



Bonus Modul - Inklusion in der Natur- und Waldpädagogik

Neurodivergente Kinder und Jugendliche in der Waldpädagogik



Zielsetzung

Dieses Modul vermittelt praxisnahe Grundlagen für die Arbeit mit neurodivergenten Kindern und Jugendlichen im Wald. Es zeigt, wie Waldpädagogik dazu beitragen kann, individuelle Bedürfnisse wahrzunehmen, Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu fördern sowie durch Naturerfahrungen Beziehung und Entwicklung zu unterstützen.

I. Einführung

1.1 Vorstellung meiner Person und meines Arbeitsfeldes

Ich bin Tobias Schüppen und arbeite an einer Förderschule mit Jungen, die aus unterschiedlichen Gründen besondere Unterstützung benötigen. Viele von ihnen sind neurodivergent, zum Beispiel im Autismus-Spektrum, mit ADHS, FASD oder anderen Besonderheiten in Wahrnehmung, Verarbeitung und Regulation.

In meinem schulischen Alltag begegne ich Kindern und Jugendlichen, die oft schon viele belastende Erfahrungen gemacht haben. Manche wurden gemobbt. Manche haben lange Zeit Schule verweigert. Manche haben erlebt, dass sie in bestehenden Systemen keinen richtigen Platz gefunden haben. Viele von ihnen kennen Sätze wie: „Du störst“, „Setz dich hin“, „Reiß dich zusammen“ oder „Warum machst du das immer wieder?“

Mittlerweile laufe ich jede Woche ungefähr 100.000 bis 150.000 Schritte. Das klingt erst einmal nach einer Fitness-App, ist aber in Wahrheit ein ziemlich guter Ausdruck meiner Arbeit geworden. Ein fester Satz bei uns in der Schule ist inzwischen: „Der Schüppen geht wieder wandern.“ Oft wird das mit einem Schmunzeln gesagt. Aber sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler wissen mittlerweile sehr genau, was damit gemeint ist und was dahintersteckt.

Denn wenn ich „wandern gehe“, ist das nicht einfach ein Spaziergang. Es ist Beziehung in Bewegung. Es ist ein Gespräch ohne Tisch dazwischen. Manchmal ist es Schweigen, manchmal

Diplom-Sozialarbeiter
& -Sozialpädagoge

Anti-Gewalt-Trainer

Ausgebildeter
WaldBotschafter

Marte-Meo-Supervisor

Autismustherapeut





Lachen, manchmal Baumbestimmung. Manchmal geht es um ADHS, Autismus, Wut, Angst, Zukunft, Familie oder Schule – und manchmal einfach nur ums Atmen. Es ist ein pädagogischer Raum, der nicht nach Förderraum aussieht.

Genau an dieser Stelle setzt meine Arbeit an. Ich versuche weniger zu fragen: „Wie bekomme ich dieses Verhalten weg?“ Vielmehr frage ich: „Was will mir dieses Verhalten sagen?“

Für mich ist Verhalten zunächst eine Form von Kommunikation. Manchmal zeigt es Überforderung. Manchmal Unsicherheit. Manchmal ein Bedürfnis nach Abstand. Manchmal zeigt es aber auch Kreativität, Energie, Tempo, Humor oder eine besondere Art, die Welt wahrzunehmen.

Ein wichtiger Rahmen meiner Arbeit ist die Kompetenzwerkstatt, die ich an meiner Schule mit aufgebaut habe. Sie versteht sich als Entwicklungsraum für Schüler, die über klassische schulische Zugänge nicht immer gut erreichbar sind. Die Kompetenzwerkstatt basiert auf drei Säulen:

- Talentförderung
- soziale und emotionale Stärkung
- Förderung der Gruppenfähigkeit

In der Praxis bedeutet das: Wir arbeiten mit den Interessen, Stärken und Themen der Schüler. Es geht um Beziehung, Selbstwirksamkeit, emotionale Entwicklung und Gruppenprozesse – und darum, Kindern und Jugendlichen wieder Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie sich als wirksam und wertvoll erleben.

Der Wald ist dabei für mich kein zusätzlicher Ausflug neben dem eigentlichen pädagogischen Alltag. Er ist ein besonderer Raum, in dem vieles anders möglich wird.

Draußen zeigen sich Kinder oft anders als im Klassenraum. Manche werden ruhiger. Manche übernehmen Verantwortung. Manche kommen ins Gespräch, obwohl sie vorher kaum gesprochen haben. Manche erleben sich plötzlich nicht mehr nur als „der Störende“, sondern als jemand, der etwas entdeckt, etwas weiß, etwas kann oder einem anderen helfen kann.





1.2 Was ist das Besondere an der Arbeit mit neurodivergenten Kindern und Jugendlichen?

Das Besondere an der Arbeit mit neurodivergenten Kindern und Jugendlichen ist für mich, dass man lernen muss, anders hinzuschauen.

