

Katrin Schlick

# Naturerlebnisspiele

Historischer Rückblick,  
spiel- und erlebnispädagogische Implikationen,  
Praxisvorschläge

Mit einem Vorwort von  
Jörg W. Ziegenspeck



**Schriftenreihe**  
**KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK**  
**– Band 27 –**

**Herausgegeben**

**von**

*Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck*

**UNIVERSITÄT LÜNEBURG**

**Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft**

**Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.ddb.de> aufrufbar.

**© 2004 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg**  
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck - Bonn-Grunwald – Altenmedingen

**ISBN 3-89569-064-3**

Institut für Erlebnispädagogik e.V.  
an der  
Universität Lüneburg

*Katrin Schlick*

# **NATURERLEBNISPIELE**

**Historischer Rückblick,  
spiel- und erlebnispädagogische  
Implikationen,  
Praxisvorschläge**

Mit einem Vorwort  
von  
*Jörg W. Ziegenspeck*  
(Universität Lüneburg)

Verlag  
"edition erlebnispädagogik"  
Lüneburg

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b><u>Ein Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck</u></b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b><u>Natur – Erlebnis – Spiele</u></b>	
	<b>➡ Naturerlebnis ➡ Naturerlebnisspiele</b>	<b>6</b>
2.1.	<u>Natur</u>	6
2.1.1.	<u>Definition Natur</u>	6
2.1.2.	<u>Der Begriff „Natur“ im Verständnis von Umweltbildung</u>	7
2.2.	<u>Erleben – Erlebnis</u>	7
2.2.1.	<u>Definition Erlebnis</u>	7
2.2.2.	<u>Der Begriff „Erlebnis“ im Verständnis von Umweltbildung</u>	10
2.3.	<u>Spiel</u>	11
2.3.1.	<u>Definition Spiel</u>	11
2.3.2.	<u>Der Begriff „Spiel“ im Verständnis von Umweltbildung</u>	13
2.4.	<u>Zusammenfassung</u>	14
2.5.	<u>Bedeutung und Definition von Naturerleben</u>	15
2.5.1.	<u>Definition von Naturerleben</u>	15
2.5.2.	<u>Bedeutung von Naturerleben</u>	16
2.6.	<u>Naturerlebnisspiele</u>	18
2.6.1.	<u>Definition von Naturerlebnisspiel</u>	18
2.6.2.	<u>Inhalt und Ziele von Naturerlebnisspielen</u>	18
2.7.	<u>Zusammenfassung</u>	19
<b>3.</b>	<b><u>Historischer Rückblick</u></b>	<b>20</b>
3.1.	<u>Entwicklungen in der Umweltbildung</u>	20
3.1.1.	<u>Definition von Umweltbildung</u>	20
3.1.2.	<u>Allgemeine Entwicklung in der Umweltbildung</u>	21
3.2.	<u>Theoretische Ansätze zur Umweltbildung</u>	22
3.2.1.	<u>Umwelterziehung</u>	22
3.2.2.	<u>Ökopädagogik</u>	22
3.2.3.	<u>Ökologisches Lernen</u>	23
3.2.4.	<u>Naturbezogene Pädagogik</u>	23
3.2.5.	<u>Zusammenfassung</u>	24
3.3.	<u>Konzepte der Umweltbildung</u>	24
3.3.1.	<u>Naturbezogene Pädagogik</u>	24
3.3.2.	<u>Ganzheitliches Lernen</u>	26
3.3.3.	<u>Rucksackschule</u>	26
3.3.4.	<u>„Von den Sinnen zum Sinn“ und „Ebenen des Naturverständnisses“</u>	28
3.3.5.	<u>Flow-Learning</u>	29
3.3.6.	<u>Zusammenfassung</u>	31

3.4.	<u>Bedeutung von Naturerlebnissen und Naturerlebnisspielen</u>	<u>32</u>
3.4.1.	<u>Naturbezogene Pädagogik</u>	<u>32</u>
3.4.2.	<u>Ganzheitliches Lernen</u>	<u>32</u>
3.4.3.	<u>Rucksackschule</u>	<u>32</u>
3.4.4.	<u>„Von den Sinnen zum Sinn“ und „Ebenen des Naturverständnisses“</u>	<u>33</u>
3.4.5.	<u>Flow-Learning</u>	<u>33</u>
3.5.	<u>Zusammenfassung</u>	<u>34</u>
<b>4.</b>	<b><u>Spiel- und erlebnispädagogische Implikationen</u></b>	<b><u>36</u></b>
4.1.	<u>Erlebnispädagogik</u>	<u>36</u>
4.1.1.	<u>Definition Erlebnispädagogik</u>	<u>36</u>
4.1.2.	<u>Entstehungsgeschichte</u>	<u>37</u>
4.1.3.	<u>Methodik der Erlebnispädagogik</u>	<u>43</u>
4.1.4.	<u>Erlebnispädagogik braucht Natur</u>	<u>44</u>
4.1.5.	<u>Erlebnispädagogik ist ökologische Pädagogik</u>	<u>44</u>
4.1.6.	<u>Zusammenfassung</u>	<u>45</u>
4.2.	<u>Naturerlebnispädagogik</u>	<u>46</u>
4.2.1.	<u>Definition Naturerlebnispädagogik</u>	<u>46</u>
4.2.2.	<u>Entstehungsgeschichte</u>	<u>46</u>
4.2.3.	<u>Methodik der Naturerlebnispädagogik</u>	<u>48</u>
4.2.4.	<u>Handlungskompetenz als didaktisches Ziel der Naturerlebnispädagogik</u>	<u>49</u>
4.2.5.	<u>Spiel als Methode der Naturerlebnispädagogik</u>	<u>50</u>
4.2.6.	<u>Zusammenfassung</u>	<u>52</u>
4.3.	<u>Das sinnliche Naturerleben in seiner Bedeutung für die kindliche Entwicklung</u>	<u>53</u>
4.3.1.	<u>Zur Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung</u>	<u>54</u>
4.3.2.	<u>Geschichte</u>	<u>55</u>
4.3.3.	<u>Entsinnlichung – Erfahrungen aus zweiter Hand</u>	<u>56</u>
4.3.4.	<u>Zusammenfassung</u>	<u>59</u>
4.4.	<u>Bedürfnisse von Kindern</u>	<u>59</u>
4.4.1.	<u>Bedürfnis nach Freiheit, Grenzen, Selbständigkeit und Verantwortung</u>	<u>61</u>
4.4.2.	<u>Bedürfnis nach Liebe, Geborgenheit und Sicherheit</u>	<u>61</u>
4.4.3.	<u>Bedürfnis nach Spannung, Abenteuer und Risiko</u>	<u>62</u>
4.4.4.	<u>Bedürfnis nach Gemeinschaft</u>	<u>62</u>
4.4.5.	<u>Bedürfnis, für sich alleine zu sein</u>	<u>62</u>
4.4.6.	<u>Bedürfnis, die Welt zu entdecken und zu verstehen</u>	<u>63</u>
4.4.7.	<u>Bedürfnis, herzustellen und zu gestalten</u>	<u>63</u>
4.4.8.	<u>Bedürfnis, zu spielen</u>	<u>63</u>
4.4.9.	<u>Bedürfnis, sich zu bewegen</u>	<u>64</u>
4.4.10.	<u>Bedürfnis, vielfältig wahrzunehmen</u>	<u>65</u>
4.4.11.	<u>Bedürfnis, Erlebtes, Stimmungen und Gefühle auszudrücken</u>	<u>65</u>
4.4.12.	<u>Bedürfnis, mit der Natur verbunden zu sein</u>	<u>65</u>
4.4.13.	<u>Zusammenfassung</u>	<u>66</u>
4.5.	<u>Zusammenfassung und Fazit</u>	<u>68</u>

<b>5.</b>	<b><u>Unterrichtspraktische Vorschläge für den Primarbereich</u></b>	<b>72</b>
5.1.	<u>Kunst und Natur</u>	<u>72</u>
5.1.1.	<u>Kunst als Medium der Umweltbildung</u>	<u>73</u>
5.1.2.	<u>Landart</u>	<u>74</u>
5.1.3.	<u>Landart und Umweltbildung</u>	<u>75</u>
5.2.	<u>Praktisches Beispiel</u>	<u>76</u>
5.2.1.	<u>Schmetterlingstag</u>	<u>76</u>
5.3.	<u>Fazit</u>	<u>81</u>
<b>6.</b>	<b><u>Zusammenfassende Thesen</u></b>	<b>82</b>
<b>7.</b>	<b><u>Literatur</u></b>	<b>86</b>

# 1. Ein Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck

Die Erlebnispädagogik wie die Naturerlebnispädagogik werden mit der folgenden These konfrontiert, die einen Umweltbildungsanspruch in Frage stellt:

Die Erlebnispädagogik kommt dem für die moderne Konsumgesellschaft charakteristischen großen Bedürfnis nach „Erlebnishunger“ entgegen. Durch andauernde pädagogische Anleitung und durch den Überfluss an zahlreichen erlebnisorientierten Elementen verstärkt sie möglicherweise die vorherrschende Konsumhaltung der Erlebnisgesellschaft, die sich fast ausschließlich über die Suche nach Bedürfnisbefriedigung definiert. Damit kann die Naturerlebnispädagogik ihrem Umweltbildungsanspruch nicht gerecht werden.

