenn ich einen guten Tag habe und ich auch wirklich Lust habe auf Draußensein, dann gehe ich auch gerne raus.“ (li13: 269–272)

Exkurs: Nutzung digitaler Medien

Die Kinder und Jugendlichen äußern keine Kritik an limitierten Medienzugriff. Es besteht ein reflektiertes Bewusstsein über eine ausgewogene Nutzung in Kombination mit Angeboten, die draußen genutzt werden, um den eigenen Horizont zu erweitern.

Die Fachkräfte sind dazu angehalten die Kinder und Jugendlichen bei der „konstruktiven Nutzung von digitalen Medien“ (FICE Austria 2019: 209) zu begleiten.

Ein*e Jugendliche*r erklärt, dass er*sie die Regelung der Medienzeit gut finde (vgl. li9: 192–196), was sich auch in den Aussagen der übrigen Interviewpartner*innen spiegelt. Die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass zu viel Zeit mit digitalen Medien ihnen nicht gut tut (vgl. li7: 84–86; li8: 72–74), denn „nur am Fernsehen zu glotzen, das hilft einfach manchen Kindern nicht.“ (li7: 80) Eine junge Interviewpartnerin sehe lediglich abends gerne fern. Den ganzen Tag vor dem Bildschirm zu verbringen ist für sie belastend: „Irgendwie habe ich dann ein Gefühl, ich werde immer dummer.“ (li14: 137), während sie das Draußensein wie folgt empfindet: „[Da h]abe ich das Gefühl ich werde ein bisschen schlauer.“ (li14: 139) Auch für einen jungen Interviewpartner nimmt das Handy nicht mehr einen so hohen Stellenwert ein, wie zuvor. Er habe erkannt, dass ihm die vorherige, extensive Nutzung nicht gut tut: „[E]in bisschen am Handy, das tut mir gut (...) [a]ber jetzt finde ich es eigentlich auch nicht mehr so schön. (...) Draußen ist halt schöner.“ (li8: 77-83) Für Jugendliche nehmen die digitalen Medien einen höheren Stellenwert ein, um Kontakt zu den Peers halten zu können (vgl. li13: 18–19; 288–290). Ein*e Jugendliche*r äußert aber Entsetzen über die Mitschüler*innen, die ihrer*seiner Ansicht nach einer Me-

diensucht verfallen seien. Dass diese keine sozialen Kontakte pflegen oder Berührungen mit der Natur erleben, wird von der*dem Jugendlichen bedauert (vgl. ebd., 104-114). Die reduzierte Mediennutzung mache sich auch in Bezug auf das Wohlergehen bemerkbar.

„Ich fühle mich dann immer so, also meistens ausgepowert aber auch dann halt gut so, weil es halt auch gut tut nicht immer nur zu Hause zu sitzen und so am Handy zu sein.“ (li12: 24–25)

Hierbei wird eine bewusste und reflektierte Nutzung von digitalen Medien deutlich. Eine junge Interviewpartnerin bedauert überhaupt einmal freien Zugang zum Fernsehen gehabt zu haben: „Ich wäre anders, weil ich nur in der Natur wär. Ich wär ganz anders (...), würde ich noch nicht mal Fernsehsüchtig sein.“ (li7: 266–268) Alternativangebote zum Medienkonsum werden von den Kindern und Jugendlichen gut angenommen, denn „[d]u musst nicht den ganzen Tag vorm Fernseher hocken, weil du hast draußen die Natur, da hast du schon deinen Fernsehen.“ (li9: 82-83)

Wünsche und Anregungen

Die Wünsche und Anregungen der Kinder und Jugendlichen lassen keine Rückschlüsse auf gravierende Unzufriedenheit oder dringende Bedürfnisse nach Veränderungen zu. Die Wildnispädagogik wird von den interviewten Kindern und Jugendlichen nicht bemängelt. Es werde aber weiterhin viel Wert darauf gelegt, keinem Zwang zu unterliegen, sondern Entscheidungen frei und ohne Druck treffen zu können.

Ein*e Jugendliche*r wünscht sich freie Auswahl bezüglich der Teilnahme an wildnispädagogischen Aktionen und findet es gut, dass Wünsche auch akzeptiert werden (vgl. li13: 54–57). Dies wird auch von einer jungen Interviewpartnerin hervorgehoben.

„Meistens mag ich das Rausgehen, wenn ich nicht dazu gezwungen werde oder aufgefordert werde so, einfach so frei. Das mag ich meistens daran. Das macht dann auch Spaß rauszugehen“ (li14, 223-224)

Sie „würde verbessern an der WG, dass man mehr freie Entscheidungen hat, meistens.“ (li14: 227) Jugendliche sind vor allem davon genervt, wenn sie von den Fachkräften als faul betitelt werden (vgl. li12: 83-91).

„Die sagen dann nämlich immer: Komm doch jetzt mit und sei nicht so faul! Und dann muss ich halt mitkommen, weil ich dann halt keine Lust habe die ganze Zeit so als faul betitelt zu werden [lacht].“ (li13: 27–30)

Andererseits sei es so, dass die Fachkräfte nicht immer viel mit ihnen raus gehen.

„[M]anchmal wenn wir dann da zu Hause sind, (...) dann ist das so, dass die auch manchmal dann einfach sagen: Nö, jetzt nicht. Und dann eine halbe Stunde später: Nö jetzt nicht, habe gerade keine Lust. Sowas halt.“ (li13: 244–246)

Gerade Jugendliche scheinen sich nach passgenaueren Angeboten zu sehnen und mehr Entgegenkommen bezüglich altersspezifischer Interessen. Ein*e Jugendliche*r findet es weniger „cool“ viel mit den kleineren Kindern zu machen und bemängelt ihre*seine eingeschränkte Mobilität, welche Sozialkontakte zu Peers erschwere (vgl. li13: 323–326, 380).

Im anschließenden Kapitel erfolgen die Zusammenfassung und Interpretation der ausführlich dargestellten Ergebnisse, mit dem Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage.

7. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION

Aufgrund der Komplexität orientiert sich die Reihenfolge der Forschungsergebnisse an der des sechsten Kapitels. Die drei Subforschungsfragen werden sukzessiv behandelt, abschließend wird die Forschungsfrage

„In welcher Form reagiert Wildnispädagogik auf (die speziellen) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe und welche Erfahrungen machen Fachkräfte und Minderjährige mit dem Konzept?“

beantwortet. Die zuvor ausführlich dargestellten Forschungsergebnisse werden in den folgenden drei Unterkapiteln zusammengefasst und interpretiert:

- Wildnispädagogische Methoden zur Erfüllung kindlicher Bedürfnisse bei stationärer Unterbringung
- Erleben des wildnispädagogischen Konzepts
- Abschließende Beantwortung der Forschungsfrage

7.1 Wildnispädagogische Methoden zur Erfüllung kindlicher Bedürfnisse bei stationärer Unterbringung

„Welche (speziellen) Bedürfnisse können Kinder und Jugendliche (im Alter von 7-18 Jahren) in stationärer Unterbringung (mit wildnispädagogischem Schwerpunkt) haben und wie versucht Wildnispädagogik diese Bedürfnisse zu erfüllen?“

Die Auswertung der Fachliteratur sowie die Aussagen der Fachkräfte ergaben, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche keine speziellen Bedürfnisse haben, sondern dieselben wie andere Minderjährige auch. Diese jedoch wurden in den Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen tendenziell weniger gut befriedigt. Es kann vermutet werden, dass dies unter anderem auch zur Fremdunterbringung führte.

Die Fachkräfte der untersuchten wildnispädagogischen Wohngruppe versuchen anhand des wildnispädagogischen Schwerpunkts den häufig deutlich ausgeprägteren Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu entsprechen. Die Forschung kann hier Zusammenhänge zwischen wildnispädagogischen Methoden und der Erfüllung kindlicher Bedürfnisse aufzeigen. Für jedes der aufgezeigten Bedürfnisse lassen sich anhand der Wildnispädagogik Möglichkeiten für eine gezielte und nachhaltige Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ableiten. Die Reihenfolge der nachfolgend aufgeführten Bedürfnisse orientiert sich in diesem und im darauffolgenden Unterkapitel an jener wertfreien Abhandlung aus den Kapiteln 3, 6.1 und 6.2. Die leitenden Bedürfnisse resultieren aus der Literatur (Brazelton/Greenspan 2002; Schär/Steinebach 2015) und decken sich mit den Einschätzungen der Fachkräfte (siehe dazu Kapitel 6.1).

Das Bedürfnis nach Bindung und beständigen liebevollen Beziehungen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 31; Schär/Steinebach 2015: 28) wird von den Fachkräften bei stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen als sehr präsent beschrieben. Dies äußert sich durch Beziehungswünsche der Kinder und Jugendlichen gegenüber der Fachkräfte, deren Verfügbarkeit für die Befriedigung als entscheidend angesehen wird. Dieses Bedürfnis kann nach Ansicht der Fachkräfte im stationären Kontext kaum hinreichend

gestillt werden. Dennoch geht mit dem Coyote-Mentoring, welches einen festen Bestandteil des wildnispädagogischen Schwerpunkts der Wohngruppe ausmacht, eine wertschätzende, bedingungslose und akzeptierende Haltung einher. Diese Haltung kommt dem kindlichen Bedürfnis nach Bindung, im Sinne beständiger, liebevoller Beziehungen, entgegen. Die gemeinsam verbrachte Zeit in der Natur und die Anregungen durch das Coyote-Mentoring haben zudem eine verbindende Wirkung, die einer bindungsfördernden Maßnahme entspricht. Im Sinne der Bedürfnisorientierung kann vor allem über die Beziehungsebene, insbesondere und auch im Einzelsetting, eine gelungene Unterstützung von Seiten der Fachkräfte geboten werden. Das wildnispädagogische Angebot wird entsprechend dem Coyote-Mentoring Ansatz, individuell und flexibel an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst. Die Fachkräfte nehmen in ihrer Rolle als Mentor*innen, je nach Motivation und Leidenschaft, eine inspirierende Vorbildfunktion für die Kinder und Jugendlichen als Mentees ein. Auch die Entstehung einer Naturverbundenheit kann möglicherweise dem Bedürfnis nach Bindung entgegenkommen. Hierbei kommt es auf die entsprechenden Erfahrungen an, um beispielsweise durch die Unmittelbarkeit und Bedingungslosigkeit der Natur eine Sicherheit und Stabilität zu erfahren, die von Menschen in dieser Form nicht geboten werden kann.

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer stabilen, unterstützenden Gemeinschaft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 269; Schär/Steinebach 2015: 28) beschreiben die Fachkräfte bei fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen als Sehnsucht nach ihren Eltern und einer Familie. Das Ausgleichen dieses Verlusts ist ihrer Ansicht nach nicht möglich. In der Wildnispädagogik werde aber das Leben in einer menschlichen Gemeinschaft, die nicht an die Kernfamilie gebunden sein muss, deutlich hervorgehoben. Die durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt entstandene Clan-Gemeinschaft der Wohngruppe kann somit dem kindlichen Bedürfnis nach einer Gemeinschaftszugehörigkeit, in der sich die Kinder und Jugendlichen geborgen fühlen, entsprechen. Auch das geteilte Interesse an der Wildnispädagogik bildet durch gemeinsame und verbindende Erlebnisse ein Zusammengehörigkeitsgefühl, welches dazu führt, dass eine familienähnliche Gemeinschaft stärker gefördert wird. Dadurch kann eine herzliche und offene Willkommenskultur geprägt werden, wie beispielsweise bei der Neuaufnahme in die Wohngruppe. Für eine wildnispädagogische Familienarbeit mit dem Herkunftssystem der Kinder und Jugendlichen besteht aktuell noch kein konzeptioneller Schwerpunkt. Die Einbindung in wildnispädagogische Aktionen wird von den Eltern oder anderen Familienangehörigen bisher sehr gut angenommen und die Fachkräfte erkennen ein förderliches Potenzial in der Verbindung der Familienarbeit mit der Wildnispädagogik. Zudem erleben die Fachkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik in Hinblick auf die oft sehr schwierigen Elternkontakte gestärkt werden. Die wildnispädagogische Grundphilosophie vermittelt außerdem das Ehren und Achten der Ahnenlinie. Dies kann auch die Fachkräfte in ihrem Zugang positiv beeinflussen. In Bezug auf die Entstehung von Freundschaften wird der Wildnispädagogik eine Brückenfunktion eingeräumt. Die Kinder und Jugendlichen werden gegenüber Gleichaltrigen selber zur*um Mentor*in. Die durch die Wildnispädagogik geschulten, sowie anhand von wildnispädagogischen Übungen gezielt geförderten, sozialen Kompetenzen fördern ebenfalls das Gefühl der Zugehörigkeit. Dies passiert indem die Stärken und Potenziale jedes Einzelnen, auch der Fachkräfte, gewür-

digt und in der Gemeinschaft eingebracht werden, um gemeinsam etwas zu erreichen. Ein besonderes Augenmerk wird auf Konkurrenzverhalten und Gruppendynamik gelegt.