Viele Verhaltensweisen, die auf den ersten Blick störend, unpassend oder herausfordernd wirken, erzählen bei genauerem Hinsehen eine Geschichte. Sie können Ausdruck von Überforderung, Unsicherheit oder Reizüberlastung sein, von fehlender Orientierung oder auch von einem Bedürfnis nach Schutz und Kontrolle.

Gerade in der Schule werden Kinder und Jugendliche häufig an Erwartungen gemessen, die für viele selbstverständlich erscheinen: still sitzen, zuhören, warten, sich melden, Blickkontakt halten, in der Gruppe funktionieren oder Arbeitsaufträge direkt verstehen und umsetzen. Für neurodivergente Kinder können genau diese scheinbar einfachen Dinge erhebliche Anforderungen darstellen. Ein Kind mit ADHS ist beispielsweise nicht einfach „unaufmerksam“. Häufig bestehen Schwierigkeiten darin, Aufmerksamkeit gezielt zu steuern und relevante von weniger relevanten Reizen zu unterscheiden. Geräusche, Bewegungen, Stimmungen oder Veränderungen in der Umgebung können dadurch schnell Aufmerksamkeit binden. Der Kopf ist dann nicht leer oder desinteressiert, sondern möglicherweise mit sehr vielen Eindrücken gleichzeitig beschäftigt. Ein autistisches Kind zieht sich wiederum nicht automatisch zurück, weil es kein Interesse an anderen Menschen hat. Es kann Abstand, Vorhersehbarkeit, klare Sprache oder einen sicheren Rahmen benötigen, um überhaupt gut in Kontakt treten zu können.

Deshalb ist für mich wichtig: Diagnosen können helfen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen besser zu verstehen. Sie dürfen aber nicht den Blick auf den Menschen verstellen.

Ich arbeite nicht mit „dem ADHSler“, „dem Autisten“ oder „dem schwierigen Schüler“. Ich arbeite mit Kindern und Jugendlichen, die jeweils ihre eigene Art haben, die Welt wahrzunehmen, zu verarbeiten und auf sie zu reagieren.

Das bedeutet auch, Stärken und Herausforderungen gemeinsam zu betrachten. ADHS kann mit Unruhe, Impulsivität und Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeitssteuerung verbunden sein. Gleichzeitig erleben manche Kinder mit ADHS ihre Spontaneität, Kreativität, Begeisterungsfähigkeit oder schnellen gedanklichen Verbindungen als persönliche Stärke.

Auch Autismus kann mit Überforderung, Rückzug oder Schwierigkeiten in sozialen Situationen verbunden sein. Gleichzeitig können bei einzelnen autistischen Menschen beispielsweise Genauigkeit, besondere Interessen, Ausdauer, Direktheit oder eine ausgeprägte Detailwahrnehmung sichtbar werden.

Dabei gilt immer: Diese Eigenschaften treffen nicht automatisch auf jeden Menschen mit der jeweiligen Diagnose zu.

In meiner Arbeit versuche ich, beide Seiten zusammenzuhalten. Ich möchte Herausforderungen nicht kleinreden. Manche Situationen sind anstrengend – für die Kinder selbst, für die Gruppe und auch für uns Erwachsene. Aber ich möchte auch nicht ausschließlich darauf schauen, was nicht funktioniert.

Viel spannender ist für mich die Frage: Unter welchen Bedingungen kann dieses Kind zeigen, was in ihm steckt?

Genau hier kann der Wald helfen.



Der Wald verändert den Rahmen. Er nimmt nicht automatisch jedes Problem weg und ist auch nicht für jedes Kind automatisch ein entspannender Ort. Aber er eröffnet andere Möglichkeiten. Es gibt Bewegung, Weite, Pausen, Geräusche, Gerüche, reale Herausforderungen und viele kleine Anlässe, die nicht künstlich hergestellt werden müssen.

Ein Ast auf dem Weg, ein Reh in der Ferne, ein Specht im Baum, eine Birke am Wegrand oder ein Stück Totholz können plötzlich zu Gesprächsbrücken werden.

Für manche Kinder ist es leichter, zunächst über ein Reh und Wachsamkeit zu sprechen als direkt über die eigene innere Anspannung. Es kann leichter sein, über einen Igel zu sprechen als über den eigenen Rückzug. Auch Naturphänomene wie Pilznetzwerke können Bilder für Verbindung und Kommunikation liefern.

Der Wald macht dadurch Themen sichtbar, die sonst schwer zu greifen sein können.

Deshalb ist die Arbeit mit neurodivergenten Kindern und Jugendlichen im Wald für mich keine reine Naturvermittlung. Sie ist auch Beziehungsarbeit, Entwicklungsbegleitung und manchmal Übersetzungsarbeit.