Naturerlebnisspiele stellen einen wesentlichen Bereich der Naturerlebnispädagogik dar, welchem sich *Katrin Schlick* in dieser Arbeit hauptsächlich widmet. Sie bezieht diese These neben der Naturerlebnispädagogik ebenfalls auf die Erlebnispädagogik und prüft kritisch, welcher Wahrheitsgehalt ihr zugesprochen werden kann.

Vorerst geht es um die Klärung zentraler Begriffe. Daher beschreibt das zweite Kapitel die Darstellung des Begriffs „Naturerlebnisspiel“ in der heutigen Literatur.

Nach der Klärung einiger Begriffe behandelt das dritte Kapitel die Entwicklungen in der Umweltbildung; Kapitel 3.4 zeigt die Bedeutung von Naturerlebnisspielen in den einzelnen Konzepten zur Umweltbildung auf.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Erlebnispädagogik und Naturerlebnispädagogik und untersucht, inwieweit diese beiden Disziplinen zusammenhängen. Da Naturerlebnisspiele häufig im Zusammenhang mit dem Motto „Lernen mit allen Sinnen“ genannt werden, widmet *Katrin Schlick* sich in Kapitel 4.2 der Bedeutung des sinnlichen Naturerlebens für die kindliche Entwicklung. Ein Lernerfolg, ganz gleich in welchem Bereich der Pädagogik, hängt immer aber auch von der Bereitschaft der Teilnehmer zur Kooperation ab. In Kapitel 4.3 geht die Autorin den Bedürfnisse von Kindern nach und untersucht, inwieweit Naturerlebnisspiele diesen gerecht werden können.

Um nachzuweisen, dass Naturerlebnispädagogik / Naturerlebnisspiele einen Umweltspruch besitzen, wird geklärt,

1. inwieweit Naturerlebnisspiele eine Rolle in den Konzepten zur Umweltbildung spielen;
2. welche Bedeutung das sinnliche Naturerleben für die kindliche Entwicklung hat und
3. ob Naturerlebnisspiele Bedürfnisse von Kindern aufgreifen und inwiefern diese für den Gewinn von Lernerfolgen bedeutsam sind

Die von *Katrin Schlick* vorgelegte Studie ergänzt jene, die bereits in dieser Schriftenreihe publiziert wurden:

- Frank Corleis:  
Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik ?  
Lüneburg 2000
- Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:  
Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder.  
Lüneburg 2002
- Lars Wohlers / Bruce Johnson (Hrsg.):  
Earth Education. Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.  
Lüneburg 2003

Damit wurden in Lüneburg wichtige Perspektiven zum pädagogisch-ökologischen Nachdenken eröffnet, die sich als Orientierungshilfe für alle diejenigen anbieten, denen die Qualität der praktischen Erlebnispädagogik im Herzen liegt.

## 2. Natur – Erlebnis – Spiel

### ➔ Naturerlebnis ➔ Naturerlebnisspiel



„Das Baumtelefon“ Quelle: Schlick

Dieses Kapitel klärt grundlegende Begriffe, die in diesem Buch häufiger vorkommen werden. Weiterhin geht es darum, darzustellen, wie der Begriff „Naturerlebnisspiel“ heute in der Literatur verstanden wird.

### 2.1. Natur

#### 2.1.1. Definition von Natur

Im Microsoft Encarta findet man unter dem Begriff „Natur“ folgende Einleitung:

*„Natur (lateinisch natura: Geburt), allgemein die Gesamtheit aller nicht von Menschenhand geschaffenen Umwelt.*

*Die Natur als universelle Lebensspenderin, aber auch als Quelle vielfältiger Bedrohungen spielt in allen Mythen und Religionen eine zentrale Rolle. Von den Anfängen der Menschheit bis in das gegenwärtige Industriezeitalter hat das Erleben und die Bewertung der natürlichen Umwelt einen Bedeutungswandel erfahren, der von relativer Hilflosigkeit über den Gebrauch der ersten Werkzeuge bis hin zu radikalen Eingriffen in die Natur führte, wie sie sich in den heutigen Hochzivilisationen darstellt. In dem Maß, wie sich der Mensch die Natur nutzbar machte, entfernte er sich auch von ihr [...]“ (Hardy 2002).*

Die Definition „Natur“ lässt sich grob in einem Satz zusammenfassen: Natur ist alles, was nicht von Menschenhand geschaffen wurde.

## 2.1.2. Der Begriff „Natur“ im Verständnis von Umweltbildung

TROMMER bezieht das Wort „Wildnis“ in die Überlegungen zum Begriff der „Natur“ mit ein. Er stellt ein Drei-Umwelten-Modell (WZK-Modell) auf, in dem er die Umwelten Wildnis, Kulturlandschaft und Zivilisationslandschaft unterscheidet.

<b>Wildnis</b>	Die unberührte Natur.
<b>Zivilisationslandschaft</b>	Der Mensch steht im Vordergrund.
<b>Kulturlandschaft</b>	Diese beinhaltet sowohl Natur als auch Mensch in Wechselbeziehung zueinander.

(vgl. TROMMER 2000, S.18)

CORLEIS fasst die Natur in dem Sinne auf, die TROMMER als Kulturlandschaft betitelt.

*„Damit wird der Mensch als ein Teil von Natur aufgefasst. Das Erleben von Natur im Sinne dieses Verständnisses findet somit auch in der vom Menschen beeinflussten Natur statt“ (CORLEIS 2000, S.28).*

Er ist der Ansicht, dass das Erleben von Natur auch in einer vom Menschen beeinflussten Natur stattfindet. Hier taucht in Zusammenhang mit der Natur der Begriff des Erlebens auf. Dieser soll im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

## 2.2. Erleben – Erlebnis

### 2.2.1. Definition von Erlebnis

An dieser Stelle gilt es zu klären, was unter einem Erlebnis verstanden wird.

Es ist nicht einfach, den Begriff des Erlebnisses oder des Erlebten zu erfassen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass dieses Wort sowohl im alltagssprachlichen Gebrauch als auch im pädagogischen Bereich (Erlebnispädagogik) allgegenwärtig ist: Erlebnisbad, Erlebnispark, Erlebnisurlaub usw.

Was aber ist nun genau dieses „Erleben“?

Nach dem Psychologen HEHLMANN (1968) ist Erleben

*„... das durch starke Gefühlsbeteiligung ausgezeichnete Innwerden von personbedeutsamen Inhalten [...]. Bestandteile der verschiedenen Qualitäten (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle) verschmelzen zu eigentümlicher Bedeutungseinheit. In sich selbst zentriert, ist das Erleben doch mit allen Teilen bezogen auf den Gesamtzusammenhang des Lebens“ (HEHLMANN 1968, S.132).*

Im philosophischen Wörterbuch wird Erlebnis als „bedeutungsvolle Erfahrung, die als Bereicherung der eigenen Persönlichkeit empfunden wird“ (SCHMIDT 1978, S.166), definiert.

Beide Definitionen betonen die erlebende Person und ihre Empfindungen bzw. Gefühle. Der Zusammenhang von Gefühl bzw. Empfindung und der Bedeutsamkeit für eine Person (Subjekt) bleibt aber unklar. Weiterhin wird nicht deutlich, inwieweit die Außenwelt (objektive Gegebenheiten) das Erleben bzw. Erlebnis bestimmt. In diesem Zusammenhang weist RUBINSTEIN auf die objektiven und subjektiven Aspekte im Erleben hin.

*„Es besteht kein Zweifel, dass uns irgendetwas so, wie es in unserem unmittelbaren Erleben gegeben ist, auf keine andere Weise gegeben sein kann. Aus keiner Beschreibung, und sei sie noch so lebendig, könnte ein Blinder die Farbigkeit der Welt, ein Tauber den musikalischen Charakter ihrer Töne so erkennen, als wenn er sie unmittelbar wahrnähme. Keine psychologische Abhandlung ersetzt dem Menschen, der nicht selbst Liebe, Kampfgeist und Schaffensfreude erfahren hat, das, was er empfindet, wenn er es selbst erlebt. Die Erlebnisse, Gedanken, Gefühle des Subjekts sind seine Gedanken, seine Gefühle. Es sind seine Erlebnisse, ein Stück seines ureigensten Lebens, von seinem Fleisch und Blut“ (RUBINSTEIN 1977, S.17).*

Das Wesentliche des Erlebens ist also eine einmalige Zugehörigkeit zum Individuum (Subjekt). Der Inhalt des Erlebens wird durch seine Beziehung zur äußeren, objektiven Welt bestimmt. Erleben ist immer ein Erleben *von etwas*, also kein rein subjektiver Prozess, d.h. dass die Außenwelt und deren Bedingungen unmittelbaren Einfluss auf das Erleben haben. Erleben ist im Gegensatz zum Erlebnis unmittelbar (vgl. auch CRAMER zum Unterschied zwischen Erleben und Erlebnis). Wenn Erlebtes bleibende Bedeutung für die betreffende Persönlichkeit hat, wird es zum Erlebnis. Auch PAULUS/NOLTING sehen das Erleben als unmittelbare Erfahrung an und weisen darauf hin, dass Erleben nicht beobachtbar, nur mitteilbar ist. Eindeutige Schlüsse vom Verhalten auf das Erleben anderer Personen sind nicht möglich (vgl. PAULUS/NOLTING 1999, S.15).