Des Weiteren sehen die Fachkräfte bei den stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Vorgeschichten ein erhöhtes Bedürfnis nach Orientierung und Strukturen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 247; Schär/Steinebach 2015: 30). Regelmäßige wildnispädagogische Rituale und Ankerpunkte im Alltag wie etwa Räuchern, Dank-sagungen, Clanzeit oder das Himmelsrichtungssystem, vermitteln den Kindern und Jugendlichen durch wiederkehrende Elemente das Gefühl von Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit.

Dem durch die jeweilige Vorgeschichte deutlich ausgeprägten Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Kontrolle und Sicherheit (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 109; Schär/Steinebach 2015: 30), kann durch die wildnispädagogische Kreis- und Redekultur entsprochen werden. Beteiligung und Mitbestimmung im Sinne der Partizipation stellt die größte Stärke im Konzept dar, da die Anliegen der Kinder und Jugendlichen wirkliches Gehör finden und ernst genommen werden. In der Praxis wird dies im Rahmen der Einheitsbeschlussfindung praktiziert. Auch das wildnispädagogische Konzept selbst wird durch das Einbeziehen der Kinder und Jugendlichen entscheidend geprägt. Die auf Grundlage der Wildnispädagogik geprägte Gesprächskultur lässt Raum für Befindlichkeiten entstehen und fördert somit Empathie und Ausdrucksvermögen. Das in der Wildnispädagogik gelehrte Prinzip „Kunst die Wahrheit zu sprechen“ regt die Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen an, damit die Vergangenheit nicht den weiteren Lebensweg bestimmt. Das vermittelte Friedenstifterprinzip schult die Kompetenz des Streitschlichtens und unterstützt eine gewaltfreie Bewältigung von Konflikten. Durch die in der Kreis- und Redekultur spürbare Energie können sich die Kinder und Jugendlichen auch ohne körperliche Nähe aufgefangen fühlen und in der Gemeinschaft einen familienähnlichen Halt finden.

Der von den Fachkräften erkannte Einfluss der Wildnispädagogik auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Unversehrtheit (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 109). Dies bezieht sich sowohl auf den physischen als auch auf den psychischen Aspekt. Durch das zugesprochene Erholungs- und Heilungspotenzial der Wildnispädagogik kann dem kindlichen Bedürfnis nach Regulation (vgl. ebd.) entsprochen werden.

Das System der Himmelsrichtungen wird in der wildnispädagogischen Wohngruppe genutzt, um die Aufgabenverteilung in den Alltag zu integrieren und ein tiefes Eintauchen in die jeweiligen Bereiche entsprechend dem jeweiligen Energiefluss, zu gewährleisten. Durch die Zuständigkeiten jedes Einzelnen erhalten die Kinder und Jugendlichen kleine Verantwortungsbereiche und können Erfolgserlebnisse im Umgang mit altersentsprechenden Aufgaben machen und Kompetenzen ausbilden. Das individuelle Einbringen von Stärken anhand der Himmelsrichtungen entspricht nicht nur dem Bedürfnis nach Orientierung, Ordnung und Struktur, sondern vor allem dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwert (vgl. Schär/Steinebach 2015: 30). Dies wird durch entwicklungsgerechte Erfahrungen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 203) im Alltag der wildnispädagogischen Wohngruppe gefördert.

Die Kinder und Jugendlichen in stationärer Unterbringung sind in ihrem Selbstwert häufig stark beeinträchtigt. Durch die Ressourcen und die Methodenvielfalt der Wildnispädagogik werden Anregungen und eine förderliche Umgebung geboten, die zur Entwicklung und Stärkung eines gesunden Selbst beitragen. Auch den Bedürfnissen nach Selbstakzeptanz und Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten sind (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 147; Schär/Steinebach 2015: 30), wird hierdurch entsprochen. Der Erlebnisraum Natur und Wildnis weckt neue Interessen und Entdeckerfreuden, die entsprechend der jeweiligen Vorlieben wahrgenommen werden. Die Kinder und Jugendlichen erfahren somit Unterstützung bei der Identitäts- und Selbstfindung. Anhand von wildnispädagogischen Spielen und Herausforderungen finden gezielte Anregungen für die kindliche Entwicklung statt. Die Freude, die Stärkung des Selbst, sowie Kreativität und Werksinn werden gefördert. Die Kinder und Jugendlichen werden dazu angeregt ihre Sinne zu erweitern, sich und ihre Umgebung wahrzunehmen sowie sich selbst zu spüren. Grenzerweiterungen motivieren die Kinder und Jugendlichen ihre Komfortzone zu verlassen und damit ihre Ängste und Schwächen, mit denen sie außerhalb des wildnispädagogischen Settings nicht in Berührung gekommen wären, zu überwinden. Die Kinder und Jugendlichen können einen persönlichen Weg finden, um mit Emotionen umzugehen und ihre Grenzen im Umgang mit Emotionen zu erweitern. In Hinblick auf das Lösen und das Bewältigen von Problemen, erhalten die Kinder und Jugendlichen Skills, die ihnen zuversichtlicheres Agieren in Hinblick auf Lösungsorientierung und Bewältigungskompetenzen ermöglicht.

Im Sinne der Nachhaltigkeit sollen die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik eine Stärkung für die Zukunft erfahren, um den Bedürfnissen nach Unabhängigkeit, Freiheit und Autonomie (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 295; Schär/Steinebach 2015: 30) zu entsprechen und im Idealfall auch das Leben nachfolgender Generationen positiv beeinflussen. Die Wildnispädagogik bereitet die Kinder und Jugendlichen auf Selbstständigkeit und Verselbstständigung vor, um anfallende Alltagsaufgaben zu bewältigen und durch Zuverlässigkeit und Kommunikationsfähigkeit im Berufsleben zu bestehen. Beim Auszug aus der Wohngruppe wird ein Abschiedsritual mit der ganzen Gruppe zelebriert. Das Vorhandensein eines Natur- und Umweltbewusstseins der Kinder und Jugendlichen lässt darauf schließen, dass diese gelernt haben sich selber wertzuschätzen. Das wildnispädagogische Setting bietet den Kindern und Jugendlichen Strategien, die sie sich aneignen und auf die sie im Bedarfsfall auch nach dem Verlassen der Wohngruppe zurückgreifen können.

7.2 Erleben des wildnispädagogischen Konzepts

Das Erleben des wildnispädagogischen Konzepts wird entsprechend der Subforschungsfragen aus den folgenden Perspektiven präsentiert:

- Aus Sicht der Fachkräfte
- Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

7.2.1 Aus Sicht der Fachkräfte

„Wie erleben die anwendenden Fachkräfte das wildnispädagogische Konzept?“

Der wildnispädagogische Schwerpunkt der Wohngruppe entstand zunächst aus einer Begeisterung heraus. Die sechs interviewten Fachkräfte beurteilen die Konzepterstellung und -weiterentwicklung als wesentliches Qualitätsmerkmal, um den Schwerpunkt der Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren. Dessen Konzeptualisierung unterliegt einem kontinuierlichen Prozess, bei dem immer wieder unter Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen, die Stimmigkeit überprüft wird.

Zudem nennen die Fachkräfte verschiedene gesellschaftlich bedingte Herausforderungen, die mit der Kombination von Wildnispädagogik und stationärer Kinder- und Jugendhilfe einhergehen und das konzeptionelle Arbeiten erschweren. Bei der Neugründung der Wohngruppe wurde die wildnispädagogische Schwerpunktsetzung von Seiten der Heimaufsicht des Landesjugendamtes zunächst abgelehnt. Begründet wurde dies mit dem unzureichenden Bekanntheitsgrad der Wildnispädagogik. Die Gründer*innen hätten sich gewünscht auf eine aufgeschlossene und unterstützende Haltung der Entscheidungsträger*innen zu treffen. Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe wird als Auftraggeber*in als Herausforderung empfunden, da die bestehenden Arbeitsbedingungen nicht dem Anspruch qualitativ hochwertiger Arbeit gerecht werden. Beispielhaft sind hier die personelle Besetzung, sowie die Finanzierung des Bedarfs an Fortbildungen und regelmäßiger Supervision zu nennen. Die Fachkräfte erleben, dass Wildnispädagogik inzwischen als ein vielversprechendes und unkonventionelles Alternativkonzept für die Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe angesehen wird und deshalb eine entsprechend hohe Nachfrage erfährt. Die Fachkräfte äußern einheitlich Kritik in Bezug auf schulische Anforderungen, da diese ihrer Ansicht nach der natürlichen Lernfreude der Kinder und Jugendlichen nicht entspricht. Des Weiteren äußern sie den Wunsch, die Kinder und Jugendlichen bei entsprechendem Bedarf vorübergehend von der Unterrichtspflicht zu befreien, um präventive, wildnispädagogische Interventionen umzusetzen. Eine weitere empfundene Herausforderung betrifft die Alltagspräsenz, die das Einlassen auf das schwerpunktmäßige und wildnispädagogisch intensive Arbeiten hemmt. Es bleibt zu hinterfragen, inwieweit sich der wildnispädagogische Schwerpunkt an der Alltagspräsenz der Kinder und Jugendlichen orientieren sollte, anstatt diese als Störfaktor einzustufen. Der Wunsch, den Kindern und Jugendlichen mehr Raum für Selbsterfahrung zur Verfügung zu stellen, kollidiert nicht selten mit der Verantwortungsfrage. Die Angst vor Vorwürfen gegen die Fachkräfte überschattet die Durchführung kreativer pädagogischer Interventionen. In diesem Zusammenhang wird die Forderung nach mehr Humor und Mut im Sektor der Kinder- und Jugendhilfe ausgesprochen. Da es im stationären Bereich bei Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen häufig zum Einsatz konventioneller Bestrafungsmuster kommt, erleben die Fachkräfte den Einsatz des wildnispädagogischen Ansatzes „Teaching or Healing“²⁷ als besonders passgenau. Bei diesem Ansatz wird ein zugewandtes Eingehen auf Fehlverhalten ohne negative Auswirkungen praktiziert.

²⁷ Eigene Übersetzung: „Lehre oder Heilung“; siehe dazu auch Rupert Ross (2006): *Returning to the Teachings. Exploring aboriginal justice*. Saskatchewan: Penguin Random House Canada.

Die Fachkräfte haben den Anspruch an sich, im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe qualitativ hochwertig und professionell zu arbeiten. Sie ergänzen sich gegenseitig durch verschiedene Interessenschwerpunkte, die ihrer Ansicht nach Schlüsselfunktionen für eine gelungene Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen darstellen. Die Fachkräfte erleben sich aber auch dadurch gefordert, dass das wildnispädagogische Konzept allgemein ein tieferes Einlassen erfordert. Grenzen des wildnispädagogischen Schwerpunktes werden jedoch ausschließlich bei den Fachkräften selbst, nicht aber bei den Kindern und Jugendlichen erlebt. In Bezug auf die berufliche Identifikation bestehen Diskrepanzen in der Rollenbalance zwischen Mentor*in und Fachkraft. Hierbei fällt es den meisten Fachkräften schwer die Position der Mentor*in so gut zu verinnerlichen, dass kein Rollenwechsel mehr notwendig ist. Für eine effektive pädagogische Arbeit wird die Authentizität als wichtige Komponente für die Interaktion und die Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen betont. Die Fachkräfte heben die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hervor und verdeutlichen so, dass sie einen fortwährenden Lernprozess für unabdingbar halten. Aufgrund der Herausforderungen, mit denen sich Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe konfrontiert sehen und den Anforderungen, die durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt ergänzend hinzukommen, wird von einem erhöhten Bedarf an unterstützender Supervision und Selbstreflexion berichtet. Die Aussagen der Fachkräfte lassen darauf schließen, dass sich das Team in einem Findungsprozess befindet. Während das Einbringen individueller Stärken und Vorlieben für die Gemeinschaft zuvor als positiv hervorgehoben wurde, wird im Hinblick auf die Teamdynamik deutlich, dass Spannungen unter den Fachkräften der Wohngruppe bestehen. Diese beziehen sich vor allem auf die unterschiedliche Intensität und das unterschiedlich ausgeprägte Engagement in der Umsetzung des wildnispädagogischen Schwerpunktes.

Die Fachkräfte erleben den Umgang mit Traumatisierungen und möglichen Triggern bei der wildnispädagogischen Arbeit im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe als besondere Verantwortung. Aus dem Bewusstsein heraus, dass die Kinder und Jugendlichen, wenn sie in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ankommen, bereits höchst traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, resultiert ein besonders achtsamer Umgang mit entsprechenden Situationen, um die Kinder und Jugendlichen zu schützen.