Ich übersetze nicht nur den Wald für die Kinder, sondern manchmal auch die Kinder für sich selbst.



Praxisbeispiel: Der Wald, der Endboss & Bluetooth-Sorgen

Ich war morgens mit zwei Schülern im Wald unterwegs. Einer der beiden ist im Autismus-Spektrum, der andere hat ADHS.

Schon auf dem Weg merkte ich: Wenn ich die beiden gut auf den Wald einstimme, verändert sich etwas. Also sagte ich: „Wenn wir früh genug da sind, hören wir richtig was. Vielleicht sehen wir sogar Tiere.“

Im Wald stellten wir einen Timer auf fünf Minuten. Die Aufgabe war einfach: nicht reden, nur hören.

Für manche Gruppen klingt das unspektakulär. Für diese beiden Schüler war es eine echte Herausforderung. Aber dann wurde es still. Nicht leer still, sondern voll: Vogelstimmen, Rascheln im Laub und kleine Geräusche, die man sonst überhört.

Und dann sahen wir in einiger Entfernung tatsächlich ein Reh.

Später lief der autistische Schüler plötzlich voraus. Der andere Schüler wurde sofort unruhig und fragte, wohin er läuft. Ich konnte ihn beruhigen: „Er läuft nur bis zur nächsten Kreuzung. Er braucht gerade kurz Raum für sich.“

Genau so war es. Als wir ankamen, stand er dort und wartete.

Auf dem Rückweg wechselte der Schüler mit ADHS plötzlich in seine Anime-Welt. Ein Geräusch im Wald wurde zum Auslöser, und auf einmal war da ein Endboss, der noch besiegt werden musste.

Gleichzeitig kamen wir an einer Birke vorbei und sprachen darüber, dass die



Birke ein Pionierbaum ist – also zu den Baumarten gehört, die offene oder neu entstandene Flächen vergleichsweise schnell besiedeln können.

Kurz vor dem Auto war der andere Schüler gedanklich wieder bei Bluetooth, Musik und Verbindung.

Für Außenstehende klingt das vielleicht sprunghaft: Stille, Reh, Rückzug, Anime, Birke, Bluetooth.

Für mich war es ein sehr gelungener **Walk to Talk**.

Denn genau darin liegt die Qualität dieser Arbeit: Unterschiedliche Wahrnehmungen dürfen nebeneinander existieren. Ein Schüler braucht Abstand und findet wieder zurück. Ein anderer verarbeitet Eindrücke über Fantasie und Sprache. Nebenbei entsteht echtes Waldwissen. Und zwischendurch gibt es Momente von Stille, Verbindung und Gemeinschaft.

Solche Situationen zeigen mir immer wieder:

Der Wald ist kein Klassenzimmer ohne Wände. Er ist ein anderer Erfahrungsraum.

Und manchmal braucht es genau diesen anderen Raum, damit Kinder zeigen können, was in ihnen steckt.

2. Praxis im Wald: Rahmen, Sicherheit und Flexibilität

2.1 So viel Rahmen wie nötig, so viel Freiheit wie möglich

In meiner Arbeit mit neurodivergenten Kindern und Jugendlichen im Wald gilt für mich ein Grundsatz: **So viel Rahmen wie nötig, so viel Freiheit wie möglich.**

Der Wald bietet Bewegung, Weite und viele natürliche Gesprächsanlässe. Gleichzeitig ist er nicht für jedes Kind automatisch beruhigend. Käfer, Dornen, Matsch, Geräusche, unübersichtliche Wege oder plötzliche Bewegungen anderer Kinder können Stress oder Unsicherheit auslösen. Deshalb arbeite ich meistens mit **kleinen Gruppen von zwei bis vier Schülern**, vereinzelt auch im **1:1-Setting**. Diese Gruppengröße ist klein genug, um individuelle Bedürfnisse gut wahrzunehmen, und gleichzeitig groß genug, damit soziale Lernmomente entstehen können: warten, Rücksicht nehmen, Abstand akzeptieren, helfen oder sich mitteilen.

Wird die Gruppe größer, sollte man möglichst zu zweit unterwegs sein. So kann eine Person bei der Gruppe bleiben, während die andere ein Kind unterstützt, das beispielsweise vorausläuft, Angst bekommt oder sich zurückziehen möchte.

Wichtig sind wenige, verständliche und vorhersehbare Regeln:

- Wir bleiben in Sichtweite.
- An Kreuzungen wird gewartet.
- Stöcke bleiben unten oder werden nur in einem vorher abgesprochenen Bereich genutzt.
- Niemand wird mit Naturmaterialien bedroht oder gegen seinen Willen berührt.
- Wenn jemand Angst hat oder sich unwohl fühlt, wird das ernst genommen.