„Erlebnisse sind eindringliche, subjektiv bedeutungsvolle und stark emotional unterlegte Erfahrungen: Was wir ein Erlebnis nennen, hat immer etwas tiefgehendes, Außergewöhnliches, Einmaliges; von einem Erlebnis werden wir als Person ergriffen und beeinflusst“ (BALZ 1990, S.5).

Erlebnisse haben eine prägende Auswirkung in der Bewusstseinsbildung der Menschen. Ihnen wird eine sinnstiftende und persönlichkeitsbildende Funktion zugeschrieben, die zur Steigerung des individuellen Selbstwertgefühls beiträgt. Erlebnisse können einen Menschen verändern. Gerade das gemeinsame Erleben und Handeln in Gruppen kann zu neuen Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung führen und damit verantwortungsbewusstes Verhalten sich selbst und anderen gegenüber fördern (vgl. NICKE 1997, S.18).

Der Kulturkritiker und Lebensphilosoph Wilhelm Dilthey beschäftigte sich eingehend mit der Erlebnis-Thematik. NEUBERT fasst in ihrer Arbeit sieben bedeutende Merkmale des Erlebnisbegriffs nach Dilthey zusammen.

Grundmerkmal	Inhalt
1. Unmittelbarkeit des Erlebnisses	Das Erlebnis tritt als <i>unmittelbare</i> Realität auf. Es überwältigt einen einfach.
2. Erlebnis als gegliederte Einheit	Das Erlebnis ist eine gegliederte Einheit. Es hebt sich von anderen Erlebnissen, die ein Mensch macht, ab.
3. Erlebnis als mehrseitiges Spannungsgefüge	Erlebnisse haben sowohl allgemein gültige als auch individuelle Aspekte. Es gibt Grunderlebnisse (bspw. Trauer, Liebe, Freude, usw.), die alle ähnlich erleben. Jedes Erlebnis hat aber auch individuelle Züge und wird daher von jedem unterschiedlich erlebt.
4. Historischer Charakter des Erlebnisses	Erlebnisse knüpfen an frühere Erlebnisse an und prägen den Menschen somit weiter.
5. Entwicklungsfähigkeit des Erlebnisses	Entwicklungsfähigkeit: Erlebnisse sind Ergebnisse einer inneren Folge von Seelenzuständen. Trotzdem hat es den Charakter des Plötzlichen.
6. Objektivationsdrang und Erlebnis	Durch Empfindungen und Vorstellungen reagiert der Mensch im Erlebnis auf die Reize. Dann bildet er Willensimpulse, die sich in Handlungen ausdrücken.
7. Zusammenhang von Leben – Ausdruck – Verstehen	Durch den Ausdruck von Erlebnissen wird Verstehen möglich. Umgekehrt erfolgt das Verstehen des Ausdrucks durch Nacherleben (z.B. in einem Kunstwerk).

(vgl. NEUBERT 1990 und PETERSEN, ZfE 10/98)

ZIEGENSPECK erläutert, dass die Vorsilbe „er“ auf innere Prozesse, beispielsweise Verarbeitungsprozesse, hinweist. Das Leben wird erst dann zu einem inneren Besitz, wenn die entsprechende Situation wahrgenommen, verarbeitet und verinnerlicht wurde, beispielsweise Er-leben, Er-kenntnis (vgl. ZIEGENSPECK 1997, S.1).

Oelkers schreibt Erlebnissen, im Sinne bleibender Spuren im biographischen Bezug, eine erzieherische Wirkung zu. Erlebnisse bilden den Kern der Identität des Menschens.

*„Vermutlich sind sie sogar die stärkste pädagogische Kraft, wenn man daran denkt, wie lebenslang wirksam bestimmte Erlebnisse sind, die man als Kind gehabt hat und als Erwachsener weder vergisst noch verliert“ (Oelkers, in: WITTE 2002, S. 19).*

ZIEGENSPECK fasst kurz und bündig zusammen:

*„Jeder Mensch braucht Erlebnisse, um Erfahrungen sammeln zu können, und aus beidem nähren sich Erkenntnisse“ (ZIEGENSPECK 1997, S.11).*

Dies ist ein Gedanke, der in diesem Buch häufiger aufgegriffen wird.

### 2.2.2. Der Begriff „Erlebnis“ im Verständnis von Umweltbildung

Die Umweltbildung will den Menschen in seiner Gesamtheit fördern und zum Erwerb ökologischer Handlungskompetenzen beitragen.

*„Das Erleben und Sein in der Natur lässt das Kind eine Beziehung zur Natur knüpfen. Bewusstsein und Achtsamkeit gegenüber ihren Lebewesen können entstehen. Denn wer als Kind die Natur lieben und verstehen gelernt hat, wird sich auch als Erwachsener für ihren Schutz einsetzen“ (HEILAND-HABERHAUSEN 2000, S.30).*

Es werden Erlebnisse benötigt, um Erfahrungen sammeln zu können und die Natur so genauer kennen und lieben zu lernen. Ziel der Umweltbildung ist es u.a. Kenntnisse über die Natur zu vermitteln, um Handlungskompetenzen zu erreichen. Auch hier trifft die in Kapitel 2.2.1. zitierte Aussage ZIEGENSPECKS zu.

Bezüglich ökologischer Handlungskompetenz spielt also der Satz *„ich schütze nur, was ich liebe“* (KNAUER/BRANDT 1995, S.13) die zentrale Rolle. Möglichkeiten, Erlebnisse zu initiieren und Erfahrungen zu sammeln, bieten u.a. Spiele.

## 2.3. Spiel

### 2.3.1. Definition von Spiel

*„Die Spiele sind Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn nur der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sinn. Das künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle“*  
(Fröbel, in: PETTILON 1997, S.11).

In der Anthropologie<sup>1</sup> wird das Spiel angesehen als „die lustbetonte, von äußeren Zwecken freie, ungezwungene, vorwiegend von der Fantasie geleitete und sie anregende, biologisch bedingte Tätigkeit, die große soziale, kulturelle und pädagogische Bedeutung besitzt“ (WISSEN.DE-LEXIKON 2004).

Das Spiel des Kindes kann daneben kognitive Fähigkeiten trainieren und dessen soziale Identität entwickeln und stabilisieren. Vor allem in den ersten beiden Lebensjahren übt das Kind mit Hilfe häufig wiederholter Bewegungen körperliche Funktionen ein. Dies bezeichnet man als Funktionsspiel. Später setzt das Fiktionsspiel ein, in dem das Kind mit Mimik und Gestik Handlungen und Verhaltensweisen anderer nachahmt (vgl. MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 1995, S. 21).

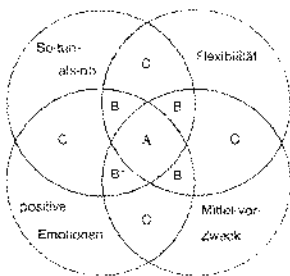
Die klassischen Theorien vom Spiel verstehen dieses als Ausfluss eines Kraftüberschusses, als Rekapitulation der kulturellen Entwicklung des Menschen, als Ein- und Vorübung wichtiger Anlagen und Instinkte, als Erholung und Entlastung oder als Abfuhr von Affekten und Triebregungen (ebd.).

EINSIEDLER schlägt hingegen vor, den Begriff des Spiels nicht zu definieren, sondern lediglich zu deuten. In dem Sinne führt er Ober- oder Klassenbegriffe auf, die einzelnen Bestimmungsstücke werden aber nicht streng abgegrenzt. Der Spielbegriff umfasst fließende Übergänge zu anderen Verhaltensformen (bspw. Erkundungsverhalten). Es müssen nicht alle Begriffsmerkmale vorhanden sein, um von einem Spiel sprechen zu können. Ein Spiel kann also mehr oder weniger Merkmale haben – demnach können diese auch vielseitig oder gering ausgeprägt sein.

---

<sup>1</sup> Anthropologie: die Wissenschaft vom Menschen unter besonderer Berücksichtigung der biologischen, philosophischen, pädagogischen und theologischen Sicht.

In dem folgenden Venn-Diagramm hat EINSIEDLER vier Spielmerkmale so angeordnet, dass Überschneidungen entstehen und stufenweise Ausprägungen des Spielbegriffs darstellbar werden (vgl. EINSIEDLER 1990, S. 12 f.).



Bereich A: Spiel, bei dem vier Spielmerkmale vorhanden sind

Bereich B: drei Spielmerkmale vorhanden

Bereich C: zwei Spielmerkmale vorhanden

(vgl. ebd., S.13)

EINSIEDLER versteht unter Spiel also eine Handlung, eine Kette von Geschehnissen oder eine Empfindung,

- die intrinsisch motiviert ist / aus eigenem Antrieb zustande kommt
- die stärker auf den Spielprozess als auf ein Ergebnis gerichtet ist (Mittel vor Zweck)
- die von positiven Emotionen begleitet ist
- und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist.