Laut Einschätzungen der Fachkräfte gibt es bei den Kindern und Jugendlichen individuelle Unterschiede in der Akzeptanz des wildnispädagogischen Konzepts. Während die aktuelle Gruppenkonstellation wildnispädagogische Angebote sehr gut annimmt, ist es als herausfordernd erlebt worden den Schwerpunkt in die bestehende Gruppe einzuführen. Die Fachkräfte verdeutlichen, dass die Jugendlichen mit zunehmendem Alter auch andere Interessen verfolgen und andere Zugänge benötigen, um diesen zu entsprechen. Während Kinder die wildnispädagogischen Angebote sehr schätzen ist es nicht ungewöhnlich, dass es mit dem Einsetzen der Pubertät auch zu einer Abgrenzung seitens der Jugendlichen kommt. Insbesondere Jugendliche die sich zeitweise ablehnend zeigen, würden aber auch sehr gezielt wildnispädagogische Aktionen einfordern. Dies erleben die Fachkräfte als Bestätigung für die wildnispädagogische Schwerpunktsetzung.

7.2.2 Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

„Wie erleben jene Kinder und Jugendliche, die in ihrer stationären Einrichtung mit Wildnispädagogik konfrontiert sind, das Konzept?“

Da die Kinder und Jugendlichen vor der Fremdunterbringung so gut wie keine Erfahrungen mit Wildnis oder Natur gesammelt und sich nach eigenen Angaben vor allem mit der Nutzung digitaler Medien beschäftigt hatten, eröffnen sich durch die wildnispädagogische Schwerpunktsetzung neue Erlebnis- und Erfahrungsräume. Das damit im Zusammenhang stehende Erleben der Kinder und Jugendlichen, wie sie es in ihren Interviewaussagen darstellen, wird in diesem Unterkapitel zusammengefasst und interpretiert.

Die Kinder und Jugendlichen erhalten durch die Wildnispädagogik weitreichende und beständige Entfaltungsmöglichkeiten, die im Gegensatz zum Medienkonsum entwicklungsgerechte Erfahrungen bieten. Sie erleben eine ersehnte körperliche und kognitive Auslastung, die zum Beispiel auch Schwierigkeiten beim Einschlafen lindert. Die damit einhergehenden Rituale und Routinen, wie das Räuchern, Danksagungen oder die Clanzeit, bieten den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Sicherheit und lassen das Erkennen einer Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit zu. Die Kinder und Jugendlichen erleben durch die Wildnispädagogik die Möglichkeit, ihren Wunsch nach Ruhe und Unge-störtheit im gebotenen Rückzugsort zu erfüllen. Durch die Ausweichmöglichkeiten und die Vielfalt an wildnispädagogischen Tätigkeiten wie Schnitzen oder Feuermachen, können sie sich gut vom zeitweise als anstrengend erlebten Gruppenalltag erholen. So werden eigene Stimmungen reguliert und erlebt, dass ihnen die Fachkräfte Vertrauen entgegenbringen.

Auch im Bezug auf das Glauben an die eigenen Fähigkeiten und das eigene Selbstbewusstsein verzeichnen die Kinder und Jugendlichen zahlreiche positive Erlebnisse. Hierbei nimmt das Lernen und der Erwerb von Wissen einen äußerst wichtigen Stellenwert in ihrem Leben ein. Dies stellt die häufigste Begründung für die Befürwortung des wildnispädagogischen Konzepts der Wohngruppe dar. Somit werden durch die Wildnispädagogik, im Gegensatz zum schulischen Ansatz, eine grundsätzliche Wissbegierde sowie Motivation und Freude am Lernen geweckt.

Der Erlebnisraum Wildnis und Natur bietet den Kindern und Jugendlichen vielfältige Anregungen, Ideen und Entdeckungsmöglichkeiten. Die verschiedenen Bereiche wecken bei ihnen Interessen und Faszinationen, die sich vor allem auf Wildtiere und Pflanzen beziehen. Sie vertiefen ihre Interessensgebiete, erlangen spezifisches Wissen und Kenntnisse und finden neue Freizeitbeschäftigungen. Auch die zahlreichen Möglichkeiten zum Ausleben handwerklicher und kreativer Kompetenzen werden als positiv beschrieben. In diesem Zusammenhang gibt es Erfolgserlebnisse, die zu gestärkten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen und Selbstbewusstsein entstehen lassen. Die Kinder und Jugendlichen erzählen auch von einer positiveren Selbstwahrnehmung. Die gezielten wildnispädagogischen Spiele sowie die freie Zeit zum Herumstreifen werden von den Kindern und Jugendlichen als beliebte Beschäftigungen im Zusammenhang mit der Natur aufgeführt. Sie erleben Herausforderungen als Erfahrungen, die in Erinnerung bleiben und verpacken diese in spannende Geschichten. So wenden sich beispielsweise beängstigende und als brenzlich eingestufte Situationen am Ende zum Guten. In diesem Zusammenhang beschreiben sie nicht nur die Stärkung ihres Selbstbewusstseins, sondern

auch den Aufbau von Vertrauen zu anderen sowie das Entstehen von Zusammenhalt innerhalb der Wohngruppe.

Die Kinder und Jugendlichen erleben im Sinne der Selbstfürsorge durch den Kontakt mit der Natur und der Wildnis psychisches und körperliches Wohlbefinden. Es wird deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen über ein Bewusstsein für Schädliches verfügen und sich versuchen bewusst davon abzugrenzen. Wildnispädagogisch angeregte Strategien entlasten sie von negativen Gefühlen und werden sogar aktiv genutzt, um depressiven Stimmungen vorzubeugen. Außerdem erleben sie sich durch die Entwicklung von Bewältigungsstrategien befähigt, um mit belastenden Situationen besser zurecht zu kommen.

Die Kinder und Jugendlichen sehen sich in der Verantwortung für ein besseres Zusammenspiel von Natur und Mensch. Dies ist nach Ansicht der Fachkräfte überhaupt erst im Anschluss an die Entwicklung von Selbstachtung möglich. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben einen achtsamen Umgang und Empathie im Kontakt mit anderen Lebewesen und denken dabei über die eigenen Bedürfnisse hinaus.

Außerdem erleben sie eine Verbundenheit mit der Natur, welche wiederum eine verbindende Rolle für das Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe einnimmt. In diesem Zusammenhang fühlen sie sich gestärkt und äußern Zuversicht für die Zukunft.

Die Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen zum wildnispädagogischen Konzept fallen überwiegend sehr positiv aus. Zum einen verspüren sie eine Wertschätzung gegenüber dem erlebten Engagement der Fachkräfte, welches sie als nicht selbstverständlich erachten. Es bestehen jedoch abstrakte Vorstellungen hinsichtlich der durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt verfolgten Intentionen der Fachkräfte, was möglicherweise eine geringe Aufklärung diesbezüglich impliziert. Besonders ein*e Jugendliche*r lässt eine Ambivalenz erkennen, die darauf schließen lässt, dass die wildnispädagogischen Angebote ihr*ihm zwar zusagen, aber teilweise in Konflikt mit altersbedingten Interessen stehen. In Bezug auf den limitierten Zugang zu digitalen Medien zeigen die Kinder und Jugendlichen ein reflektiertes Bewusstsein über eine angemessene Nutzung. Sie schätzen die Ausgewogenheit durch Angebote im Freien, um den eigenen Horizont zu erweitern. Die Wünsche und Anregungen der Kinder und Jugendlichen lassen keine Rückschlüsse auf Unzufriedenheiten oder einem Bedürfnis nach Veränderung erkennen. Es wird jedoch auch für die Zukunft viel Wert darauf gelegt, keinem Zwang ausgesetzt zu sein, sondern Entscheidungen frei und ohne Druck treffen zu können.

7.3 Abschließende Beantwortung der Forschungsfrage

Im Rahmen dieser Forschung konnte nicht eruiert werden, dass stationär untergebrachte Kinder und Jugendliche spezielle Bedürfnisse in Abgrenzung zu anderen Kindern und Jugendlichen haben. Vieles deutet darauf hin, dass aufgrund der individuellen Vorgeschichten fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher die Bedürfniserfüllung meist viel dringlicher ist als bei denen aus weniger belasteten Familien. Anhand dieser Forschung konnte gezeigt werden, dass die Wildnispädagogik in der Form wie sie Einzug in die Wohngruppe gefunden hat, auf diese kindlichen Bedürfnisse reagiert.

Zu den wildnispädagogischen Methoden, die in den Alltag der Wohngruppe integriert wurden, zählt das Coyote-Mentoring. Es geht auf die in höherem Maße zu erfüllenden

Bedürfnisse der dort lebenden Kinder und Jugendlichen ein. Außerdem umfasst es eine wertschätzende Haltung der Fachkräfte als Mentor*innen sowie ein individuelles und flexibles Eingehen auf die Kinder und Jugendlichen als Mentees. Ergänzend zum Coyote-Mentoring, welches dem kindlichen Bedürfnis nach Bindung und liebevollen Beziehungen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 31; Schär/Steinebach 2015: 28) entgegenkommt, entsteht eine Naturverbundenheit, der ein ähnliches Eingehen auf dieses Bedürfnis von Seiten der Fachkräfte zugeschrieben wird. Die Wohngruppe als Clan-Gemeinschaft hebt explizit die Stärken und Potenziale jedes*jeder Einzelnen im Gruppenverband hervor und entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 269; Schär/Steinebach 2015: 28). Die Einbeziehung der Herkunftsfamilie im Sinne der Familienarbeit erfolgt aktuell noch nicht schwerpunktmäßig, wird durch die Eltern aber gut angenommen. Rituale und Ankerpunkte im Alltag bieten den Kindern und Jugendlichen dort Orientierung, Grenzen und Strukturen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 247; Schär/Steinebach 2015: 29), wonach aufgrund ihrer individuellen Vorgeschichten ein erhöhter Bedarf besteht. Die wildnispädagogische Kreis- und Redekultur trägt zur Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen bei und bietet ihnen stabilen Halt. Dies geschieht durch die Umsetzung von Partizipation durch Einheitsbeschlüsse mit ausgeprägter Tragweite sowie der Vermittlung von Eigenverantwortung und Konfliktbewältigung. Die Kreis- und Redekultur kommt somit dem Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 109; Schär/Steinebach 2015: 29) entgegen und verhindert, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrer Meinung unterdrückt werden. Auswirkungen auf die Gesundheit und Heilungspotenziale, welche mit der Wildnispädagogik in Zusammenhang gebracht werden, entsprechen dem kindlichen Bedürfnis nach Unversehrtheit und Regulation (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 109). Das installierte System der Himmelsrichtungen entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwert (vgl. Schär/Steinebach 2015: 30), indem entwicklungsgerechte Zuständigkeiten entsprechend der wildnispädagogisch zugeordneten Energien und der jeweiligen Kompetenzen verteilt werden. Die Wildnispädagogik bietet den Kindern und Jugendlichen Anregungen, die durch entwicklungsgerechte und auf individuelle Unterschiede zugeschnittene Erfahrungen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 147, 203) dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwert und Selbstakzeptanz (vgl. Schär/Steinebach 2015: 30) entsprechen. Der Erlebnisraum Natur und Wildnis weckt Interessen und Freude am Entdecken und unterstützt die Identitäts- und Selbstfindung der Kinder und Jugendlichen. Wildnispädagogische Spiele und Herausforderungen bieten gezielte Anregungen und Freude, erwecken Kreativität und Werksinn, stärken das Selbst, erweitern die Sinne und verhelfen sich selbst zu spüren. Angeregte Grenzerweiterungen bringen die Kinder und Jugendlichen dazu ihre Komfortzone zu verlassen, den Umgang mit Emotionen und eine lösungsorientierte Grundeinstellung und Bewältigungskompetenzen zu trainieren. Es besteht seitens der Fachkräfte die Hoffnung, dass die Wildnispädagogik die Kinder und Jugendlichen für die Zukunft stärkt und den Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfe durch Selbstständigkeit und Verselbstständigung erleichtert. Dies entspricht dem Bedürfnis nach Autonomie, Freiheit und gesicherter Zukunft (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 295; Schär/Steinebach 2015: 30). Die Kinder und Jugendlichen können sich Anhand der Wildnispädagogik hilfreiche Instrumente aneignen, um im Bedarfsfall darauf zurückzugreifen.

Die Fachkräfte machen die Erfahrung, dass es sich bei der Wildnispädagogik im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe um ein alternatives Konzept handelt, welches trotz Konfrontation mit verschiedenen gesellschaftlich bedingten Herausforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe dringend gebraucht wird. Um in Hinblick auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen noch gezielter arbeiten zu können, wird die kontinuierliche Weiterentwicklung eines stimmigen und professionellen Konzepts als qualitätssichernd eingestuft. Viele potenzielle Möglichkeiten der Wildnispädagogik im stationären Bereich sind noch gar nicht bekannt und werden erst erschlossen. Die wildnispädagogisch arbeitenden Fachkräfte erleben ein professionelles Verständnis als weiteres Qualitätsmerkmal und heben den stetig fortwährenden Lernprozess hervor, der anhand von Fort- und Weiterbildungen garantiert werden soll. Auch die Bedeutung einer unterstützenden Supervision und die Selbstreflektion werden betont. Die Fachkräfte sehen sich durch das wildnispädagogische Setting mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, was sich auch herausfordernd auf die Teamdynamik auswirkt. Im Hinblick auf Traumatisierung wird ein besonders achtsamer Umgang als wichtig empfunden, da wildnispädagogische Komponenten Trigger auslösen können. Die Fachkräfte berichten von einer sehr guten Annahme seitens der Kinder und Jugendlichen. Grenzen der Konzeptrealisierung liegen ihrer Ansicht nach ausschließlich bei den Fachkräften selbst, was beispielsweise auf unzureichendes Engagement zurückgeführt wird.