Der größte Stolperstein sind häufig die unterschiedlichen Wahrnehmungen innerhalb einer Gruppe.

Was für ein Kind spannend ist, kann für ein anderes bedrohlich sein. Ein Käfer kann Faszination auslösen oder Angst. Ein Stock kann Spielimpuls sein oder Unsicherheit erzeugen. Vorauslaufen kann für ein Kind eine Möglichkeit zur Regulation sein, während es bei einem anderen Kontrollverlust oder Angst auslöst.

Deshalb reicht es nicht, nur zu sehen, was passiert. Ich muss versuchen zu verstehen, wie die beteiligten Kinder die Situation jeweils erleben.

Genau darin liegt die Kunst: einen klaren Rahmen zu setzen, ohne den Moment zu ersticken.

Ich habe Ideen im Kopf, muss aber bereit sein, im Moment zu reagieren.

Der Methodenkoffer ist wie ein Rucksack: Ich nehme ihn mit, aber ich muss nicht alles auspacken.

Fallbeispiel zur Reflexion

Du bist mit vier Jungen im Wald unterwegs. Vorher wurde abgesprochen, dass alle in Sichtweite bleiben und an Kreuzungen gewartet wird.

Ein Junge nimmt einen längeren Stock auf, beginnt ihn zu schwingen, spricht japanisch klingende Sätze und taucht sichtbar in eine Anime-Welt ein.

Ein anderer Junge wirkt angespannt, schaut immer wieder zum Stock und läuft einige Meter voraus, um Abstand zu bekommen.

Ein dritter Junge beschwert sich: „Immer macht der so was. Keiner hört mir zu.“ Er wollte gerade etwas über einen Käfer erzählen.

Reflexionsfragen:

Was braucht zuerst Aufmerksamkeit: Sicherheit, Angst, Spiel, Gehörtwerden oder Gruppenzusammenhalt?

Welche Bedürfnisse könnten hinter dem Verhalten der einzelnen Jungen stehen?

Wie kannst du dem vorauslaufenden Jungen Sicherheit geben?

Wie kannst du den Jungen einbeziehen, der sich nicht gehört fühlt?

Welche Naturbrücke könnte helfen, die Situation später noch einmal aufzugreifen – zum Beispiel Reh, Igel, Crown Shyness oder Specht?

Wie kannst du begrenzen, ohne abzuwerten?



3. Walk to Talk – Beziehung in Bewegung

3.1 Ein zentrales Element meiner Arbeit ist Walk to Talk.

Damit meine ich nicht einfach, dass ich mit Schülern spazieren gehe und dabei ein Gespräch führe. Walk to Talk bedeutet für mich, Beziehung, Bewegung und Naturerfahrung bewusst miteinander zu verbinden.

Gerade für manche neurodivergente Kinder und Jugendliche kann ein klassisches Gespräch am Tisch schnell Druck erzeugen. Man sitzt sich gegenüber, Blickkontakt wird möglicherweise erwartet, die Situation wirkt offiziell und oft ist unausgesprochen klar: Jetzt soll geredet werden.

Im Gehen verändert sich diese Situation.

Wir laufen nebeneinander, nicht gegeneinander. Der Blick darf nach vorne gehen, zu den Bäumen, auf den Boden oder in die Ferne. Schweigen ist erlaubt. Bewegung kann manchen Kindern und Jugendlichen dabei helfen, Anspannung zu regulieren oder Gedanken zu sortieren.

Dabei entsteht häufig ein gemeinsamer Rhythmus. Schrittgeschwindigkeit, Abstand, Pausen und Atmung verändern sich während des Gehens.

Darauf achte ich bewusst:

- Wie schnell geht ein Schüler?
- Sucht er Abstand? Bleibt er stehen?
- Wird er langsamer?
- Beginnt er plötzlich zu erzählen?

Beziehung entsteht hier nicht nur über Worte, sondern auch über gemeinsames Unterwegssein.

Für mich ist Walk to Talk deshalb ein pädagogischer Zugang, der auf zwei Ebenen funktioniert:

Ich setze einen klaren Rahmen, bleibe innerlich aber beweglich.

Ich weiß, welchen Weg ich gehe, welche Regeln gelten und welche Themen möglich wären. Gleichzeitig muss ich bereit sein, meinen Plan loszulassen, wenn der Moment etwas anderes anbietet. Vielleicht wollte ich über Gefühle sprechen, aber plötzlich entdecken wir eine Spechthöhle. Vielleicht wollte ich eine Stilleübung machen, aber die Gruppe braucht zunächst Bewegung. Vielleicht wollte ich Bäume bestimmen und auf einmal wird ein Stück Totholz zum Gespräch über verborgene Stärken.

Genau darin liegt für mich die Qualität dieser Arbeit: vorbereitet sein, ohne festgelegt zu sein.