(vgl. ebd., S.17)

Zusammengefasst bedeutet Spiel also eine lustbetonte und frei von äußeren Zwecken biologisch bedingte Tätigkeit. Es besitzt eine große pädagogische Bedeutung.

### 2.3.2. Der Begriff „Spiel“ im Verständnis von Umweltbildung

Um zu verdeutlichen, wie wichtig Spiele für Kinder sein können, stellt PETILLON einige Grundannahmen zur Bedeutung des Spiels auf:

<u>Kraftüberschusstheorie</u>	Eine Überbelastung des Nervensystems strebt nach Ausgleich und Abreaktion und lässt so das Spiel entstehen. Beim Spielen werden überschüssige Energien produktiv genutzt.
<u>Erholungstheorie</u>	Beim Spielen können sich Kinder erholen.
<u>Katharsistheorie</u>	Negative Instinkte und Triebe können bewältigt werden.
<u>Vor- und Einübungstheorie</u>	Zukünftige Lebensaufgaben werden beim Spielen eingeübt.
<u>Entwicklungspsychologie</u>	Das Spiel beeinflusst die kognitive, soziale, emotionale und kreative Entwicklung.
<u>Lernpsychologie</u>	Beim Spielen handeln Kinder zweckunbewusst und sind intrinsisch motiviert.
<u>Sozialisierungstheorie</u>	Beim Spielen können elementare Voraussetzungen für erfolgreiches Rollenhandeln erworben werden.

(vgl. PETILLON 1997, S.16f.)

Das Spiel nimmt im Leben von Kindern eine zentrale Rolle ein: Die Bedeutungsvielfalt unterschiedlicher Denkansätze ist besser zu verstehen, wenn man die drei Spieltheorien nach Horney und Lockenvitz betrachtet (in: KERSBERG/LACKMANN 1994, S.11f):

<b>psychoanalytische Spieltheorie</b>	Diese Theorie sieht das Spiel als eine Form der Verarbeitung von Erlebnissen aus dem Leben der Kinder. Hier können Realitäten verarbeitet werden. Das Spiel ermöglicht ein Verändern der Realität und ein Experimentieren mit Möglichkeiten, diese zu bewältigen.
<b>Sozialisations-theoretischer Spielansatz</b>	Dieser Ansatz ordnet das Spiel in Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse ein. Es können Erfahrungen gesammelt, Verhaltensmuster erlernt, der Umgang mit anderen geübt und Einblicke in soziale Strukturen gegeben werden. Soziale Verhaltensweisen können gefördert werden und dem Spiel kommen so vor allem sozial- und bildungspolitische Aufgaben zu. Vor allem aber tragen Spiele zur Kreativitätsförderung und Freisetzung kindlicher Phantasie und Gestaltungsfähigkeit bei.
<b>Phänomenologischer Spielansatz</b>	Der phänomenologische Spielansatz richtet sich auf das Spiel selbst: Spiel als Ausdruck von Lebenskraft, Lebensfreude und Spaß. Spiele entsprechen dem Wunsch der Kinder nach Geselligkeit.

Spiele können für Kinder ein wesentliches Mittel der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sein. Sie bieten Möglichkeiten zur Verarbeitung, zum Lernen und liefern Einblicke in komplexe Zusammenhänge. Bezeichnend sind die Anschaulichkeit des Tuns und die Sinnlichkeit der Erfahrung. Spiele bilden in einigen Konzepten zur Umweltbildung die Grundlage.

Spiel ist die Quelle der Einstellungen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die ein Lebewesen befähigt, eher eine aktive als eine passive Rolle in seinen ökologischen Interaktionen zu übernehmen (vgl. EINSIEDLER 1990, S.31).

## 2.4. Zusammenfassung

Aus Gründen der Übersicht stellt folgende Tabelle die wesentlichen Elemente aus vorangegangenen Überlegungen zusammengefasst dar. Im Anschluss soll näher auf die Naturerlebnisspiele eingegangen werden.

	Natur	Erlebnis	Spiel
<b>Definition</b>	Nicht von Menschenhand geschaffene Umwelt.	Subjektives Entdecken von Vorgängen oder Zuständen, die als besonders bedeutsam empfunden werden.	Lustbetonte, von äußeren Zwecken freie, ungezwungene, vorwiegend von der Phantasie geleitete und biologisch bedingte Tätigkeit, die große soziale, kulturelle und pädagogische Bedeutung besitzt.
<b>Bedeutung für die Umweltbildung</b>	Der Mensch soll die Natur in ihrer Vielfalt schätzen lernen und sich als ein Teil ihrer begreifen.	„Jeder Mensch braucht Erlebnisse, um Erfahrungen sammeln zu können, und aus beidem nähren sich Erkenntnisse“ (ZIEGENSPECK 1997, S.11).	Spiele können ein wesentliches Mittel der Auseinandersetzung mit der Umwelt sein und sind Grundlage vieler Konzepte zur Umweltbildung.

### 3. Historischer Rückblick



Untersuchen von Totholz

Quelle: Schlick

#### 3.1. Entwicklungen in der Umweltbildung

##### 3.1.1. Definition von Umweltbildung

CORLEIS nennt als Aufgabe der Erziehung die Vermittlung der in der Gesellschaft vorhandenen Fähigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen an die nachwachsende Generation. Diese Weitergabe ist wichtig für deren Fortbestand und Entwicklung. Das Ziel ist eine von „emanzipierten und mündigen Bürgern gebildete Gesellschaft“, mit anderen Worten: Erziehung bedeutet Bildung.

In dieser Arbeit werden sowohl der Begriff der „Umweltbildung“ als auch der der „Umwelterziehung“ verwendet. Worin sich diese beiden Begriffe unterscheiden, soll im Folgenden geklärt werden.

Die Gedanken zu einer Umwelterziehung haben sich, wie in diesem Kapitel dargelegt wird, in der Vergangenheit zur Umweltbildung manifestiert. Diese begriffliche Wandlung von Erziehung zu Bildung verweist auch auf eine inhaltliche Veränderung. Die Umweltbildung hat sich mittlerweile im Bildungssystem etabliert. Durch die Wandlung in der Begrifflichkeit ist es möglich, beide Begriffe nebeneinander zu verwenden.

### 3.1.2. Allgemeine Entwicklung der Umweltbildung

In den letzten 20 Jahren hat die Umwelterziehung einen immer höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft eingenommen.

1977 fand in Tbilissi die erste Weltkonferenz der UNESCO und des Umweltprogramms der Vereinten Nationen (UNEP) zur Umwelterziehung statt. Im internationalen Rahmen wurde dort erstmals die Umweltbildung als wesentliche gesellschaftliche Aufgabe anerkannt. Es wurden Vorschläge unterbreitet, das Thema Umwelt und deren Gefährdung auf verschiedensten Ebenen des Bildungswesens aufzugreifen und zu etablieren.

Auf der darauf folgenden Konferenz 1987 in Moskau wurden Erfahrungen ausgewertet und in 150 Paragraphen Vorschläge für die Umwelterziehung in den neunziger Jahren ausgearbeitet (vgl. GRÜNE LIGA 1996, S.5).

Zur allgemeinen Entwicklung von Umweltbildung lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich eine ursprünglich schulische Umwelterziehung weiterentwickelt hat zu einer gesamtgesellschaftlichen Umweltbildung. Die bildungspolitische Forderung nach Erziehung zu ökologischen Handlungskompetenzen in der Schule hat sich zu einem Auftrag entwickelt, von dem sich auch außerschulische Einrichtungen angesprochen fühlen (beispielsweise Umweltzentren, Naturschutzverbände, Kommunen, usw.).

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Umweltbildung in der Schule liegen in den naturwissenschaftlichen Fächern. Daneben gibt es Versuche, Umwelterziehung in fächerübergreifender Form zu bearbeiten. Der Anteil von umweltrelevanten Themen im Unterricht liegt bei 10-12 Prozent (vgl. BOLSCO/SEYBOLD 1996, S.113ff).

Die außerschulischen Angebote, die es im Bereich der Umweltbildung gibt, sind sehr zahlreich und unterschiedlich und sprechen verschiedene Personen- und Themengruppen an.

Es gibt einige Ansätze zur Umweltbildung mit jeweils unterschiedlichen didaktischen Zielvorstellungen, wie „Umweltbewusstsein“ erreicht werden kann. Keiner der Ansätze ist bisher empirisch auf seinen Erfolg hin analysiert und bestätigt worden. MICHELSEN (MICHELSEN, G., in: BEYERSDORF, M/MICHELSEN, G./SIEBERT, H. 1998) und andere Autoren weisen darauf hin, dass ein bedeutender Unterschied zwischen dem Bewusstsein und den tatsächlichen Handlungsmustern existiert. Man kann daher nicht davon ausgehen, dass ein ökologisches Bewusstsein auch automatisch ein ökologisches Verhalten bewirkt. Das Kriterium „Bewusstsein“ kann aus diesem Grund nicht als einziges Ziel der Umweltbildung berücksichtigt werden. Vielmehr stellt sich die Frage, wie ein ökologisches Bewusstsein zu ökologisch aktivem Handeln führen kann. Vorschläge dazu liefern die Ansätze zur Umweltbildung, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden sollen.