Das Gelingen einer erfolgreichen Umsetzung der Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und dass dies sogar durch die Jugendlichen eingefordert wird, erleben die Fachkräfte in einer Abhängigkeit zu den Haltungen, dem Engagement, der Leidenschaft und dem Humor der Fachkräfte sowie aller Teammitglieder, die in ihren Rollen als Coyote-Mentor*innen das Konzept tragen. Dies kristallisiert sich auch als größte Herausforderung für die Umsetzung im stationären Kontext heraus.

Dass die stationär untergebrachten Kinder- und Jugendlichen von dem wildnispädagogischen Schwerpunkt der Wohngruppe profitieren, lässt sich aus ihren durchaus positiven und teils sehr reflektierten Schilderungen schließen. Sie erschließen durch die Wildnispädagogik Erlebnis- und Erfahrungsräume, die ihnen Stabilität, Entfaltungsmöglichkeiten sowie einen Rückzugsort bieten. Durch neu aufkommende Interessensgebiete verzeichnen sie weitreichende Erfolgserlebnisse, die gezielt auf die Wildnispädagogik zurückgeführt werden können. Die Kinder und Jugendlichen schreiben der Möglichkeit zu lernen eine herausragende Bedeutung zu, der ihrer Ansicht nach durch die Wildnispädagogik und Begleitung der Fachkräfte entsprochen wird. Sie sehen sich zur Bewältigung neuer Herausforderungen angeregt, durch die sie unvergessliche Erfahrungen sammeln. Insgesamt kann aus dem beschriebenen Erleben deduziert werden, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik ein gesteigertes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und eine Stärkung des Selbst gewinnen. Die Wildnispädagogik wird von den Kindern und Jugendlichen zudem als Möglichkeit der Selbstfürsorge erlebt, da sie ihr Wohlbefinden durch wildnispädagogische Methoden eigenständig steigern können. Auch zur Bewältigung belastender Situationen haben sie sich anhand der Wildnispädagogik Strategien angeeignet. Sie äußern darüber hinaus ein Verantwortungsbewusstsein, welches Achtsamkeit und Empathie gegenüber der Natur und anderen Lebewesen umfasst. Durch die erlebte Verbundenheit mit der Natur, sowie dem Zugehörigkeitsgefühl zur Wohngrup-

pe fühlen sie sich gestärkt und äußern Zuversicht im Hinblick auf ihre Zukunft. In den Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen zum wildnispädagogischen Konzept wird eine Wertschätzung für das Engagement der Fachkräfte deutlich. Die Sicht auf die dahinter stehenden Intentionen der Fachkräfte lässt aufgrund sehr abstrakter Ideen aber auf eine mangelnde Transparenz schließen. Ambivalenz gegenüber des wildnispädagogischen Konzepts während der Pubertät macht ein*e Jugendliche*r durch eine gewisse Zerrissenheit besonders deutlich. Die limitierte Nutzung digitaler Medien wird nicht bemängelt. Dies wird auch mit der begeisterten Annahme der Wildnispädagogik und den spürbar positiven Auswirkungen begründet. Geäußerte Wünsche und Anregungen umfassen keine Änderungen im Bereich der Schwerpunktsetzung.

Anhand der zusammengefassten und interpretierten Forschungsergebnisse soll im nächsten Schritt ein Resümee zum Forschungsthema gezogen und ein Ausblick zu weiterführendem Forschungsbedarf gegeben werden.

8. RESÜMEE UND AUSBLICK

Im Folgenden sollen der forschungsleitende Innovationswert und die Zielsetzung dieser Arbeit erneut aufgegriffen werden, um die Relevanz für den Fachdiskurs sowie die anhand der Forschung aufgezeigten Stärken und Grenzen der Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu beleuchten.

Das Forschungsinteresse für die Soziale Arbeit begründete sich aus der Annahme, dass gerade Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung im Hinblick auf ihre Bedürfnisse von Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren könnten.

Die Literatur lässt dem Naturkontakt und dem damit einhergehenden Erfahrungsraum eine entscheidende und heilsame Rolle für kindliche Entwicklung zukommen. Sogar der stärkende und vorbeugende Nutzen der Natur als therapeutisches Element zur Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen, bei der Problembewältigung sowie bei mentalen oder Aufmerksamkeitsstörungen wird hervorgehoben. Es wird darauf verwiesen, dass besonders jene Kinder profitieren, die belastenden Lebenssituationen ausgesetzt sind. Es wird dazu aufgefordert den Zugang von Kindern zur Natur erneut zu reflektieren, um keine der damit einhergehenden Möglichkeiten zu übersehen (siehe etwa Louv 2011; Renz-Polster/Hüther 2016).

In der Forschungsarbeit wurde daher der Frage nachgegangen, in welcher Form Wildnispädagogik auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe reagiert und welche Erfahrungen Fachkräfte und Minderjährige mit dem Konzept der untersuchten Wohngruppe machen.

Die Interviews zur Umsetzung der Wildnispädagogik in der untersuchten Wohngruppe mit den Kindern, Jugendlichen und Fachkräften zeigen gelungene und passgenaue Möglichkeiten, um auf die Bedürfnisse (vgl. Brazelton/Greenspan 2002; Schär/Steinebach 2015) jener Kinder und Jugendlichen einzugehen. Anhand der erhobenen Forschungsergebnisse kann abgeleitet werden, dass die Wildnispädagogik einen geeigneten konzeptionellen Schwerpunkt zur Bedürfniserfüllung stationär untergebrachter Kinder und Jugendlicher

darstellt und gerade diese vom Naturkontakt im Rahmen der Wildnispädagogik profitieren. Diese Vorteile werden anhand der Einbindung von wildnispädagogischen Methoden und dem passgenauen Einsatz in die Alltagsstrukturen der Wohngruppe erreicht.

Die interviewten Fachkräfte nennen zahlreiche Möglichkeiten wie durch den wildnispädagogischen Schwerpunkt die Entwicklung gefördert und den Kindern und Jugendlichen zu einem selbstbestimmten Leben verholfen werden kann. Die Wildnispädagogik bietet vielschichtige Ressourcen und Methoden und umfasst vor allem eine Grundhaltung, die den Kindern und Jugendlichen zugutekommt. Im Rahmen der stationären Unterbringung ergeben sich dabei Möglichkeiten, die in einem kurzfristig angelegtem Setting nicht möglich wären. Aufgrund der Langfristigkeit kann sich der wildnispädagogische Schwerpunkt auf stabilisierende und unterstützende Veränderungsmöglichkeiten richten und dabei den individuellen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen entsprechen.

Es wird deutlich, dass die interviewten Fachkräfte dem Aufruf im Zuge der Qualitätsdebatte (vgl. FICE Austria 2019; Rätz et al. 2014) entsprechen, indem sie sich mit dem Angebot und dem Konzept an den Bedarfslagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen orientieren. Dies geschieht zudem durch eine besondere Form der Partizipation, unter Einbezug der Kinder und Jugendlichen.

Dass die Wildnispädagogik ein geeigneter Ansatz in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist, wird besonders durch das dargelegte Erleben der Kinder und Jugendlichen deutlich. Sie schätzen die Zuwendung und heben den Stellenwert des Wissenserwerbs sowie die verschiedenen Aktivitäts- und Denkanregungen hervor. Während auch Hobbys wie Reiten oder Vereinssport im Alltag der Wohngruppe Platz finden, lässt sich in Anbetracht pandemiebedingter²⁸ Einschränkungen erkennen, dass der uneingeschränkte Zugang zur Natur eine Ressource von großem Wert darstellt. Wildnis und Natur bieten ein beständig verfügbares und zudem kostenloses Angebot.

Anhand der Forschung konnten auch Grenzen in der Umsetzung der Wildnispädagogik aufgezeigt werden. Diese liegen nach Meinung der Fachkräfte ausschließlich bei ihnen selbst und nicht bei den Kindern und Jugendlichen. Die Selbstreflexion wird von den Fachkräften immer wieder als qualitätssichernde Maßnahme hervorgehoben. Inwieweit das dargestellte Potenzial der Wildnispädagogik also tatsächlich umgesetzt werden kann, ist abhängig von der Einsatzbereitschaft der anleitenden Fachkräfte und ihrer Fähigkeit sich auf das Konzept einzulassen.

Um dieses Einlassen zu erleichtern, bräuchten die Fachkräfte in Bezug auf das erhöhte Risiko wildnispädagogischer Interventionen eine bessere Absicherung. Hier sind beispielsweise mögliche Konsequenzen durch das Hantieren mit einer Axt oder das Entfachen eines Feuers gemeint. Damit würde mehr Sicherheit bei der Durchführung dieser pädagogisch wertvollen Aktionen gewährleistet.

Ein gehemmter Entwicklungsprozesses durch Fachkräftemangel und -fluktuation, fehlende Qualifizierungen, Teamfindungsprozesse sowie mangelnde Möglichkeiten der Reflexion werden vermutlich auch von anderen Teams im stationären Arbeitsbereich wahrge-

²⁸ Covid-19 Pandemie während des Erhebungszeitraums 2020.

nommen. Im ohnehin als herausfordernd empfundenen Alltag kann die Wildnispädagogik eine zusätzliche herausfordernde Komponente darstellen.

Das Vorhandensein von Alltagsstrukturen wie Terminen oder sonstigen Verpflichtungen wird von den Fachkräften im Hinblick auf intensive wildnispädagogische Arbeit teilweise als störend dargestellt. Dies wirft die Frage auf, inwieweit der Alltag an die Wildnispädagogik angepasst werden sollte, oder ob es sinnvoller wäre das Konzept in die Alltagsbewältigung der Kinder und Jugendlichen zu integrieren. Den Alltag als gegeben zu betrachten und das Konzept auf eine verbindende Weise anzuwenden, könnte dazu führen, dass der konzeptionelle Schwerpunkt weniger als zusätzliche Herausforderung empfunden wird.

Bezüglich einer Balance zwischen den Rollen als Fachkraft oder Mentor*in wurde kein übereinstimmendes Verständnis einer gefestigten inneren Haltung deutlich. Diesbezüglich lassen sich auch Spannungen im Team erkennen. Das Arbeiten am und mit dem Konzept werde teilweise auch durch fehlendes Engagement der Erwachsenen gehemmt. Eine vermutete Spaltung des Teams steht womöglich auch in Zusammenhang mit einem idealistischen Qualitätsanspruch der interviewten wildnispädagogisch arbeitenden Fachkräfte. In der untersuchten Wohngruppe, in der angestellten Fachkräften von vornherein bewusst ist nach welchem Ansatz gearbeitet wird, stellt die Abgrenzung hiervon ein Ausschlusskriterium dar.

Somit wird deutlich, dass es sich um kein Konzept handelt, das einfach aus einer Vorgabe heraus in einem bestehenden Team installiert werden kann, da die Umsetzung der Wildnispädagogik von den beschäftigten Fachkräften abhängt. Inwieweit die Wildnispädagogik konzeptionell als selbstverständliches Element in den Alltag weiterer stationärer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen integriert und als Konzept vom gesamten Team getragen werden kann, bleibt offen.

Ob dies nun das Ausschlusskriterium für den Einzug der Wildnispädagogik in bestehende Wohngruppen darstellt oder ob eine gelungene Umsetzung wildnispädagogischer Elemente auch in anderer Form möglich sein könnte, gilt es zu überdenken. Eine eventuell besser realisierbare Möglichkeit wäre, dass sich lediglich ein Teil des Teams intensiv mit der Umsetzung befasst und diese anleitet. Es könnten auch einzelne Elemente wie die Kreis- und Redekultur und die damit einhergehende Partizipation, unabhängig von einem wildnispädagogischen Schwerpunkt, in die pädagogische Arbeit von stationären Einrichtungen Einzug finden.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit außerhalb des ländlichen Gebiets, wie beispielsweise in Großstädten, wo dies in Hinblick auf die zuvor erwähnte Urbanisierung besonders gefragt wäre. Ohne ein naturnah gelegenes Gebäude als Ausgangspunkt für wildnispädagogisches Arbeiten kommen die anfangs von Kumper (2018) erwähnten Organisationsschwierigkeiten vermutlich noch stärker zum Tragen.

Das vielfach von den Fachkräften kritisierte Schulsystem könnte auch als vorbereitend für das weitere Leben der Kinder und Jugendlichen angesehen werden. So ist es zum Beispiel eine Übung für die Konfrontation mit bevorstehenden Herausforderungen in der Arbeitswelt. Demnach könnte ein Anspruch lauten, die Kinder und Jugendlichen so zu stärken, dass sie sich im System Schule gut zurecht finden.