3.2 Biologie, Psychologie und Ethik verbinden

Walk to Talk ist für mich Biologie gepaart mit Psychologie und Ethik.

Die biologische Ebene entsteht durch das, was uns im Wald begegnet: Bäume, Blätter, Rinde, Tiere, Spuren, Pilze, Totholz, Wurzeln, Geräusche oder Jahreszeiten. Die Schüler lernen dadurch ganz nebenbei etwas über den Wald.

Gleichzeitig entsteht eine psychologische Ebene. Naturphänomene können helfen, über Wahrnehmung, Reizverarbeitung, Impulsivität, Rückzug, Angst, Regulation,



Beziehung oder individuelle Stärken zu sprechen – nicht abstrakt, sondern anhand konkreter Bilder.

Und häufig entsteht auch eine ethische und soziale Ebene. Die Natur kann Fragen für unser Miteinander anstoßen:

Wie viel Abstand brauche ich? Wann ist Rücksicht wichtig? Was bedeutet Schutz?

Wie funktioniert Verbindung? Warum ist Vielfalt wertvoll? Was sehen wir auf den ersten Blick vielleicht nicht?

Ein Waldspaziergang kann dadurch gleichzeitig Naturerfahrung, Beziehungsgespräch und soziale Reflexion sein.

4. Naturbilder als Gesprächsbrücken

In meiner Praxis nutze ich Naturbilder bewusst, um mit Schülern über ihre Besonderheiten, Stärken und Herausforderungen zu sprechen.

Gerade für Kinder und Jugendliche, denen abstrakte Begriffe schwerfallen, können konkrete Bilder einen Zugang eröffnen. Wichtig ist dabei: **Naturbilder sind pädagogische Metaphern. Sie erklären eine Diagnose nicht und sind keine biologischen Modelle für ADHS, Autismus oder andere neurodivergente Formen.**

Sie sollen Gespräche ermöglichen, keine Menschen kategorisieren.



Das Reh – Wachsamkeit und Reize

Ein Reh kann zum Bild für Wachsamkeit und Reizoffenheit werden.

Es nimmt Geräusche, Bewegungen und Gerüche wahr und kann auf Veränderungen schnell reagieren. Dieses Bild kann helfen, mit einem Kind darüber zu sprechen, wie es seine eigene Umgebung wahrnimmt: Was fällt dir besonders schnell auf? Wann ist das hilfreich? Wann wird es anstrengend?

Gerade bei Kindern, die Schwierigkeiten mit der Steuerung ihrer Aufmerksamkeit oder eine hohe innere Wachsamkeit erleben, kann dieses Bild eine Gesprächsbrücke sein.

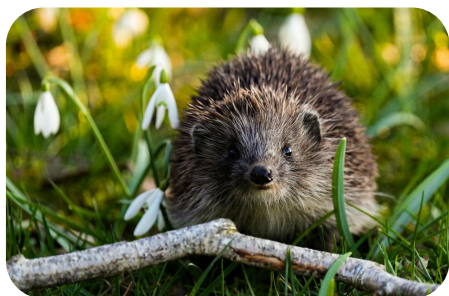


Der Specht – Energie, Rhythmus und Fokus

Ein Specht kann helfen, über Energie, Rhythmus und Fokus zu sprechen.

Auf den ersten Blick wirkt sein Hämmern laut und unruhig. Tatsächlich erfüllt dieses Verhalten verschiedene konkrete Funktionen.

Als Metapher kann der Specht deshalb einen Zugang zu der Frage schaffen, ob eine Bewegung oder Aktivität, die von außen zunächst nur als störend wahrgenommen wird, für ein Kind selbst eine Funktion erfüllt.



Der Igel – Rückzug und Selbstschutz

Ein Igel ist ein anschauliches Bild für Rückzug und Selbstschutz.

Wenn er sich einrollt, schützt er sich. Auch Kinder, die sich zurückziehen, nicht sprechen oder „zumachen“, lehnen nicht automatisch Beziehung ab.

Manchmal ist gerade alles zu viel.



Pilznetzwerke – Verbindung

Das sogenannte Wood Wide Web eignet sich besonders gut für technikaffine Schüler.

Pilzfäden können im Boden mit den Wurzeln verschiedener Pflanzen sogenannte Mykorrhizaverbindungen eingehen. Solche Netzwerke bieten ein spannendes Bild für Begriffe wie Verbindung, Netzwerk oder Austausch.

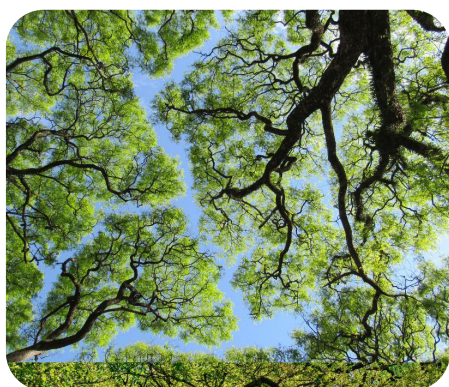
Die Kommunikation funktioniert dabei natürlich nicht 1 zu 1 wie bei uns Menschen. Als pädagogische Metapher kann das Bild aber trotzdem gut funktionieren.