## 3.2. Theoretische Ansätze zur Umweltbildung

### 3.2.1. Umwelterziehung

Umwelterziehung wird vor allem in traditionellen Bildungseinrichtungen angewendet. Typische Themen sind: Abfallvermeidung, Recycling, Umgang mit Energie, Wasser, u.ä. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Wissen und Können, jedoch kein ganzheitlicher Bildungsprozess. Umwelterziehung leistet den Versuch, die bisherige Einstellung zur Natur und den bisherigen Umgang mit ihr fortzusetzen, allerdings mit ökologischen Korrekturen. Die didaktische Zielvorstellung ist die einer Erziehung zur ökologischen Handlungskompetenz.

Die Ziele der Umwelterziehung sollen durch einen

*„Projektunterricht, in dem Umweltthemen, fächerübergreifend-ganzheitlich vernetzt sowie schüler-, problem-, situations-, handlungs- und systemorientiert bearbeitet werden [...] Mit einem solchen Unterricht soll Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt erschlossen, die Fähigkeit zum Problemlösen in komplexen Systemen gefördert und ein Beitrag dazu geleistet werden, Schülerinnen und Schüler für die Beteiligung am politischen Leben zu befähigen“ (BERCHTOLD/STAUFFER 1997, S.46).*

KALFF kritisiert, dass die Umwelterziehung jedes Problem mit der gleichen Herangehensweise angeht und nennt in diesem Zusammenhang ein Sprichwort, das für ihn die große Schwäche dieses Ansatzes treffend beschreibt:

*„Wer nur einen Hammer in der Werkzeugkiste hat, für den wird jedes Problem zum Nagel“ (KALFF 1994, S.21).*

### 3.2.2. Ökopädagogik

Aus Kritik an dem ursprünglichen Ansatz der Umwelterziehung, der sich nur auf den Menschen bezog, entwickelte sich die Ökopädagogik. Diese will bei den Ursachen der Umweltkrise ansetzen und deshalb ein neues Verhältnis zwischen Mensch und Natur schaffen. Die Grundlage dieses Konzeptes ist eine gesellschaftspolitische Reflexion. Die Ökopädagogik geht davon aus, dass eine Änderung der Umweltsituation zum Positiven nur dadurch erreicht werden kann, dass intensive, zukunftsbezogene Überlegungen erfolgen. Die Ökopädagogik betrachtet sich vorwiegend als „Bezugswissenschaft“ zur Praxis der

Natur- und Umweltpädagogik. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, die Erkenntnisse der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften Psychologie, Soziologie und Anthropologie zu erforschen, um diese für die Natur- und Umweltpädagogik zugänglich zu machen und der Praxis bereitzustellen.

Zu diesem Ansatz gibt es kein Konzept, das einen Weg zum Erreichen der Ziele aufweist. Es gibt somit keine konkreten Beispiele für die Umsetzung in die Praxis. Die Ökopädagogik versteht sich nicht als Lernkonzept, sondern als Suchbewegung. Es handelt sich hier nicht um einen Lehrplan mit Handlungs- und Lernanleitung, auch nicht um ein weitgehendes Setzen auf die Naturwüchsigkeit des Lernens, sondern um ein Reflexionskonzept (vgl. BERCHTOLD/STAUFFER 1997, S.52).

### 3.2.3. Ökologisches Lernen

Der Ansatz des Ökologischen Lernens baut auf den der Ökopädagogik auf. Er sieht sich als Erweiterung dieser und versucht als solche, Beispiele für die praktische Umsetzung in der Umweltbildung zu entwickeln und sie in das theoretische Modell zu integrieren (vgl. CORLEIS 2000, S.25). Hier rückt der Bildungsprozess des Einzelnen in den Mittelpunkt. Ökologisches Lernen bedeutet Mitbestimmung von Lernprozessen und –inhalten. Es fehlt jedoch ein genau definiertes Bildungsziel. Für die Natur- und Umweltpädagogik ist hier festzustellen, dass neue Ansichten durch den Ansatz des ökologischen Lernens aufgedeckt wurden: Lernen ist ein Lebensprozess.

Dieser Ansatz sieht sich als Alternative zum etablierten Bildungssystem. Nicht die Gesellschaft soll bestimmen, was gelernt werden soll, sondern die konkrete Situation in der „alternativen Gesellschaft“ (vgl. BERCHTOLD/STAUFFER 1997, S.55).

### 3.2.4. Naturbezogene Pädagogik

GÖPFERT, der das Konzept der Naturpädagogik oder Naturbezogenen Pädagogik entwickelte, ist der Ansicht, dass in unserer Gesellschaft der Kontakt zur Natur verloren gegangen ist. Die Naturbezogene Pädagogik hat sich zur Aufgabe gemacht, diesen wieder herzustellen. Im Mittelpunkt steht die ganzheitliche Begegnung mit der Natur – die Natur sinnlich, mediativ, ästhetisch, spielerisch zu erfahren, sie zu entdecken und zu verstehen. Anmut, Charme, Faszination, Klugheit, Pfiffigkeit, Schönheit und Witz des Lebendigen sind mögliche Anknüpfungspunkte. Um mit dem Leiden und der Bedrohung der Natur umgehen zu können, benötigt man als Grundlage positive Erfahrungen mit dieser (vgl. GÖPFERT 1988, S.18ff).

### 3.2.5. Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel genannten Ansätze sind im Folgenden mit ihren didaktischen Zielvorstellungen tabellarisch zusammengefasst:

Ansatz	Didaktische Zielvorstellung
<b>Umwelterziehung</b>	Erziehung zur ökologischen Handlungskompetenz = anerzogenes Bewusstsein
<b>Ökopädagogik</b>	Kritisches Reflektieren von Natur im Hinblick auf die Zukunft = reflexives zukunftsorientiertes Bewusstsein
<b>Ökologisches Lernen</b>	Soziologisches Reflektieren über die und in der Natur = Mitweltbewusstsein
<b>Naturbezogene Pädagogik</b>	Individuelles biographisches Reflektieren = biographisches Bewusstsein

(vgl. CORLEIS 2000, S.26)

Die theoretischen Ansätze bilden die Grundlage für unterschiedliche Umweltbildungskonzepte. Im Folgenden werden die didaktischen Konzepte vorgestellt und geprüft, inwieweit Naturerlebnisspiele bzw. Naturerlebnispädagogik zu Umweltbildung beitragen.

## 3.3. Konzepte der Umweltbildung

### 3.3.1. Naturbezogene Pädagogik

Wie erwähnt entwickelte GÖPFERT das Konzept der Naturbezogenen Pädagogik. Seine grundlegende These lautet:

*„In der Zivilisation ist der Kontakt zur Natur verloren gegangen. „Naturentfremdung“ als Folge führt dazu, dass eine geringe Betroffenheit bei Umweltproblemen einsetzt. Der Gleichgültigkeit gegenüber den Umweltproblemen kann jedoch durch eine herkömmliche Umwelterziehung nicht begegnet werden“ (GÖPFERT 1997, S.8).*

GÖPFERT greift in seinem didaktischen Konzept zur Naturbezogenen Pädagogik den verlorengegangenen Bezug zur Natur auf. Er sieht die wichtigste Aufgabe von Umweltbildung darin, die Natur für den Menschen wieder erlebbar zu machen. Er möchte erreichen, dass der Mensch, indem er sich als Naturwesen begreift, sich der Natur zugehörig fühlt und eine Geborgenheit in ihr verspürt. Daraus ergibt sich für ihn eine veränderte Verhaltensweise. GÖPFERT sieht die Grundlage zur Bewahrung der Natur in der „Liebe zur Natur“. Er geht davon aus, dass man die Natur in ihrer Vielfalt und Einmaligkeit erlebt haben muss,

## 4. Spiel- und erlebnispädagogische Implikationen



### 4.1. Erlebnispädagogik

Erkläre mir, und ich werde vergessen.

Zeige mir, und ich werde mich erinnern.

Beteilige mich, und ich werde verstehen!

Dieses chinesische Sprichwort beschreibt sehr treffend die Aufgabe und Intention von Erlebnis- und Naturerlebnispädagogik. Diese Auffassung wird im Folgenden verdeutlicht.

Annähern an die Natur Quelle: Schlick

#### 4.1.1. Definition Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik sieht in Erlebnissen die Basis aller Erfahrungen und Einsichten. Waltraut NEUBERT schreibt Erlebnissen einen „Geschenkcharakter“ zu. Demnach sind sie nicht zu erzwingen, sondern lassen sich höchstens durch pädagogische Maßnahmen anbahnen. In der Erlebnispädagogik geht es darum, Orte zu gestalten, an denen Erlebnisse möglich werden. Des Weiteren werden Prozesse eingeleitet, in denen Erlebtes reflektiert wird, um daraus Einsichten zu gewinnen. Das Erlebnis dient der Verinnerlichung und Bereicherung (vgl. NEUBERT 1990, S.29).

Durch zielgerichtete methodische und didaktische Gestaltung der Situation, wird die Erlebnispädagogik dem Anspruch gerecht, eine Pädagogik zu sein.