Die Kinder und Jugendlichen legen einen großen Wert auf freie Entscheidungen. Inwieweit im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe von Freiwilligkeit die Rede sein kann, bleibt fraglich. Gerade im ländlichen Raum besteht häufig keine Auswahlmöglichkeit zwischen Einrichtungen. Wie gut es im Fall einer wirklichen Ablehnung des wildnispädagogischen Schwerpunkts tatsächlich gelingt dies dennoch in den Alltag zu integrieren, gilt es ebenfalls zu hinterfragen.

Aufgrund der ursprünglichen Ablehnung des wildnispädagogischen Konzepts seitens der übergeordneten Instanz, ergibt sich die Frage wie die Kinder- und Jugendhilfe offener auf alternative und innovative Ideen und Konzepte reagieren könnte, da diese im Zuge der Qualitätsdebatten und zur Schaffung einer Angebotsvielfalt gefordert werden. Außerdem muss erörtert werden, welche Art von Unterstützung Fachkräfte brauchen, um hier Barrieren abzubauen.

Es ergibt sich die Frage inwieweit Wildnispädagogik als konzeptioneller Schwerpunkt in andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe Einzug finden kann, um zur Stärkung derjenigen beizutragen, die sich nicht in stationärer Unterbringung befinden. Eine solche Etablierung könnte unter anderem teilstationäre Unterbringungsmaßnahmen oder Erziehungshilfen betreffen, um Kinder und Jugendliche zu erreichen, die unter Verbleib in der Herkunftsfamilie durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut werden.

Ein weiteres Forschungsinteresse könnte sein, einen geeigneten Zugang des wildnispädagogischen Schwerpunkts in anderen Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen zu finden und damit weitere Zielgruppen zu erreichen. Das Schaffen geeigneter Projekte, die weniger verbindlich sowie langfristig angelegt sind, bildet die entsprechende praktische Herausforderung. Während die Wildnispädagogik bereits in der Suchthilfe etabliert werden konnte, kann auch über die Schaffung entsprechender Angebote für weitere Handlungsfelder und Klient*innengruppen der Sozialen Arbeit nachgedacht werden.

Außerdem lassen sich noch andere weiterführende Fragestellungen erkennen, wie etwa die Frage nach einer sinnvollen Kombination von traumapädagogischer Arbeit mit Wildnispädagogik. Diesbezüglich sollte auch die Rolle minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge genauer bedacht werden.

Im Sinne der Nachhaltigkeit wäre es interessant, wie Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe verselbstständigt wurden, die wildnispädagogische, konzeptionelle Schwerpunktsetzung im Nachhinein einschätzen und ob sie trotz Abstand darauf zurückgreifen würden. Dieser Fragestellung kann jedoch erst nachgegangen werden, sobald sich das wildnispädagogische Arbeiten über einen längeren Zeitraum hinweg etabliert hat.

Basierend auf den Ergebnissen wird im folgenden Kapitel die Forschungsarbeit reflektiert.

9. ABSCHLIEßENDE REFLEXION DER FORSCHUNGSARBEIT

Die Forschung wurde mit leichten Abweichungen zur ursprünglichen Planung durchgeführt. Eine multiprofessionelle Auswahl an Expert*innen wurde zuvor im Exposé mit dem Bestreben begründet, durch Inhomogenität einen erweiterten Blick zu ermöglichen.

Hierzu war angedacht zusätzlich zur Leiterin und einer Fachkraft der wildnispädagogischen Wohngruppe, eine*n Sozialarbeiter*in der Kinder- und Jugendhilfe aus dem professionellen Kontext der untersuchten Wohngruppe zu interviewen sowie eine*n ausbildungsleitende*n Wildnispädagog*in einer Wildnisschule.

Trotz der durch die Covid-19-Pandemie bedingten Einschränkungen war es der Forschenden möglich, die Wohngruppe im Erhebungszeitraum 2020 für einige Tage während eines Sommerurlaubs auf der deutschen Ostseeinsel Rügen zu besuchen. Die vorausgehende Planung und Kommunikation erwies sich als sehr unkompliziert und die Forschende fühlte sich von der Gruppe herzlich willkommen geheißen. Es bestand von sechs Fachkräften inklusive der Leitung und der stellvertretenden Leitung, sowie einer ehemaligen Kollegin, Interesse und Bereitschaft zur Interviewteilnahme²⁹.

Da eine der interviewten Fachkräfte bereits zuvor als selbstständige Wildnispädagogin zahlreiche wildnispädagogische Aktionen für verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen veranstaltet hat und unter anderem auch für eine Wildnisschule tätig ist, sah die Forschende die Notwendigkeit des Kontaktierens einer externen Wildnispädagog*in als Expert*in einer Wildnisschule als nicht mehr gegeben an.

Zusätzlich wurden acht Interviews mit den Kindern und Jugendlichen der Wohngruppe geführt. Die Bereitschaft aller Kinder und Jugendlichen zur Interviewteilnahme war sehr erfreulich und ermöglichte somit das Abdecken der gesamten Altersspanne von sieben bis achtzehn Jahren. Dies bot ein sehr umfassendes Bild über das Erleben der gesamten Gruppe. Da diese vierzehn Interviews auf Grundlage ihrer wohngruppeninternen Perspektive zur Forschung beitrugen, erschien es als stringenter keine externe Perspektive aufzunehmen. Somit wurde vom Einbeziehen einer sozialarbeiterischen Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe abgesehen.

Da der Forschenden die Einrichtung nur durch ein Kennenlerntelefonat bekannt war und noch kein offizielles wildnispädagogisches Konzept der Wohngruppe vorlag, bestand vor der Durchführung der Forschung kein umfangreiches Wissen über die tatsächliche Umsetzung der Wildnispädagogik in der Wohngruppe. Die Forschende lernte die Gruppe zwei Tage lang kennen, baute Vertrauen zu den Kindern und Jugendlichen auf, konnte bei wildnispädagogischen Aktionen eine beobachtende Rolle einnehmen und begann anschließend mit der Durchführung der Interviews. Die Forschende bezog die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen inhaltlich vorwiegend auf die Wildnispädagogik im Sinne der örtlichen Gegebenheiten des Draußenseins sowie den damit zusammenhängenden Aktionen in der Natur und Wildnis. Die Fachkräfte betonten in den Interviews jedoch immer wieder, dass sich die Wildnispädagogik nicht auf das Draußensein beschränkt.

²⁹ Von den Interviews wurden vier persönlich und zwei telefonisch abgehalten.

Die Interviewdurchführung fand im Wechsel statt. Daher konnten die von den Fachkräften beschriebenen wildnispädagogischen Methoden, wie etwa die Redekreise oder die Aufgabenverteilungen nach den Himmelsrichtungen, in den Interviews mit den Kindern und Jugendlichen nur bedingt aufgegriffen werden, da zu diesem Zeitpunkt noch kein umfassendes Bild über den konzeptionellen Ansatz bei der Forschenden entstanden war. Um dies zu gewährleisten und die Interviewfragen an die wildnispädagogische Arbeit der Gruppe anzupassen und zu fokussieren, wäre ein größerer zeitlicher Abstand zwischen den Interviews und ein längerer Aufenthalt der Forschenden hilfreich gewesen. Dennoch ergeben die Forschungsergebnisse auch anhand des eher offenen Vorgehens einen guten Einblick bezüglich des Erlebens der Kinder und Jugendlichen und der Umsetzung der Wildnispädagogik in der Wohngruppe.

Grundsätzlich wurden von Seiten der Kinder und Jugendlichen kaum negative Anmerkungen oder Kritik geäußert. Fraglich bleibt, inwieweit gerade der Urlaubskontext genügend Abstand von der Thematik und das Einnehmen einer kritischeren Perspektive zum Alltagserleben ermöglicht.

Da die Forschende während ihres Aufenthalts die Kinder und Jugendlichen auch bei wildnispädagogischen Aktionen sowie bei der freien Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen in der Natur erleben konnte, hätten Beobachtungen einen weiteren, interessanten forschungsmethodischen Zugang darstellen können. Die Methode der Beobachtung wurde zuvor für die Beantwortung der Forschungsfrage eingeplant. Daher konnten getätigte Beobachtungen nicht in den Forschungsprozess einfließen. Gerade in Bezug auf die Ambivalenz im Jugendalter gab es jedoch interessante Beobachtungen, auf die teilweise aber in der Interviewführung eingegangen werden konnte.

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits das Thema einer möglichen Spaltung im Team angeschnitten. Bei den Teammitgliedern, die als Interviewpartner*innen zur Verfügung standen, darf es sich vor allem um diejenigen Fachkräfte gehandelt haben, die das Konzept sehr befürworten und einen hohen Qualitäts- und Optimierungsanspruch verfolgen. Das Erleben jener Teammitglieder, die nicht als Interviewpartner*innen zur Verfügung standen, hätte vermutlich weitere Betrachtungsweisen über die wildnispädagogische Umsetzung ermöglicht. Zudem wurde bezüglich der Sozialforschung bereits erwähnt, dass es sich um subjektive Eindrücke, Empfindungen und Überzeugungen der Interviewpartner*innen handelt.

Der Forschenden wurde eine große Wertschätzung und Dankbarkeit darüber zurückgemeldet, dass sie sich dem Thema Wildnispädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Masterarbeit annimmt. Auch von den Kindern und Jugendlichen bestand ein aufgeschlossenes Interesse zur Teilnahme an der Forschung zum Thema Wildnispädagogik und bestärkte die Forschende zusätzlich in ihrer Überzeugung über die Relevanz dieser Forschung.

Literaturverzeichnis

Andreae de Hair, Ingeborg (2013): Die Arbeit mit dem Familiensystem im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Birgit Lang / Claudia Schirmer / Thomas Lang / Ingeborg Andreae de Hair / Thomas Wahle / Jacob Bausum / Wilma Weiß / Marc Schmid (Hg.), Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 218–240.

Belardi, Nando (2010): Supervision. In: Wolfgang Müller / Dieter Kreft (Hg.), Methodenlehre der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, 98-102.

Bergius, Rudolf (2004): Bedürfnis. In: Hartmut Häcker / Kurt Stapf (Hg.), Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber, 108-110. 14. Auflage.

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner / Beate Littig / Wolfgang Menz (Hg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70.

Brazelton, Thomas Berry / Greenspan, Stanley I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim, Basel: Beltz.

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

Cornell, Joseph Bharat (2006): Mit Cornell die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Erikson, Erik H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta. 12. Auflage.

Erikson, Erik H. (2008): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 23. Auflage.

FICE Austria (Hg.) (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Verlag Plöchl.

Figdor, Helmuth (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosoziale-Verlag.

Gahleitner, Silke Birgitta (2013): Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Weshalb?-Wie?-Wozu? In: Birgit Lang / Claudia Schirmer / Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair / Thomas Wahle / Jacob Bausum / Wilma Weiß / Marc Schmid (Hg.), Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 45-55.

Germann-Tillmann, Theres / Merklin, Lily / Stamm Näf, Andrea (2014): Tiergestützte Interventionen. Der multiprofessionelle Ansatz. Bern: Huber.

Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Greiffenhagen, Sylvia / Buck-Werner, Oliver N. (2011): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. Mürtenbach: Kynos-Verlag. 3. Auflage

Grossmann, Klaus E. / Grossmann, Karin (2003): Vorwort. In: Klaus E. Grossmann / Karin Grossmann (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 7–12.

Günder, Richard (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 5. Auflage.

Hölzle, Christina (2006): Personalmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – Grundlagen und Instrumente. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kiehn, Erich (1990): Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Krejcarek, Martin (2005): Erfahrungsraum Natur - Umweltbildung und Erlebnispädagogik. In: Karl-Heinz Braun (Hg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Wien: Lit-Verlag, 169–174.

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 3. Auflage.

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

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

Macsenaere, Michael / Esser, Klaus (2012): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Maslow, Abraham H. (2005): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 15. Auflage.

Olbrich, Erhard (2003): Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: Erhard Olbrich / Carola Otterstedt (Hg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Franckh-Kosmos-Verlag, 68–76.

Otterstedt, Carola (2007): Mensch und Tier im Dialog. Stuttgart: Franckh-Kosmos-Verlag.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg.

Rätz, Regina / Schröer, Wolfgang / Wolff, Mechthild (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 2. Auflage.

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

Schäfer, Gerd E. (2010): Natur erleben und verstehen. In: Gerd E. Schäfer / Diana Rosenfelder (Hg.): Natur & Umwelt. Berlin: Cornelsen Scriptor, 6–11.

Schär, Marcel / Steinebach, Christoph (Hg.) (2015): Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim, Basel: Beltz.

Schneewind, Klaus A. (2015): Förderung von Orientierung und Kontrolle. In: Marcel Schär / Christoph Steinebach (Hg.): Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim, Basel: Beltz, 70–79.

Schrappner, Christian (Hg.) (2014): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München: Juventa.

Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechthild (2002): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.