Totholz – der zweite Blick

Totholz zeigt, dass etwas auf den ersten Blick wertlos oder leblos wirken kann und gleichzeitig Lebensraum für zahlreiche Organismen bietet.

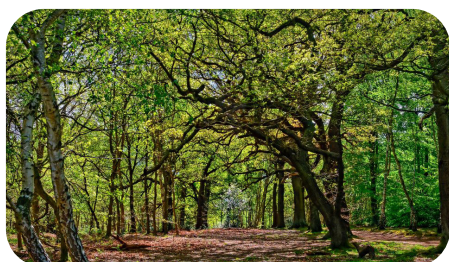
Das ist ein starkes Bild gegen vorschnelle Bewertungen.

Auch bei Kindern sehen wir manchmal zuerst Wut, Rückzug, Unruhe oder Verweigerung. Dahinter können Verletzlichkeit, Kraft, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten liegen, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind.



Crown Shyness – Nähe und Distanz

Bei manchen Baumarten und vor allem naturnahen sowie störungsfreien Beständen lässt sich beobachten, dass sich benachbarte Baumkronen nicht vollständig berühren und sichtbare Zwischenräume entstehen. Dieses Phänomen wird als Crown Shyness bezeichnet. Als pädagogisches Bild kann es helfen, über Nähe und Distanz zu sprechen: Abstand bedeutet nicht automatisch Ablehnung. Manchmal kann Abstand notwendig oder hilfreich sein.



Die Lichtung – Pause und Orientierung

Eine Lichtung kann für Pause und Orientierung stehen.

Manche Kinder brauchen auch im Alltag solche „Lichtungen“: kurze Unterbrechungen, überschaubare Situationen, weniger Reize oder einen Ort, an dem sie sich neu orientieren können.



Praxistipp: Nicht jedes Naturphänomen muss eine Botschaft haben

Naturbilder wirken besonders stark, wenn sie aus dem Moment heraus entstehen.

Es muss nicht jedes Waldphänomen sofort pädagogisch gedeutet werden. Manchmal reicht es, aufmerksam zu bleiben und den passenden Moment zu nutzen. Wenn ein Kind ein Reh sieht, kann daraus ein Gespräch über Wachsamkeit entstehen. Wenn ein Schüler Abstand sucht, kann Crown Shyness später ein passendes Bild sein. Wenn jemand von Technik spricht, kann ein Pilznetzwerk zur Brücke werden.

Entscheidend ist nicht, möglichst viele Beispiele unterzubringen, sondern das passende Bild im passenden Moment aufzugreifen.

5. Naturbilder als Gesprächsbrücken nutzen

Naturbilder können helfen, abstrakte Themen wie Reizverarbeitung, Rückzug, Impulsivität, Angst, Verbindung oder Grenzen verständlich zu machen. Dabei geht es nicht darum, Kindern fertige Deutungen überzustülpen. Vielmehr sollen Naturphänomene als Brücke dienen, um ins Gespräch zu kommen.

Beispiel: Das Reh

Ein Reh ist im Wald sehr wachsam. Es nimmt Geräusche, Bewegungen und Gerüche wahr und kann bei Gefahr schnell reagieren.

Dieses Bild kann beispielsweise helfen, mit Kindern und Jugendlichen über Reizoffenheit, Wachsamkeit oder innere Anspannung zu sprechen.

Mögliche Gesprächsfragen:

- Wann bist du wie ein Reh besonders wachsam?
- Welche Dinge bemerkst du besonders schnell?
- Wann hilft dir diese Wachsamkeit?
- Wann wird sie anstrengend?
- Was wäre für dich eine „sichere Lichtung“?

So kann aus einer biologischen Beobachtung ein Gespräch über Wahrnehmung, Selbstregulation und Sicherheit entstehen.





Aufgabe

Wähle drei Naturphänomene aus, die dir bei einem Waldgang begegnen könnten.

Überlege jeweils:

1. Welche biologische Information steckt darin?
2. Welches psychologische Thema lässt sich damit verbinden?
3. Welche ethische oder soziale Frage kann daraus entstehen?
4. Wie könntest du das einem Kind oder Jugendlichen einfach erklären?

Naturphänomen	Biologische Information	Psychologisches Thema	Ethische/ soziale Frage	Mögliche Erklärung für ein Kind

Mögliche Naturbilder zur Auswahl: Reh, Igel, Specht, Ameisenhaufen, Totholz, Birke, Schnecke, Moos, Lichtung, Dornen, Wurzeln, Pilznetzwerk/Wood Wide Web, Crown Shyness, Bachlauf oder Baumstumpf.