*„Es werden Situationen arrangiert, um Erlebnisse zu ermöglichen und deren Weiterverarbeitung zu begleiten. Die Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus den abenteuerlichen Situationen selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie präsentiert, kombiniert und genutzt werden“ (WITTE 2002, S. 21).*

#### 4.1.2. Entstehungsgeschichte

Die Erlebnispädagogik ist kein neuer Begriff, sondern ist schon seit jeher eine Methode der Pädagogik. Sie betrachtete sich als Gegner der reformbedürftigen Erziehungskonzepte, die sich stark an kognitivem Lernen orientierten.

##### **I. Wegbereiter**

Schon *Platon* (427-347 v.Chr.) hatte erkannt, dass zur inneren Wohlgestimmtheit der Einsatz musischer und gymnastischer Kräfte neben der Vernunft und dem Wissenserwerb notwendig ist (vgl. LEHMANN 2004).

*Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) richtet sich mit seinem Erziehungsroman „*Emile*“ gegen die einschränkenden Erziehungsbestimmungen seiner Zeit. Er setzt sich dafür ein, das Kind Kind sein zu lassen. Er fordert darüber hinaus mit seinem Aufruf „zurück zur Natur“ dazu auf, die Natur als Erziehungsmittel zu nutzen. Das Kind soll selbst Erfahrungen machen und nicht die anderer übernehmen. Die Grundsäulen *Rousseaus* Erziehungsphilosophie waren: natürliche Bewegung in der Natur, unmittelbares Erleben durch die Sinne, Lernen aus eigenen Erfahrungen und der Erwerb von Selbständigkeit. Auf diese stößt man in der modernen Erlebnispädagogik immer wieder (vgl. WITTE 2002, S. 24 und REINERS 1995, S. 15).

Den heute viel zitierten Spruch „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ verdanken wir *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827). Er war der Meinung, die Qualität des Empfindens, Schauens, Denkens, Tuns, Wollens und Lassens entscheide über die Qualität unserer Erfahrungen und Erkenntnisse. Laut Pestalozzi führen nicht Belehrungen und Ermahnungen zu gewünschtem Sozialverhalten. Stattdessen führen Erfahrungen von Liebe, gelebter Gemeinschaft und Fürsorge zu Liebesfähigkeit, Gemeinsinn und Dankbarkeit. Mit seiner Pädagogik wollte er zur „Vermenschlichung der Gesellschaft“ beitragen (WITTE 2002, S.24).

Auch *Henry David Thoreau* (1817-1862) setzte sich für ein Leben und Lernen nahe der Natur ein. Unmittelbarkeit des Erlebens, Lernen durch Versuch, Irrtum in möglichst realen Situationen und die Natur als Lehrmeisterin waren seine Prinzipien (vgl. Witte, 2002, S. 24).

## II. Reformpädagogik

Als Wurzel der modernen Erlebnispädagogik wird die Reformpädagogik (1890-1933) angesehen. Sie war die erste pädagogische Richtung, die mit den Begriffen Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit die bestehenden pädagogischen Konzepte in Frage stellte. „Sich-Finden-und-bewahren-können“ in Auseinandersetzung mit der Umwelt galt hier als Grundsatz.

*John Dewey* (1859-1952) prägte den Begriff des „Learning by doing“. Er setzte auf lebensnahen Unterricht und auf das selbständige Denken und Handeln des Kindes.

*Maria Montessori* (1870-1952) steht für eine „Pädagogik vom Kinde aus“. Sie stellte fest, dass jedes Kind Phasen, sogenannte „sensible Perioden“ durchläuft, in denen es für bestimmte Lernvorgänge besonders empfänglich ist. Ihre Pädagogik berücksichtigt diese Perioden. Sie entwickelte bestimmte Materialien, die für ihre Lernübungen und Aktivitäten Hilfestellung boten. Diese Materialien bezeichnete sie als „Schlüssel zur Welt, mit dem das Kind seine chaotischen und unverarbeiteten Eindrücke ordnet, strukturiert und verstehen lernt“ (CORLEIS 2000, S.68). Auch die Umwelt spielt für Montessori eine große Rolle, denn für die individuelle Selbstverantwortung gegenüber der Natur soll ein Bewusstsein geweckt werden. Ziel ist die kreative Selbsterfahrung mit der Natur und Technik. Erlebnisfreude steht dabei im Vordergrund, so dass „schauen und erleben“ als Kernelemente der Montessori-Pädagogik angesehen werden können. Über individuell gesammelte Erfahrungen entwickelt das Kind ein eigenes Denken und Empfinden (vgl. ebd.).

Das Ende der Reformpädagogik 1933 war vor allem auf den Nationalsozialismus zurückzuführen. Feste, Fahrten und Lager zählen zu den wichtigsten erzieherischen Elementen der Erlebnispädagogik. Die NSDAP missbrauchte diese mit ihren Organisationen wie „Hitlerjugend“ und „Bund Deutscher Mädchen“. Damit beraubte sie die Erlebnispädagogik ihres ursprünglichen geisteswissenschaftlich begründeten Sinnes und nutzte sie für parteipolitische Ziele (vgl. ZIEGENSPECK 1992, S.139).

Die Reformpädagogik war keine einheitliche Bewegung. Sie lässt sich in vier wesentliche Hauptströmungen differenzieren:

Die *Kunsterziehungsbewegung* betonte die Elemente einer künstlerisch-musisch-kreativen Erziehung. Das Erziehungsziel war nicht die Ansammlung von kunsthistorischem Wissen,

sondern das Initiieren einer schöpferischen Eigentätigkeit. Die Kinder sollten mit künstlerischen Mitteln ihr eigenes Erleben ausdrücken.

Die *Arbeitsschulbewegung* wollte durch die Verbindung von Verstand und praktischem Tun die Persönlichkeit im Sinne eines geistig selbständigen Menschen mit allseitig gebildeten Kräften fördern. Im Gegensatz zur Kunsterzieherbewegung versprach sie sich die erstrebte pädagogische Wirkung nicht in künstlerischer, sondern in handwerklicher Produktivität. Hierbei sollten Selbständigkeit, Lernen an der Sache, Selbstüberprüfung statt sachfremder Zensuren, Praxis- und Theoriekenntnisse, Sorgfalt, Sparsamkeit und kooperatives Lernen gefördert werden.

Die *Jugendbewegung* entstand aus einer Protesthaltung der Jugendlichen gegen die bürgerlichen Konventionen der Erwachsenenwelt. Jugendliche schlossen sich zusammen, um in freier Natur zu wandern, zu singen, Gespräche am Lagerfeuer zu führen, die Natur zu erleben und die Erziehung durch die Gruppe zu genießen.

Die Idee der *Landerziehungsheimbewegung* kam ursprünglich aus den USA, verbreitete sich jedoch schnell auch in Europa. Die Landerziehungsheime sollten eine Alternative zu dem ungesunden Klima der Großstädte bilden. Das gemeinschaftliche Zusammenleben in einer anregenden Umwelt stand dabei im Mittelpunkt (vgl. WITTE 2002, S. 27ff.).

### **III. Kurt Hahns Erlebnistherapie**

*Kurt Hahn* (1886-1974) wird als Vater der Erlebnispädagogik bezeichnet, da er den Begriff der Erlebnistherapie als erster prägte. Aufgrund seiner Ideen und seiner jüdischen Abstammung wurde er durch die Nazis verhaftet und emigrierte von 1933-1953 nach Großbritannien. Mit seiner Pädagogik, die er dort entwickelte, wollte er eine grundlegende Reform des Erziehungssystems erreichen. Er wandte sich darin gegen die „Verfallserscheinungen“ seiner Zeit. Sein „Rezept“ war die Erlebnistherapie.

Die folgende Tabelle ordnet den Mangelerscheinungen und deren Verursachern jeweils einem Gedanken der Erlebnistherapie zu (vgl. Erlebnistherapie in MUFF 2001, S.25).

Manglerscheinung	Verursacht durch	Erlebnistherapie
<b>Mangel an menschlicher Anteilnahme</b>	Hast und Eile des modernen Lebens	<u>Dienst am Nächsten</u> Entstand als Wachdienst an der gefährlichen walisischen Küste, später wurde auch Seenot- und Bergrettung mit Kenntnissen Erster Hilfe eingeübt
<b>Verfall an körperlicher Tauglichkeit und Gewissenhaftigkeit</b>	Moderne Fortbewegungsmittel	<u>Körperliches Training</u> (Leichtathletik, Bergsteigen, Segeln) um Körperbeherrschung, Sprungkraft und Schnelligkeit zu üben. Hat neben dem gesundheitlichen Aspekt auch Auswirkungen auf die Psyche des Menschen.
<b>Mangel an Initiative und Spontaneität</b>	Moderne Kommunikationsmittel, durch die der Mensch in eine Zuschauermentalität verfällt	<u>Expedition</u> Zumeist mehrtägige Tour durch herausfordernde Naturlandschaften, die Voraussicht in der Planung, Sorgsamkeit, Umsicht, Entschlusskraft und Zähigkeit in der Durchführung erfordert.
<b>Mangel an Sorgsamkeit</b>	Schwindende Bereitschaft des exakten Arbeitens sowie durch schwindende Tradition des Handwerkerturns	<u>Projekt</u> Verknüpfung von intellektuellen, handwerklichen und künstlerischen Anforderungen, bei dem Vertiefung und Ausdauer auf ein klar definiertes Ziel hin verlangt werden.