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

Stadler, Christina / Bolten, Margarete (2015): Förderung der Beziehungs- und Bindungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen. In: Marcel Schär / Christoph Steinebach (Hg.): Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim, Basel: Beltz, 43-69.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wüthrich, Sabina (2015): Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstwert. In: Marcel Schär / Christoph Steinebach (Hg.): Resilienzfördernde Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen. Weinheim, Basel: Beltz, 55–67.

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

Young, Jon / Haas, Ellen / McGown, Evan (2017): Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung mit der Natur. Buch 2 - Handbuch der Aktivitäten. Extertal: Biber-Verlag.

Gesetzestexte

Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch (ABGB) idF BGBl. Nr. 15/2013.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NR40146725> (letzter Zugriff am 16.02.2021).

Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) 2013 idF BGBl. Nr. 32/2018.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> (letzter Zugriff am 16.02.2021).

SGB VIII Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern: Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII -. Kinderbildungsgesetz - KiBiz.Fundstelle: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000386#det336879, (letzter Zugriff am 04.04.2021).

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Private Aufnahme aus dem beruflichen Kontext der Forschenden. | v |
| Abbildung 2: „Die 8 Kapitel des „Buches der Natur“ in ihrer natürlichen Ausrichtung“ (Young et al. 2014: 159) | 35 |
| Abbildung 3: „Anzeiger für Achtsamkeit“ (Young et al. 2014: 339) | 38 |
| Abbildung 4: „Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018: 100) | 49 |
| Abbildung 5: "Eigenschaften der acht Richtungen" (Young et al. 2014: 261) | 156 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Eigene Tabelle: Zusammenfassung der Himmelsrichtungen (vgl. Young et al. 2014: 159, 261, 339) | 41 |
| Tabelle 2: Übersichtstabelle der interviewten Fachkräfte | 45 |
| Tabelle 3: Übersichtstabelle der interviewten Kinder und Jugendlichen | 46 |

Anhang

Anhang 1: Leitfaden Expert*inneninterviews Fachkräfte

Einleitung

Liebe/r _____

Herzlichen Dank das Sie mit mir dieses Interview zum Thema „Wildnispädagogik als naturbezogenes Konzept in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ führen.

Mein Name ist Lena Polten, ich bin tätig als Sozialarbeiterin in einer sozialpädagogischen Wohngruppe in Wien und außerdem Studentin des Masterstudiengangs „Kinder und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ der FH Campus Wien.

Für mein Forschungsvorhaben werde ich Interviews mit Fachkräften und mit Kindern und Jugendlichen führen.

In unserem Interview interessieren mich speziell Ihre Erfahrungen und Einschätzungen dazu, in welcher Form das Konzept Wildnispädagogik auf (die speziellen) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe reagiert.

Die Erhebungen finden zur Schaffung wissenschaftlicher Erkenntnis statt. Ich verpflichte mich sämtliche Bestimmungen des Datenschutzes streng einzuhalten. Die Verschriftlichung wird anonymisiert verarbeitet. Die daraus entwickelte Masterthesis wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf die Einrichtung oder auf Personen gemacht werden können. Dies ist wichtig, um die Anonymität der Kinder und Jugendlichen der Einrichtung gewährleisten zu können.

Die Forschungsergebnisse lasse ich Ihnen selbstverständlich gerne in Form meiner Masterarbeit zukommen.

Ich schätze, dass das Interview in etwa vierzig Minuten dauern wird.

Ich ersuche Sie um Erlaubnis, unser Gespräch mittels Tonaufnahmefunktion aufzuzeichnen.

Einstiegsfragen

- Welche Ausbildung(en) haben Sie im sozialen (und im wildnispädagogischen) Bereich absolviert?
- Wie lange arbeiten Sie schon in der wildnispädagogischen Wohngruppe?
- Haben Sie zuvor schon einmal in einer WG ohne wildnispädagogischen Schwerpunkt gearbeitet?
- Welche Bedeutung/ welchen persönlichen Stellenwert hat diese Arbeit für Sie?
- Wie erleben Sie sich als Betreuer*innen in der Rolle als Mentor*innen?
Wie gelingt die Balance zwischen den beiden Rollen (Mentor*in und Betreuer*in)?

Hauptfragen

Herkunftssystem/familiäre Ebene

- Können Sie das wildnispädagogische Konzept ihrer Einrichtung erklären bzw. Ihre Tätigkeiten kurz vorstellen?
Wie genau kann man sich die Einbindung der Wildnispädagogik in den pädagogischen Alltag vorstellen? Gibt es besondere Abläufe/Rituale?
- Dürfen die Kinder und Jugendlichen die wildnispädagogischen Angebote mitgestalten? Ist die Teilnahme verbindlich/offen/freiwillig?
- Wird das Konzept von den Kindern und Jugendlichen angenommen? Warum denken Sie...? Welche Erfahrungen machen die Kinder und Jugendlichen? Lehnen die Kinder und Jugendlichen auch wildnispädagogische Angebote ab, wenn ja welche und warum? (Genau nachfragen bzgl. Jugendlicher)
- Welche (speziellen) Bedürfnisse haben Kinder und Jugendliche in stationärer Unterbringung? Was brauchen sie und wonach sehnen Sie sich?
- Wie versuchen Sie anhand des wildnispädagogischen Konzepts diese Bedürfnisse zu erfüllen? Welche Methoden und Ressourcen stehen Ihnen durch die Wildnispädagogik zur Verfügung?
- Welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen müssen sich die stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen stellen?
Welchen Einfluss kann die Wildnispädagogik auf die Bewältigung dieser Lebensbedingungen Ihrer Meinung nach haben?
Wie kann die Wildnispädagogik sie bei ihrer Lebensbewältigung unterstützen/ was wird getan, um Problemen entgegenzuwirken/ vorzubeugen?
- Inwieweit lernen die Kinder und Jugendlichen ihrer Meinung nach durch die Wildnispädagogik mit Ihrer speziellen Lebenssituation umzugehen?
(Akzeptanz der familiären Situation/ Reflexion über Familie/Familiäre Abstammung/ Herkunft/ Aufarbeitung von Unterbringungsgründen/ Werte u. Normen)
- Gibt es Ihrer Meinung nach durch die Wildnispädagogik einen Mehrwert für speziell diese Zielgruppe (Fremduntergebracht) gegenüber Kindern und Jugendlichen aus „herkömmlichen“ familiären Verhältnissen? Wenn ja, worin besteht er?
- Inwiefern kann durch die Wildnispädagogik auch ein Zugang zur Elternarbeit gelegt werden? Wie wirkt sich die Wildnispädagogik auf die Arbeit mit dem Herkunftssystem der Kinder und Jugendlichen aus?
Inwiefern gelingt hier auch eine Einbindung der Verwandten?

Gruppendynamik/Gruppenebene

- Wirkt sich Ihrer Meinung nach die Wildnispädagogik auf das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Gruppe aus?
(Konkurrenz oder Kooperation/ Gemeinschaft/soziales Lernen/soziale Kompetenzen)
- Wie schätzen Sie den Einfluss der Wildnispädagogik in Bezug auf die Integration neuer Kinder oder Jugendlicher in die Gruppe ein?
- Glauben Sie, würden sich die Beziehungen in den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen (Betreuer*innen, Herkunftsfamilie, Kindergruppe, Schule, Hobby/Vereine) ohne den Zugang zur Wildnispädagogik anders gestalten?

Persönlichkeit/Individuelle Ebene

- Wie schätzen Sie die Auswirkungen der Zeit in der Natur/Wildnis auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen ein?
 - psychologisches/geistiges
 - emotionales
 - körperliches Wohlbefinden
- Auf welche Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen hat die Wildnispädagogik Ihrer Meinung nach Einfluss?
- Wie schätzen Sie die Wildnispädagogik im Zusammenhang mit der Selbstfindung/ Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen ein?
(Wer bin ich, wo komme ich her, wer will ich sein, für wen hält man mich)?
- Verzeichnen Sie Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik?
- Sind Veränderungen im Erleben und Verhalten bei den Kinder und Jugendlichen bemerkbar? Wenn ja: Inwiefern?
- Werden Ihrer Meinung nach Ressourcen und Potenziale durch die Wildnispädagogik bei den Kindern und Jugendlichen aktiviert/entfaltet?
- Können sich die Kinder und Jugendlichen durch die Wildnispädagogik als kompetent erleben?
Wodurch können sie Stärken ausleben oder entdecken?
Verzeichnen die Kinder und Jugendlichen Erfolge?

- Welche Misserfolge/Ängste hat es schon gegeben? Welche „Schwächen“ können bei den Kindern und Jugendlichen zum Vorschein kommen/welche Enttäuschungen können ausgelöst werden? Wie gehen Sie damit um?
- Was kann die Wildnispädagogik Ihrer Meinung nach zur persönlichen Entwicklung/ Gesamtentwicklung beitragen?
- Wie schätzen sie den Einfluss der Wildnispädagogik für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen ein, auch im Sinne der Verselbstständigung?
Inwieweit glaube Sie, kann das Konzept der Wildnispädagogik Kindern und Jugendlichen zu einem selbstbestimmten und unabhängigen Leben verhelfen?
- Erkennen und benennen die Kinder und Jugendlichen Ihnen gegenüber selbst Auswirkungen der Wildnispädagogik/Zeit in der Natur?
(Gibt es Rückmeldungen von verselbstständigten Jugendlichen?)
- Welche Rückmeldungen bekommen sie von Bezugspersonen (Lehrer*innen, Eltern, Sozialarbeiter*innen) bezüglich der Kinder und Jugendlichen, die Sie auf die Wildnispädagogik zurückführen?

Abschließende Fragen

- Gab es außergewöhnliche/besondere Momente, an die Sie sich noch erinnern?
(Praxisbeispiele? Erfolge/Rückschläge)
- Was sind erkennbare Stärken im Aufbau des Konzepts und welche Möglichkeiten ergeben sich Ihrer Meinung nach aus der Verbindung von Kinder- und Jugendhilfe und Wildnispädagogik? Können Sie als WG die Wildnispädagogik so umsetzen wie Sie möchten? (Zukunftsvision?)
- Welche Schwächen erkennen Sie im Aufbau des Konzepts und welche Herausforderungen ergeben sich Ihrer Meinung nach aus der Verbindung von Kinder- und Jugendhilfe und Wildnispädagogik?
- Was braucht die Soziale Arbeit, speziell die Kinder und Jugendhilfe, für eine gelungene Umsetzung wildnispädagogischer Maßnahmen?
- Gibt es noch abschließende Worte oder Unerwähntes Ihrerseits?

Abschluss:

Vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit und das tolle Gespräch!

Haben Sie abschließend Anmerkungen, die Sie mir gerne noch mitteilen würden?

Oder auch Fragen, die ich Ihnen noch beantworten kann?

Anhang 2: Leitfaden Expert*inneninterviews Kinder und Jugendliche

Vorstellung und Erklärung des Forschungsvorhabens

Hallo _____,

vielen Dank, dass du heute mit mir dieses Interview führst. Dass ist sehr nett von dir und es hilft mir sehr. Mein Name ist Lena und arbeite auch als Betreuerin in einer WG - in der österr. Hauptstadt Wien. Für mein Studium versuche ich die Wildnispädagogik zu erforschen. Ich habe von euren Betreuer*innen erfahren, dass ihr viel Draußen unternimmt, in der Wildnis, in der Natur.

Was mich interessiert ist, wie es euch Kindern/Jugendlichen gefällt Zeit in der Wildnis zu verbringen. Über dieses Thema möchte ich gern mit dir sprechen, da du dich sicherlich gut auskennst und mir viel dazu erzählen kannst wie es dir gefällt. Das Gespräch möchte ich gerne mit meinem Handy aufnehmen, damit ich dir besser zuhören kann und nichts mitschreiben muss. Später werde ich es mir dann anhören und alles was du mir erzählt hast am Computer abtippen. Ich freue mich, wenn du ganz viel erzählst, einfach alles was dir so einfällt: alles ist richtig! Selbstverständlich wird alles anonymisiert und vertraulich behandelt. Das bedeutet, dass ich nicht deinen Namen aufschreibe und später niemand wissen kann wer was gesagt hat. Wenn du keine Lust mehr hast, dann können wir jederzeit aufhören. Dafür habe ich euch hier auch ein Formular mitgebracht, auf dem ich dir unterschrieben habe, dass ich mich an alles halte was ich dir gerade gesagt habe.

Und von dir brauche ich auch eine Unterschrift, damit ich dich aufnehmen darf. Ist das okay für dich? _____

Hast du noch Fragen? _____ Okay, dann starte ich jetzt die Tonaufnahme.

Erzählgenerierende Auftakt / Einstiegsfragen:

Ich habe schon von ... und deinen anderen Betreuer*innen gehört, dass ihr viel in der Wildnis macht.... Wenn ich in meinen Fragen von Wildnis rede, dann meine ich einfach draußen sein, in der Natur

- Was zählt denn für dich alles zur Wildnis?
Wo geht ihr mit der WG immer so hin draußen in der Natur?
- Was macht ihr da denn so?
- Gefällt es dir, dass ihr so viel draußen macht? Was gefällt dir dabei am besten?
Was interessiert dich am meisten in der Wildnis? Was findest du richtig gut?
Welche Aktionen/Unternehmungen machen Kindern/Jugendlichen Spaß?
- Was war dein spannendstes Erlebnis in der Natur?
Hast du mal etwas Cooles entdeckt?
- Was interessiert dich nicht so?