Beispieltabelle: nehmt euch hier gerne ein Blatt dazu wenn der Platz nicht ausreicht.
Lösungen: Im Material findest du ein Lösungsblatt.

6. Neurodivergenz: Autismus, ADHS und FASD

6.1 Neurodivergenz

In diesem Skript wird häufiger von neurodivergenten Kindern und Jugendlichen gesprochen. Der Begriff Neurodivergenz ist kein medizinischer Diagnosebegriff. Er wird verwendet, um Formen neurologischer Entwicklung und Informationsverarbeitung zu beschreiben, die von dem abweichen, was gesellschaftlich als typisch oder „neurotypisch“ gilt.

Häufig werden beispielsweise Autismus und ADHS darunter gefasst. Je nach verwendeter Definition werden auch weitere neurodevelopmentale Besonderheiten wie FASD einbezogen.

Wichtig ist dabei: Neurodivergenz selbst ist keine Krankheit. Einzelne Formen wie



Autismus, ADHS oder FASD sind gleichzeitig medizinisch beziehungsweise diagnostisch beschriebene neurodevelopmentale Störungsbilder oder Beeinträchtigungen, die mit erheblichem Unterstützungsbedarf verbunden sein können.

Die Perspektive der Neurodiversität richtet den Blick zusätzlich darauf, dass neurologische Unterschiede Teil menschlicher Vielfalt sind und Menschen nicht ausschließlich über Defizite beschrieben werden sollten.

6.2 Autismus

Bei Autismus spricht man von einem Spektrum. Das ist wichtig, weil autistische Menschen sehr unterschiedlich sind. Vereinfacht gesagt: Wer einen autistischen Menschen kennt, kennt eben einen autistischen Menschen.

Es gibt nicht „das autistische Kind“.

Autistische Menschen können Unterschiede in der sozialen Kommunikation und Interaktion sowie in Verhaltensweisen, Interessen und der Verarbeitung von Reizen zeigen. Ausprägung und Unterstützungsbedarf unterscheiden sich dabei erheblich. Manche benötigen beispielsweise klare Abläufe, eindeutige Sprache und Vorhersehbarkeit. Soziale Situationen können anstrengend sein, weil viele verbale und nonverbale Informationen verarbeitet und eingeordnet werden müssen. Gleichzeitig können individuelle Stärken beispielsweise in besonderen Interessen, Genauigkeit, Ausdauer, Direktheit oder Detailwahrnehmung liegen. Auch hier gilt: Das sind mögliche, aber keine automatischen Eigenschaften autistischer Menschen.

Für die Praxis: Beobachte genau, frage nach und gehe nicht davon aus, dass eine Strategie, die bei einem autistischen Kind funktioniert, automatisch auch bei einem anderen passt.

Genau deshalb ist der Spektrum-Gedanke so wichtig.

6.3 ADHS

ADHS steht für Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung.

Dabei geht es nicht einfach um „zu wenig Aufmerksamkeit“. Zu den zentralen Bereichen gehören Schwierigkeiten mit Aufmerksamkeit beziehungsweise Konzentration, Hyperaktivität und Impulsivität. Wie stark diese Bereiche ausgeprägt sind, unterscheidet sich von Mensch zu Mensch.

Kinder mit ADHS können Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern, Impulse zu kontrollieren oder ihre Aktivität an eine Situation anzupassen.

Gleichzeitig erleben manche Betroffene Eigenschaften wie Spontaneität, Kreativität, Begeisterungsfähigkeit oder schnelles Denken als persönliche Stärken. Bei stark interessierenden Tätigkeiten können manche Kinder ihre Aufmerksamkeit außerdem über längere Zeit sehr intensiv auf ein Thema richten.

Entscheidend ist auch hier, nicht von der Diagnose direkt auf ein bestimmtes Verhalten zu schließen.

6.4 FASD

FASD steht für Fetale Alkoholspektrumstörungen. Sie entstehen infolge einer vorgeburtlichen Alkoholexposition und können sehr unterschiedliche körperliche, kognitive und neuropsychologische Auswirkungen haben.



Betroffen sein können unter anderem Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Lernen, Handlungsplanung, Impulskontrolle und Emotionsregulation. Im Alltag kann dadurch beispielsweise eine Diskrepanz entstehen zwischen dem, was ein Kind grundsätzlich weiß, und dem, was es in einer konkreten Situation tatsächlich umsetzen kann. Das kann von Erwachsenen leicht als Absicht, Provokation oder mangelnde Motivation missverstanden werden. Auch bei FASD unterscheiden sich Fähigkeiten und Unterstützungsbedarf jedoch erheblich von Mensch zu Mensch.