Mit Kurzschulungen wollte Kurt Hahn diesen Manglerscheinungen entgegenwirken. Seine Schüler sollten sich bewähren, den Neubeginn starten. Da viele dieser Aktivitäten am See oder Meer stattfanden, wurde der Begriff „outward bound“<sup>4</sup> zum Motto der ersten Schule Kurt Hahns (vgl. ZIEGENSPECK 1992, S. 115).

Hahn erreicht durch seine Pädagogik die Entstehung individueller Persönlichkeitsmerkmale und fördert soziale Fähigkeiten. Zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen gehören das Entwickeln von Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität, das Entdecken eigener Fähigkeiten, der Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und die Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen. Zum sozialen Lernen zählt der Umgang mit der Gruppe, das Kennenlernen und neu/anders/intensiver kennen lernen von anderen, zu helfen und sich selbst helfen lassen, Verantwortung zu übernehmen und anderen zu übergeben (vgl. REINERS 2000, S. 5).

<sup>4</sup> Dies ist ein Begriff aus der englischen Seefahrt: ein Schiff kann – zu großer Fahrt ausgerüstet und bereit – auslaufen. Dieses Bild wurde von Kurt Hahn auf Anregung eines englischen Reeders in die Pädagogik übertragen; der erwachsene junge Mensch, der die Kindheit hinter sich gebracht hat und auf der Schwelle zum Erwachsensein steht, soll auf eine aktive und verantwortungsbewusste Lebensführung vorbereitet werden – auf seine Fahrt ins Leben (vgl. ZIEGENSPECK 1986, S. 11).

## 5. Unterrichtspraktische Vorschläge für den Primarbereich



Kind am Baumxylophon

Quelle: Schlick

Nachdem sich die vorangegangenen Kapitel ausführlich mit den theoretischen Grundlagen und der Bedeutung von Naturerlebnisspielen beschäftigt haben, soll dieser Teil dabei helfen, dieses Thema abzurunden und ihm „Hand und Fuß“ zu verleihen. Dieses Kapitel beschreibt ein Beispiel, einer möglichen Durchführung von Naturerlebnisspielen.

### 5.1. Kunst und Natur

*„Kunst ist die Brücke zwischen Mensch und Natur“* (HUNDERTWASSER 2004).

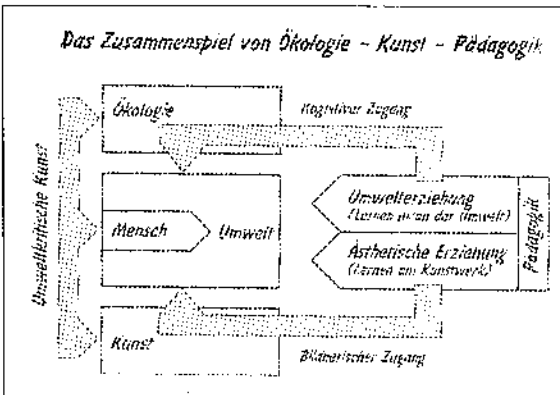
Karin BERGDOLT ist der Meinung, dass die „standardisierte erlebnispädagogische Vorgehensweise – Vorbereitung, Aktion und anschließende Reflexion – eine unvollständige Sache ist“ (BERGDOLT 1997, S.4). Eindrücke, die in der Naturerlebnispädagogik bzw. Erlebnispädagogik gemacht würden (beispielsweise bei der „Blinden Karawane“ von CORNELL 1999, S.34f.) könnten sehr schwer in Worte gefasst werden. Sie ist davon überzeugt, dass es eine geeignete Methode gibt, in der die entstandene Spannung und Energie ausgedrückt werden kann – Kunst in der Natur. Das Begreifen der Natur im wahren Sinne des Wortes, die Möglichkeit, Gefühle, Phantasie und Kreativität einzubringen, all das ist ebenso für Naturerlebnisspiele wie auch für Landart charakteristisch. Aus diesem Grund bietet es sich an, beides zu verbinden.

### 5.1.1. Kunst als Medium der Umweltbildung

Kunst kann

„Mut machen, persönliche und emotionale Aspekte zulassen, sie kann wahrnehmungserweiternd wirken und kann selbst zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen Kommunikation anstiften. Sie kann da, wo Ausgewogenheit verlangt wird (z.B. in der Schule) erfrischend einseitig sein, da, wo festgefahrene Wege Gespräche unmöglich machen, motivierend wirken und wachrütteln, um die Dialogbereitschaft wieder herzustellen“ (PALLENBERG 1997, S.14).

LÖBACH-HINWEISER stellt das Zusammenspiel von Ökologie, Kunst und Pädagogik in einem Schaubild dar:



„Zusammenspiel von Ökologie - Kunst - Pädagogik“ (vgl. LÖBACH-HINWEISER 1997, S.45)

### 5.1.2. Landart



„Landart ist eine Kunst, bei der die Seele mitwachsen oder auch baumeln kann“ (GÜNTHLER/LACHER/KREUZINGER 2001, S.2). Landart ist Kunst in und mit der Natur, eine künstlerische Begegnung mit der Natur. Im Mittelpunkt stehen die Freude am Tun, das Begreifen von Natur und das Schaffen von Beziehungen. Es geht weniger darum, etwas vollkommen Neues zu bauen, das künstlerisch oder handwerklich perfekt sein muss. Die Natur selbst, der spielerische Zugang zu ihr und die natürliche Ästhetik des Materials erleichtern den kreativen Schaffensprozess.

Quelle: Klaus Flemming

*„Es gibt kein richtig oder falsch, auch keine Noten und Bewertungen. Die Blätter gehen nie aus, die Federn werden nicht stumpf, Farben trocknen nicht ein, der Radierer ist die Hand, Material gibt es in Hülle und Fülle. Allerdings kann man nass werden und die Werke selten in die Hosentasche packen. Landart ist eine bunte, erlebnisreiche Kunst aus einer Mischung von Natur erfahren und erkunden, Abenteuerspiel und bauen dort, wo einem frischer Wind um die Nase weht. Landart ist dennoch mit Worten nicht ganz zu beschreiben, es ist mehr als die Summe der genannten Teile. Dieses „Mehr“ gilt es selbst zu erleben“*

(GÜNTHLER/LACHER/KREUZINGER 2001, S.2).

Landartkunstwerke sind vergänglich, der Zeitfaktor spielt eine ganz entscheidende Rolle. „Vergänglichkeit als elementarer und häufig verdrängter Bestandteil unseres Lebens“ (SMEKAL 1997, S.10). SMEKAL formuliert „Sinn erkennen im Zwecklosen“ als den Grundgedanken von Landart. Wichtig ist allein der Arbeitsprozess, die Auseinandersetzung mit der Natur. Das entstandene Kunstwerk im Foto festzuhalten widerspricht der Grundidee. Außerdem könnten die Kunstwerke im zweidimensionalen Foto nie wirklich erfasst werden, denn die Größe wird verfälscht, die räumliche Ausdehnung nicht wiedergegeben, Materialbeschaffenheiten können nicht ertastet werden und Gerüche und Geräusche der Umgebung fehlen.

### 5.1.3. Landart und Umweltbildung



Quelle: Klaus Flemming

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, ist eine persönliche Beziehung zur Natur die Grundlage, auf der umweltbewusstes Handeln wachsen kann. Landart ist eine geeignete und schöne Methode, intensive Naturerlebnisse zu vermitteln und Bewusstsein für die Natur und Umweltprobleme zu wecken. Durch die Sensibilisierung für die Natur, soll das Bewusstsein für ökologisches, nachhaltiges Verhalten gestärkt werden.

*„Der künstlerische Schaffensprozess ist [...] eine äußerst intensive Auseinandersetzung mit der Natur an sich. [...] Im Verlauf dieses Prozesses können sich emotionale und rationale, formale und inhaltliche Gesichtspunkte verbinden“ (EID 1997, S.13).*

Um zu verdeutlichen, welchen Wert Landart für die Umweltbildung hat, sollen folgende Thesen zur umweltpädagogischen Inszenierung von Landart genannt werden:

<b>Wahrnehmung</b>	Für das Gestalten in und mit der Natur werden wache und offene Sinne gebraucht.
<b>Naturerleben</b>	Elemente und Gesetzmäßigkeiten der Natur werden hautnah erfahren. Landarkünstler bauen eine intensive Beziehung zu dem Ort auf, an dem oder in dem sie bauen.
<b>Dialog</b>	Der Kontakt zum vielfältigen Reichtum der Natur schafft Verbindung zu den schöpferischen Quellen im Menschen. Die Natur macht großzügige Geschenke – Energie, Ruhe, Wachstum und Entwicklung. Wir können Achtsamkeit und Sorgsamkeit im Umgang mit der Natur (zurück)geben.
<b>Prozess</b>	Landartkunstwerke sind vergänglich. Es steht nicht der Besitz des Produktes im Vordergrund, sondern der Prozess des Bauens und Gestaltens.
<b>Konzentration</b>	Kunst entfaltet sich in der Auswahl von Wesentlichem.
<b>Zeit</b>	Wie beim Spielen verlieren wir uns beim Bauen in der Natur im Schaffen und vergessen die Zeit. In der Natur hat Zeit einen anderen Wert – Konstanz natürlicher Rhythmen gegen Vergänglichkeit menschengemachter Werke.
<b>Motivation</b>	„Künstler-Natur“ – Die Antriebskraft liegt in der Sache selbst. Bauen in und mit der Natur entspricht dem kindlichen Entwicklungsstand, es macht Spaß!
<b>Kreativität und Ästhetik</b>	Jeder Mensch kann kreativ sein und hat eine kreative Persönlichkeit. Landart spricht alle Sinne an, weckt die Fantasie und hilft, das Schöne der Natur wahrzunehmen.
<b>Kommunikation und Kooperation</b>	Im Wechsel von Allein-Schaffen und Gemeinsam-Bauen lernen Landarkünstler zu kooperieren und zu kommunizieren.
<b>Präsentation und Dokumentation</b>	Der Wert des Bauens gipfelt in der Präsentation des eigenen Kunstwerkes. Mit einer Vernissage oder Fotodokumentation können auch andere Menschen für Umweltbelange sensibilisiert werden.