- Hattest du schon einmal Angst draußen?
- Glaubst du, dass die Wildnis (Natur und Bäume, Wälder, Tiere, Berge, Seen, Flüsse...) gut ist für Kinder/Jugendliche oder brauchen sie die Wildnis nicht (reicht die Stadt)? Warum?

Ich arbeite auch in einer WG, in der österreichischen Hauptstadt Wien, das ist eine Großstadt. Überall sind nur Straßen und hohe Häuser, viel Verkehr und Lärm, wenig Grün....

Als ich mit den Kindern aus meiner WG zum ersten Mal im Wald war, konnten sie kaum zwei Schritte gehen, ohne über eine Wurzel zu stolpern. Sie sind ständig hingeflogen, weil sie den Waldboden nicht gewohnt waren. Sie kannten nur die Flächen asphaltierten Straßen.

Ich bin dann immer öfter mit ihnen in den Wald gefahren und sie haben gelernt sich schnell und geschickt im Wald zu bewegen. Auch unbemerkt!

- Was lernen Kinder/Jugendliche Draußen in der Wildnis?
Fällt dir etwas ein, was du schon gelernt hast?
(Evtl. auch Bezug zu der Situation in der Angst ausgelöst wurde)
- Welche Fähigkeiten/Stärken entwickeln Kinder/Jugendliche in der Natur?
Was sind deine Stärken/besonderen Fähigkeiten? Was kannst du gut?
- Glaubst du, dass Kindern/Jugendlichen manche Dinge im Leben leichter fallen oder besser gelingen, weil sie viel Zeit draußen verbringen? Was könnte das sein?
- Gibt es Unternehmungen Draußen, die Kindern/Jugendlichen helfen in ihrem Leben?
Lernst du etwas in der Natur, was dir in deinem weiteren Leben helfen kann?
- Bringt Kindern/Jugendlichen die Zeit in der Wildnis/Natur etwas für ihren Alltag oder die Schule?

Das finde ich sehr spannend, weil das mit der Wildnispädagogik etwas ganz Besonderes an eurer Wohngruppe ist- ich kenne zumindest keine andere WG, in der die Kindern und Jugendlichen so viele abenteuerliche Sachen unternehmen.

Ich kenne aber viele Betreuer*innen aus anderen WG's, die sehr selten oder nie mit den Kindern/Jugendlichen raus in den Wald/Natur/Wildnis fahren. Die Betreuer*innen haben nicht wirklich Lust raus zu gehen, um etwas zu unternehmen...

- Wie findest du es, dass die Betreuer*innen so viel mit euch raus gehen?
Was glaubst du warum die Betreuer*innen gerne viel raus gehen wollen mit euch?

- Glaubst du es ist wichtig, dass Betreuer*innen mit Kindern/Jugendlichen viel raus gehen? Warum könnte das wichtig sein?
- Wenn du die Wahl hast, machst du dann lieber etwas draußen oder etwas anderes?
- Hast du auch schon viel draußen gemacht bevor du in die WG gezogen bist?
- Wie fühlst du dich nachdem du Zeit in der Wildnis verbracht hast?
Wie geht es dir danach?
- Merkst du am Abend einen Unterschied, ob du draußen etwas unternommen hast oder nicht viel gemacht hast? Wenn ja, welchen?
- Glaubst du, dass Kinder/Jugendliche sich durch die Zeit in der Wildnis verändern?
Wie und warum?
Glaubst du, dass du anders wärst ohne die Zeit in der Wildnis und in der Natur?
Wärst du dann genau so wie du jetzt bist oder anderes?
- Machst du manchmal auch etwas allein draußen?
In welchen Momenten glaubst du, suchen Kinder/Jugendliche von sich aus die Natur auf?
- Gehst du auch manchmal mit anderen Kindern raus oder anderen Erwachsenen raus in die Natur?
- Wie würdest du einem neuen Freund /einer neuen Freundin von den Unternehmungen in der WG berichten?

Abschlussfragen:

- Gibt es auch etwas das dich nervt oder stört?
Was würdest du verbessern oder ändern wollen an der WG?
Würdest du dir noch etwas anderes wünschen?
- Was hast du für Ziele und Träume? Was möchtest du später einmal machen?

Wir kommen langsam zum Ende – Gibt es noch etwas, was du gern mitteilen würdest?

Ende:

Vielen lieben Dank, dass ich dich interviewen durfte. Du warst eine große Unterstützung für meine Forschung zur Wildnispädagogik.

Ich bin noch länger da, also wenn dir noch irgendetwas einfällt, was du von mir wissen möchtest, oder du einfach so noch quatschen magst, dann kannst du gerne jederzeit zu mir kommen.

Anhang 3: Vorstellungsbrief der Forschenden an die Kinder und Jugendlichen

Hallo liebe Kinder und Jugendliche!

Mein Name ist Lena,
ich bin Wildnispädagogin und auch Betreuerin in einer WG in
der österreichischen Hauptstadt Wien. Ursprünglich komme
ich aber auch aus [Bundesland] 😊

Foto entfernt.

Ich habe von euren Betreuer*innen erfahren, dass ihr viel
Draußen unternimmt, in der Wildnis.

Für mein Masterstudium würde ich gerne herausfinden, wie euch Kindern und Jugendli-
chen die Wildnispädagogik überhaupt gefällt.

Weil ihr ja viel draußen in der Natur macht, kennt ihr euch gut aus und könnt mir sicher
viel dazu erzählen wie es euch gefällt.

Ich würde sehr gerne Interviews mit euch führen, die auch mit einem Aufnahmegerät auf-
gezeichnet werden.

Dazu haben mich [Name Leitung] und [Name stellvertretende Leitung] für ein paar Tage
zu euch in den Urlaub auf Rügen eingeladen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn ihr Lust hättet mir ein paar Fragen zu beantworten und
einfach zu erzählen, was euch so einfällt.

(Die Fragen sind für euch einfach zu beantworten z.B.: „*Was gefällt dir am besten drau-
ßen in der Natur?*“)

Und weil es um eure eigene Meinung geht, ist natürlich auch jede Antwort richtig 😊

Ich werde die Interviews dann am Computer abtippen und eine kleine Forschungsarbeit
daraus schreiben.

Es wird auch alles anonymisiert - das heißt ich verwende keine Namen von euch und
niemand wird später wissen können, was ihr mir erzählt habt 😊

Ein paar von euren Betreuer*innen werde ich übrigens auch interviewen 😊

Und es ist ja klar, dass ich mich mit einer Kleinigkeit bei euch bedanken werde 😊

Ich freue mich schon sehr euch kennen zu lernen.

Bis ganz bald,

Lena

Anhang 4: Einverständniserklärung Kinder und Jugendliche

Hiermit erkläre ich, _____,

_____ Jahre alt, dass ich mit den folgenden Punkten einverstanden bin:

- Das Interview mit einer Tonaufnahmefunktion aufgezeichnet wird.
- Meine Antworten für Forschungszwecke in einer Masterarbeit angeführt werden dürfen
- Keine Rückschlüsse auf meine Person möglich sind.
- Ich jederzeit das Einverständnis zurückziehen und das Interview abbrechen kann.

Die Einverständniserklärung wurde mit mir besprochen und ich habe alles verstanden:

Unterschrift

Anhang 5: Schweigepflichtserklärung der Forschenden

Liebe*r _____,

hiermit wird versichert, dass ich, Lena Polten, als Verantwortliche für das Forschungsprojekt

„Wildnispädagogik als naturbezogenes Konzept
in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“

der Schweigepflicht unterliege.

Diese bezieht sich auf das gesamte Datenmaterial, sei es in schriftlicher Form oder Tonträger vorliegend oder aus persönlichen Mitteilungen resultierend.

Die erhobenen Daten werden im Zuge der Verschriftlichung anonymisiert verarbeitet.

Daraus entwickelte Masterarbeit wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf die Einrichtung oder auf Personen gemacht werden können.

Lena Polten

Unterschrift: Datum:

Anhang 6: Einverständniserklärungen Erziehungsberechtigte

Liebe Erziehungsberechtigte,

Mein Name ist Lena Polten, ich bin Sozialarbeiterin und arbeite in einer sozialpädagogischen Wohngruppe in Wien. Im Rahmen meines Masterstudiengangs „Kinder und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ der FH Campus Wien forsche ich zu dem Thema „Wildnispädagogik als naturbezogenes Konzept in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“.

Dazu würde ich gerne Interviews mit Kindern und Jugendlichen führen.

Hierbei interessiert mich wie jene Kinder und Jugendlichen, die in ihrer stationären Einrichtung mit Wildnispädagogik konfrontiert sind, das Konzept erleben. Ob es ihnen gefällt oder auch nicht. Mich interessieren Erfahrungen, die ihre Kinder in der Wildnis gemacht haben und ob sie gerne Zeit in der Natur verbringen.

Ich verpflichte mich sämtliche Bestimmungen des Datenschutzes streng einzuhalten. Die Verschriftlichung wird anonymisiert verarbeitet.

Die daraus entwickelte Masterthesis wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf die Einrichtung oder auf Personen gemacht werden können.

Die Anonymität der Kinder und Jugendlichen der Einrichtung ist gewährleistet.

Das Einverständnis kann jederzeit zurückgezogen und das Interview von ihrem Kind jederzeit abgebrochen werden.

Das Interview ist freiwillig. Durch Ablehnung der Teilnahme können ihrem Kind keine Nachteile entstehen.

Hiermit erkläre ich, _____, dass ich mit den folgenden Punkten einverstanden bin:

- Das Interview mit meinem Kind mittels Tonaufnahmefunktion aufgezeichnet wird.
- Die Antworten meines Kindes für Forschungszwecke in einer Masterarbeit angeführt werden dürfen (ohne dass Rückschlüsse auf ihr Kind möglich sein werden).

Für Nachfragen stehen Ihnen auch gerne die Betreuer*innen der WG zur Verfügung.

Sollten sie Fragen an mich als Forscherin haben, können sie mir gerne eine E-Mail senden an:

lena.polten@web.de

Ich werde Ihnen umgehend antworten.

Selbstverständlich lasse ich Ihnen bei Interesse auch gerne die Forschungsergebnisse zukommen.

Mein Kind _____ darf an dem Interview teilnehmen.

Unterschrift Erziehungsberechtigte*r

Anhang 7: Auszug Transkript Interview Fachkraft

548 I: Was glaubst du denn, was die Wildnispädagogik so zur persönlichen Entwicklung, also zur
549 Gesamtentwicklung beitragen kann? Das ist jetzt auch eine sehr allgemeine Frage aber, fällt dir
550 dazu noch irgendetwas ein?

551 A: Ja das haben wir ja im Prinzip schon überall angeeckt aber ja ich würde, ich kanns auch noch
552 einmal sagen. Also dieses zu sich selber zu finden, Selbstvertrauen zu haben und wirklich die
553 Möglichkeit zu haben, zu schauen was will ich denn wirklich und sich mit dem Sein auch ein bisschen
554 auseinanderzusetzen, also mit Emotionen seinen ganz persönlichen Weg finden umzugehen.

555 I: Und es bleibt auch irgendwie was, wenn sie dann volljährig sind und dann gehen müssen. Es
556 bleibt was oder es lässt was zurück so die Zeit mit der Wildnispädagogik könnte ich mir vorstellen?

557 A: Ja eine Erfahrung glaube ich die man sonst auch, ich kenne mich, ich kann jetzt nicht sagen ich
558 kenne 50 andere Wohngruppen und 50 andere Partizipationskonzepte, das wäre gelogen, aber
559 mein Gefühl ist einfach, dass diese Kreisform schon sehr besonderes Partizipationskonzept ist und
560 was das ja wirklich macht ist, dass wirklich jeder gehört wird, egal wie leise jeder spricht, auch wenn
561 er nicht spricht und den Redestab hat wird er gehört und ich glaube dass das etwas ist was man
562 sein Leben lang unbewusst mitnimmt, dass es schon einmal da so einen Raum gab, da wurde

563 ich gehört. Und wenn es vorher nicht war und hinterher nicht mehr ist. Aber du hast diese eine
564 Erinnerung und Erfahrungen können ja nicht gelöscht werden. Weder negative wie wir wissen, als
565 auch positive. Aber das macht was mit einem.

566 I: Und wie schätzt du das so ein im Hinblick auf die Zukunft der Kinder im Sinne der
567 Verselbstständigung. Inwieweit glaubst du, dass dieses Konzept der Wildnispädagogik ihnen
568 vielleicht auch verhilft zu einem unabhängigen selbstbestimmten Leben? Das irgendwann mal zu
569 führen?