Wichtig für die Praxis: Diagnosen können helfen, Bedürfnisse besser zu verstehen. Sie sollten aber niemals den Blick auf den einzelnen Menschen ersetzen.

- Kein autistisches Kind ist wie das andere.
- Nicht jedes Kind mit ADHS ist laut oder ständig in Bewegung.
- Nicht jedes Kind mit FASD zeigt die gleichen Schwierigkeiten.

Für die Arbeit im Wald bedeutet das: Beobachte genau, bleibe neugierig und frage dich nicht zuerst: „Was stimmt hier nicht?“, sondern: „Was braucht dieses Kind gerade, um sich sicher, gesehen und handlungsfähig zu fühlen?“

7. Weiterführende Informationen und Downloadmaterialien

7.1 Autismus

autismus Deutschland e. V.: Elternratgeber Autismus-Spektrum

https://www.autismus.de/fileadmin/SERVICE_UND_MATERIALIEN/Elternratgeber_2024_v4_Stand_12Dez24.pdf

autismus Deutschland e. V.: Was ist Autismus?

https://www.autismus.de/fileadmin/SERVICE_UND_MATERIALIEN/Folder_Was_ist_Autismus_Neufassung_2023.pdf

7.2 ADHS

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung / BIÖG: ADHS – Symptome, Diagnose, Behandlung

<https://shop.bioeg.de/pdf/11090100.pdf>

ADHS Deutschland e. V.: Infobroschüren zu ADHS

Übersichtsseite mit mehreren downloadbaren Broschüren:

<https://adhs-deutschland.de/unser-angebot/infobroschuren>

ADHS Deutschland e. V.: ADHS und Schule

https://adhs-deutschland.de/pdf/4_e_infobroschueren/Broschuere_4_neue-Adresse_2018.pdf

ADHS Deutschland e. V.: Symptome und Ursachen

https://adhs-deutschland.de/pdf/4_e_infobroschueren/Broschuere_2_neu-Adresse_2018.pdf

7.3. FASD

Bundesministerium für Gesundheit: Fetale Alkoholspektrumstörung – und dann?

https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Broschueren/FASD_Handbuch_10_27012016.pdf

Bundesministerium für Gesundheit: Die Fetale Alkoholspektrumstörung – Die wichtigsten Fragen der sozialrechtlichen Praxis

https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Broschueren/FASD_SozR-Fragen.pdf



Tong et al. (2025): Nature-based interventions for older adults. Age and Ageing, 54(4), afaf084.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40207381/>

Coventry et al. (2021): Nature-based outdoor activities for mental and physical health. SSM – Population Health, 16, 100934.

https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/178622/3/final_published.pdf

9.7 Essen, Trinken und Schluckstörungen

Bezug zu Kapitel 4 und 6

Putri et al. (2024): Prevalence of swallowing disorder in different dementia subtypes. Age and Ageing, 53(3), afaf037.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38536471/>

Song et al. (2024): Prevalence, risk factors, and outcomes of dysphagia after stroke. Frontiers in Neurology, 15, 1403610.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39087010/>

9.4 Mobilität, Gehen und Sturzrisiko

Bezug zu Kapitel 2 und 4

Muir-Hunter & Wittwer (2016): Dual-task testing to predict falls in community-dwelling older adults. Physiotherapy, 102(1), 29–40.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26390824/>

Chiaromonte & Cioni (2021): Critical spatiotemporal gait parameters for individuals with dementia. Hong Kong Physiotherapy Journal, 41(1), 1–14.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34054252/>

9.5 Wahrnehmung und Orientierung bei kognitiven Einschränkungen

Bezug zu Kapitel 4

Xu et al. (2024): Contrast Sensitivity, Visual Field, Color Vision, Motion Perception, and Cognitive Impairment. JAMDA, 25(8), 105098.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38908397/>

9.6 Naturbasierte Angebote, Wald und Gesundheit

Bezug zu Kapitel 6 und 8

Jiang et al. (2025): Nature-based interventions in mild cognitive impairment and dementia studies. Dementia, 24(3), 480–505.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39046900/>

Tong et al. (2025): Nature-based interventions for older adults. Age and Ageing, 54(4), afaf084.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40207381/>

Coventry et al. (2021): Nature-based outdoor activities for mental and physical health. SSM – Population Health, 16, 100934.

https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/178622/3/final_published.pdf

9.7 Essen, Trinken und Schluckstörungen

Bezug zu Kapitel 4 und 6

Putri et al. (2024): Prevalence of swallowing disorder in different dementia subtypes. Age and Ageing, 53(3), afaf037.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38536471/>

Song et al. (2024): Prevalence, risk factors, and outcomes of dysphagia after stroke. Frontiers in Neurology, 15, 1403610.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39087010/>