(vgl. GÜNTHLER/LACHER/KREUZINGER 2001, S.4f.)



*„Wenn Kunst als eine Ausdrucksform unseres kulturellen Lebens in der Lage ist, komplexe Sachverhalte auf einfache Grundformen zurückzuführen, überschaubare Prozesse durch Verdichtung auf den Punkt zu bringen, die Situation des Menschen und die der Welt zu deuten und konstruktive Visionen zu entwerfen, kann sie einen wesentlichen Beitrag zur Lösung unserer Umweltprobleme leisten“*  
(Pyhel in GÜNTHLER/LACHER/KREUZINGER 2001, S.5).

Quelle: Klaus Flemming

**Schriftenreihe**

**KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK**

**Herausgeber:**

**Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck**  
(Universität Lüneburg)

**Band 1: Jörg W. Ziegenspeck:**  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK.**  
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.  
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik  
unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.  
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit  
(1980 - 1992).  
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., EUR 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

[ Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen"  
an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):  
**BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.**  
- Eine Zwischenbilanz -  
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen"  
an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):  
**SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.**  
Bericht über die Lüneburger Projekte - Eine Zwischenbilanz.  
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Auflage, 33 S.  
(ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):  
**ERLEBNISPÄDAGOGIK.**  
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.  
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.  
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl.,  
62 S. (ISBN 3-88456-065-4) ]

**Band 2: Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):**  
**OUTWARD BOUND.**  
Gutachterliche Äußerungen für einen Lösungsantrag beim Deutschen  
Patentamt.  
Lüneburg 1987, 62 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-40-5)

**Heft 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:**  
**SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.**  
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.  
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S.,  
3. unveränderte Aufl., EUR 4,25 (ISBN 3-929058-41-3)

[ Die erste Auflage erschien 1988 unter gleich lautendem Titel im Verlag Klaus  
Neubauer, Lüneburg. - ISBN 3-88456-047-6 ]

- Heft 4: Dorothee Loos:  
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.  
Ein Literaturbericht.  
Lüneburg 1989, 96 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)
- Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):  
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.  
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.  
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 4,-- (ISBN 3-929058-43-X)
- Heft 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):  
DER MARTINS-PASS.  
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-  
Tagebuch aus Nürnberg.  
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)
- Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:  
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.  
Lüneburg 1990, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)
- Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:  
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE.  
Ein erlebnispädagogischer Lernort.  
Lüneburg 1997, 40 S., EUR 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)  
[ Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel  
im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg:  
Juliane Schmieglitz-Otten:  
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.  
Lüneburg 1991, 36 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-46-4) ]
- Heft 9: Klaus Miedzinski:  
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.  
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.  
Lüneburg 1991, 2. erw. Aufl. 1995, 72 S., EUR 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)
- Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):  
"FLY JUIST".  
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.  
Lüneburg 1991, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)
- Heft 11: Torsten Fischer:  
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.  
Modelle internationaler Internatserziehung auf reform-  
pädagogischer Grundlage.  
Lüneburg 1991, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)
- Heft 12: Christian Salzmann:  
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.  
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.  
Lüneburg 1991, 20 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)
- Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):  
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.  
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.  
Lüneburg 1992, 148 S., EUR 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)

- Heft 14: Eckart Balz:  
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.  
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.  
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Aufl. 1996, 32 S.,  
EUR 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)
- Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:  
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT  
DER LABORSCHULE.  
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.  
Lüneburg 1993, 29 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-82-0)
- Heft 16: Angela Hünke von Podewils:  
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.  
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.  
Lüneburg 1993, 58 S., EUR 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)
- Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):  
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE  
AN DEN LANDERZIEHUNGSHHEIMEN.  
Berichte und Beispiele.  
Lüneburg 1993, 86 S., EUR 9,25 (ISBN 3-929058-92-8)
- Heft 18: Ulf Händel:  
AUFBRUCH INS OFFENE  
OUTWARD BOUND ALS EREIGNIS  
Texte zur Erlebnispädagogik  
Lüneburg 1995, 32 S., EUR 5,-- (ISBN 3-89569-007-4)
- Heft 19: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.) unter Mitarbeit von Anneke Riess:  
FAHRT INS LEBEN.  
Der "Outward Bound-Preis 1994":  
Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.  
Lüneburg 1996, 127 S., EUR 11,25 (ISBN 3-89569-016-3)
- Heft 20: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):  
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT  
Museumpädagogik in den Museen der Freien und  
Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung  
Lüneburg 1997, 132 S., EUR 10,-- (ISBN 3-89569-022-8)
- Heft 21: Bernhard Sieland:  
HAST DU HEUTE SCHON GELEBT ?  
Impulse zur Selbstentwicklung.  
Lüneburg 2000, 176 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-044-9)
- Heft 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jaroehowski-Lesch:  
LERNEN UNTER WASSER.  
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen  
als erlebnispädagogische Möglichkeit.  
Lüneburg 2000, 81 S., EUR 6,25 (ISBN 3-89569-047-3)
- Band 23: Frank Corleis:  
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DER SCHULE:  
NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?  
Lüneburg 2000, 147 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-048-1)

- Heft 24: Ernst-Rainer Lesch:  
DRUCK MACHEN.  
Das Herstellen von Druckgraphiken als gemeinsames Tun und Erleben.  
Lüneburg 2001, 72 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)
- Band 25: Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:  
DER WALD ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT  
FÜR KINDER.  
Lüneburg 2002, 126 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-058-9)
- Band 26: Lars Wohlers / Bruce Johnson:  
EARTH EDUCATION.  
Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.  
Lüneburg 2003, 72 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-060-0)
- Band 27: Katrin Schlick:  
NATURERLEBNISPIELE.  
Historischer Rückblick – spiel- und erlebnispädagogische Implikationen –  
Praxisvorschlag.  
Lüneburg 2004, 96 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-064-3)

---

**Verlag**  
**edition erlebnispädagogik**  
im  
**INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.**  
an der  
**UNIVERSITÄT LÜNEBURG**  
Universitäts-Campus – Gebäude 1 – Dachgeschoss  
Scharnhorststraße 1  
**D - 21335 L ü n e b u r g**

Telefon: 04131 - 40 61 47  
Telefax: 04131 - 40 61 48

E-mail-Adresse:  
ziegenspeck@uni-lueneburg.de

Home-Page:  
www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de

Online-Shop:  
www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/verlag\_shop.htm

---

Naturerlebnisspiele stellen einen wesentlichen Bereich der Naturerlebnispädagogik dar, welchem sich dieses Buch hauptsächlich widmet. Sie haben eine pädagogische Absicht. Es handelt sich daher nicht um sogenannte Spontanspiele. Trotz allem steht jedoch der Spaß im Vordergrund. Naturerlebnisspiele sollen ökologische Inhalte, Abläufe und Einsichten vermitteln und können so zu einem ökologisch orientierten Handeln beitragen – einem wichtigen Ziel der Umwelterziehung.

Der inhaltliche Schwerpunkt von Naturerlebnisspielen liegt im Bereich Umwelt. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung der Wahrnehmung mit allen Sinnen. Durch bewusstes Hören, Tasten, Riechen, Sehen und Schmecken werden spielerisch Erlebnisse vermittelt, die Kenntnisse über die Natur herbeiführen.

Ziele von Naturerlebnisspielen sind u.a. spielerisch und mit allen Sinnen die Natur zu erfahren, die Natur als etwas Schönes, Wertvolles und Schützenswertes zu erleben und Einblicke in die natürlichen Abläufe zu gewinnen.

Dieses Buch klärt zentrale Begriffe, beschreibt die Entwicklungen in der Umweltbildung und die Bedeutung von Naturerlebnisspielen in den einzelnen Konzepten zur Umweltbildung, setzt sich mit der Erlebnispädagogik und der Naturerlebnispädagogik auseinander und stellt dar, inwieweit diese beiden Disziplinen zusammenhängen und untersucht die Bedeutung des sinnlichen Naturerlebens für die kindliche Entwicklung.