570 A: Ich glaube, dass man da schon realistisch sein muss und je nach Vorgeschichte und auch
571 kognitiven, oder ich sage mal Diagnose, es haben ja auch viele einfach ja gewisse Diagnosen, die
572 das einfach nicht möglich machen, aber ich glaube die lebenspraktischen Fertigkeiten und
573 Fähigkeiten, dass, da haben wir auch das Feedback von den Jugendämtern (...) und das von
574 Psychologen mit denen wir zusammenarbeiten, dass die baff erstaunt sind wie viel, wie
575 lebenspraktisch die Kinder, obwohl sie kognitiv teilweise extrem eingeschränkt sind oder so, doch
576 sind und das würde ich schon dem zuschreiben tatsächlich, weil das ist wie gesagt das ist nicht nur
577 so irgendwie so ein Konzept was man mal macht, sondern das ist so eine Grundeinstellung. Und
578 den Raum zum Ausprobieren zu geben und so weiter und sofort und da haben wir das Feedback
579 auch von Lehrern, also eben von externen Bezugspersonen sage ich mal und eben auch
580 Fachkräften wie Psychologen, dass die sehr erstaunt sind, was, was überhaupt möglich ist, was
581 geht. Wie nennt man das? Wir gehen immer über die Erwartungen hinaus der Psychologen in der
582 Regel. Also das hatten wir jetzt schon mehrfach, ja.

583 I: Echt? Cool also sie lernen einfach ein Stück weit zurechtzukommen in ihrem Leben, oder?

584 A: Ja mit sich vielleicht auch, vielleicht es einfach das, wenn du, wenn sie nicht im Widerstand mit
585 sich selber sein müssen, sondern mit sich klarkommen, auch das Leben ein bisschen zu bewältigen
586 ist, ja.

(...)

617 I: O.k. dann kommen wir langsam zu den abschließenden Fragen. Gibt es irgendwelche
618 außergewöhnlichen oder besonderen Momente, an die du dich noch erinnerst? Irgendwas,
619 irgendwelche Praxisbeispiele, irgendwas, ganz besonderen Momenten der dir (...)?

620 A: Ja also zu unseren Anfängen. Wir haben ja einfach auch viel ausprobiert. Es gibt die
621 Wildnispädagogik im Kontext der Jugendhilfe gibt es einfach noch überhaupt nicht. Und wir sind
622 auch alles keine Wildnispädagogen, die schon Erfahrung hatten mit anderen Gruppen. Also die
623 [Name] jetzt bei uns ist, die Teamerin auch bei Wildniswissen ist, die hat jetzt zum Beispiel ganz viel
624 Erfahrung schon mit Schulklassen und so. Das hatten wir alles nicht. Also wir hatten ja [Name], die
625 gemerkt hat, das muss ich machen in meinem Leben, ich gründe jetzt eine Firma, weil ich die
626 Wohngruppe mit Wildnispädagogikschwerpunkt machen will und nicht mehr bei einem großen
627 Träger einfach eine x-beliebige Wohngruppe. Die natürlich super viel Erfahrung hat mit
628 Gruppenprozessen, Gruppendynamiken und Jugendhilfe, aber selber, für sie war das so, für sie war
629 das selber Neuland im Endeffekt. Und so war es für uns alle auch. Wir sind im Prinzip, vielleicht ein
630 bisschen vorher oder dann durch die Wohngruppe mit der Wildnispädagogik, ja, dann irgendwie
631 gewachsen und haben wirklich viel ausprobiert. Und wir hatten zum Beispiel ein Clanwochenende,
632 da haben wir, ich glaube insgesamt 10 Stunden Kreise gemacht, weil wir alle nicht geübt darin waren
633 wirklich nur was zu sagen, wenn wir was Neues haben, ganz viel Wiederholung und das war irre
634 wie die Kinder mitgemacht haben. Also ich glaube unser Jüngster damals der musste dann
635 irgendwann raus, aber sonst haben da auch echt Elfjährige im Prinzip den ganzen Tag haben wir in
636 Kreisform gehockt und versucht Küchendienst und also die Dienssysteme im Alltag irgendwie alle
637 durchzugehen. Ist das überhaupt stimmig? Was wollen wir ausprobieren? Wollen wir den
638 Küchendienst überhaupt noch? Dann wurde per Einheitsbeschluss zum Beispiel geregelt wir
639 machen keinen Küchendienst mehr, alle packen immer mit an. Dann haben die Kinder nach drei
640 Wochen gesagt >Ne! Das funktioniert nicht, wir wollen bitte wieder Dienste. < Ne also diese
641 Ausdauer und dieser Biss hinter diesen Kreisentschlüssen, gerade am Anfang, das fällt mir jetzt als
642 Erstes ein. Dann liebe ich persönlich die, die Morgenkreise, also jetzt gerade auch hier auf der
643 Rügen Freizeit. Mich fasziniert das wie selbstverständlich die Kinder mittlerweile auch ein Lied
644 anstimmen wollen und eben die Räucherschale auch entzünden wollen. Also auch wenn es
645 manchmal gar nicht so sichtbar ist durch dieses räuchern und diese Runden wird es so sichtbar was
646 sonst manchmal im Verborgenen oder unbewusst so war. Aber das finde ich immer ganz besonders,
647 ja. Ja und dies willkommen heißen von Menschen oder auch verabschieden von Leuten. Also da
648 habe ich schon das Gefühl, dass sie da extrem feinfühlig mit umgehen. Ja.

Anhang 8: Auszug Transkript Interview Kind

- 76 A: Also ich finde das sollte schon für Kinder wichtig sein, weil die Bäume und die Pflanzen und so
77 sind eben so Teil von Leben, das sind Lebewesen wie wir, vor allen Dingen das Gras, das du das
78 siehst. Und die Bäume geben uns einfach alles was wir, was sie können, Sauerstoff. Und manche
79 Tannenbäume zum Beispiel ist für, sind für Weihnachten und geben einfach Schmuck.
- 80 I: Ja [lacht] und glaubst du, dass Kinder und Jugendliche die Wildnis brauchen und die Natur?
- 81 A: Also schon, weil nur am Fernsehen zu glotzen das hilft einfach manchen Kindern nicht. Die
82 kriegen zum Beispiel, in England ein Kind hat Teletubbies geschaut und dann dachte er das, dass
83 man das im Bauch ein Fernseher ist und dann hat er von dem Vater den Bauch aufgeschnitten.
- 84 I: Oh Gott, das habe ich ja noch gar nicht gehört.
- 85 A: Das war im Radio. Und man sollte einfach nicht die ganze Zeit Fernsehen gucken. Ab und zu
86 vielleicht schon, über Internet vielleicht. Aber nicht die ganze Zeit drauf starren. Das ist nicht so gut
87 für die Augen.
- 88 I: Das stimmt. Und glaubst du, das ist auch ausreichend, wenn man zum Beispiel nur in der Stadt lebt
89 und immer nur in der Stadt ist und nie irgendwie raus geht in die Natur? Glaubst du das reicht aus?
- 90 A: Ne das reicht überhaupt nicht aus. Man muss schon wirklich was unternehmen sonst, und zum
91 Beispiel in [Ort] in der Wohngruppe gehen wir jedes Mal raus. Das ist so ein riesen Geländer,
92 vielleicht die Hälfte hier, wir fahren da immer Fahrrad und so und irgendwann am Ende, an
93 Weihnachten sind wir auch wirklich kaputt, können uns noch kaum bewegen, weil wir so viel
94 gemacht haben.]
- 95 I: Und ist das gut oder schlecht?
- 96 A: Das ist gut, weil man hatte Bewegung am Tag und kann man mehr machen.
- 97 I: [Mhm], dann ist man auch abends ein bisschen ausgeglichener, oder?
- 98 A: Ja.
- 99 I: Weißt du ich wohne, ich arbeite ja in einer WG auch, in Wien und das ist ja in der Großstadt in
100 Österreich und als sich mit den Kindern aus meiner WG das erste Mal in den Wald gefahren bin, da
101 waren überall Wurzeln am Boden und die Kinder die konnten dann nicht gehen, die sind die ganze
102 Zeit nur hingefallen, weil sie waren es gar nicht gewohnt. Sie kannten nur die ganz glatte,
103 asphaltierte Straße und dann bin ich immer öfter mit Ihnen in den Wald gefahren und irgendwann
104 haben sie es dann gelernt, auch auf diesen Wurzeln zu gehen, ohne hinzufallen und jetzt können
105 Sie sich schon sehr gut im Wald bewegen, auch manchmal unbemerkt. Weißt du so ein bisschen
106 schleichen, wie wir das heute gemacht haben, also das haben Sie jetzt schon gelernt. Hast du auch
107 schon etwas gelernt in der Natur?
- 108 A: Ja ich kann mich besser da auf dem Boden bewegen und zum ersten Mal als ich im Wald war
109 habe ich mich gefragt wo ich bin. Ich kannte mich überhaupt noch nicht da aus und jetzt kenne ich
110 mich im Wald einfach besser aus. Ich kenne mich auch aus was giftig und ungiftig ist, also manche
111 Pilze kann man schnell verwechseln und aber manche Pflanzen kann man essen, weil ich weiß
112 manche davon.
- 113 I: Ja?
- 114 A: Was ich gut kann ist die leise sein, ich bin eher in meiner Klasse eher die Stillste.
- 115 I: Echt?

116 A: Und dann, wenn, dann, was kann ich denn noch? Ich kann gut schleichen, barfuß, aber ich habe
117 das heute mal nicht gemacht, weil ich eine Wunde am Fuß habe.

118 I: Dann muss man manchmal einfach aussetzen bis das verheilt ist.

119 A: Und ich habe, [...] und ja.

120 I: Und glaubst du, dass andere Kinder zum Beispiel noch andere Sachen lernen?

121 A: Also sie sollten lernen, wenn sie einen Vogel sehen Weitwinkel, also Weitwinkel ist das zu
122 machen so [zeigt mit den Fingern] sollten die können und nicht immer so machen, weil sonst
123 erschrecken die Tiere und laufen weg.

124 I: Ja stimmt.

125 A: Und sie sollten nicht Tieren hinterherlaufen. Man soll ganz langsam den Kopf rum machen, weil
126 sonst denken, weil sonst, dann kann man besser die Tiere beobachten und ja.

127 I: Und hast du, du hast jetzt schon ein paar Fähigkeiten und ein paar Stärken aufgezählt, die du so
128 entwickelt hast. Fallen dir noch andere ein die, irgendwas was du noch ganz besonders gut kannst
129 in der Wildnis oder in der Natur oder vielleicht auch andere Kinder, was sie so lernen in der Wildnis?

130 A: Meine Freundin kann in der Wildnis ganz gut leben. Also sie freut sich, wenn sie immer ganz
131 draußen ist, wenn wir spielen und so und ihr Hund war dann, (...) also ich glaube, dass sie, ihr Hund
132 nach dem Tritt von dem Hirsch ganz gut in der Wildnis mitnehmen konnte.

133 I: [Mhm] O. k. super, das ist total interessant was du erzählst. Und glaubst du, dass den Kindern
134 und den Jugendlichen manche Dinge im Leben leichter fallen oder besser gelingen, weil sie viel Zeit
135 draußen verbringen?

136 A: Ich glaube schon, dass der Trauma weggeht, weil wenn die Eltern Streit hatten ist manchmal
137 alles vorbei. Zum Beispiel Eltern streiten sich und die schlagen sich und das Kind ist mitten dabei,
138 live, und wird noch selbst von dem eigenen Vater geschlagen. Oder so. Und ich finde es einfach
139 besser, wenn die draußen in der Wildnis sind, weil dann können vielleicht die Trauma, dann denken
140 sie nicht mehr an die Trauma, kriegen nicht mehr so viele Alpträume und so. Vor allem die kleinen
141 Babys, die müssen einfach mal weg von denen.

142 I: Einfach mal weg von den schlimmen Sachen die passiert sind?

144 I: Und warum glaubst du kann ihnen die Natur dabei helfen?

145 A: Weil die Natur, also die könnten sich mehr mit dem Müll beschäftigen, weil wegpacken in Säcken,
146 weil sonst verschmutzt bald das ganze hier, ganz Deutschland. Nur noch ein ganzer ganzer Fleck
147 voller Müll.

148 I: Und wenn man jetzt zum Beispiel in einem Wald ist wo kein Müll liegt und man hat vorher etwas
149 Blödes erlebt. Glaubst du dann geht es einem wieder besser? Dass man dann ein bisschen Energie
150 tanken kann im Wald, oder?

151 A: Also ich finde, also mir ist wann mal erzählt, ich habe es auch ausprobiert und (...) man geht im
152 Wald, buddelt ein Loch und schreit rein und macht alles rein, also ganzen Sand und so und dann
153 klopft man es ganz fest zu, sodass die Wut nicht mehr rauskommen kann oder die Angst.

154 I: Das ist ja eine coole Idee. Das habe ich noch nie gehört. Das hast du schon einmal gemacht?

155 A: [Mhm][Zustimmung]

Anhang 9: „Orientierung am natürlichen Kreislauf“



Abbildung 5: "Eigenschaften der acht Richtungen" (Young et al. 2014: 261)