

Raus in den Wald?

Zu Grundlagen, Potenzialen und Herausforderungen
der Waldpädagogik und ihrer Anschlussfähigkeit
an die heutige Lehrkräftebildung

Paul Voerkel

Zusammenfassung

Aufgrund der Bedeutung sowohl für individuelle Biografien als auch für Gesellschaften ist Bildung ein Thema, das starke Emotionen auslöst und immer wieder intensiv und kontrovers diskutiert wird. Dazu zählen Aspekte wie der Zugang, aber auch die Qualität von Bildung sowie die inhärenten Überzeugungen, Parameter und Konzepte auf der Lehrendenseite. In diesem Zusammenhang greift der Beitrag die Idee der Waldpädagogik auf, durch die bewusste Einbindung von Natur und Wald den Lernraum zu erweitern und dadurch die vielfältigen Potentiale des Lernens (noch) besser zu erschließen. Ziel ist es dabei einerseits, grundlegende Positionen der Waldpädagogik vorzustellen und an aktuelle Ansätze der Bildungswissenschaften – und hier insbesondere die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – anzubinden, um andererseits zu schauen, wie bewährte Erfahrungen aus dem Konzept in der Lehrkräftebildung genutzt werden können. Damit soll der Beitrag dazu anregen, Natur, Bildung und Fachlichkeit (hier im Sinne der Lehrendenprofessionalisierung) stärker miteinander in Kontakt zu bringen und die Natur als einen relevanten Aspekt in Bildungsprozessen zu verstehen und zu nutzen.

1 Einleitung

Bildung war, folgt man der zivilisatorischen Entwicklung der Menschheit, eigentlich schon immer ein wichtiges Thema für die Mitglieder von Gesellschaften – und zwar mit allen Chancen und Herausforderungen. Während (formelle) Bildung seit der Antike und bis vor kurzem vor allem für ausgewählte soziale Schichten verfügbar war, haben heute immer mehr Menschen Zugang zu ihr und »hochwertige Bildung« ist eines der zentralen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen (vgl. Rieckmann 2019; vgl. Holzbaur 2020). Gleichzeitig sind die Überzeugungen davon, was »gute Bildung« eigentlich ausmacht, sehr divers und werden immer wieder intensiv diskutiert.

Mit der Frage nach »guter Bildung« untrennbar verbunden ist die Auseinandersetzung mit geeigneten Lernorten. Die Wahrnehmung darüber, was diese ausmacht, ist unterschiedlich und hängt stark von der (eigenen) Prägung ab. Spannend ist dabei die Diskrepanz zwischen dem Ideal für einen guten Lernort und der Realität: So sind die Klassenzimmer auch heute meist noch geschlossen und eckig wie im 19. Jahrhundert, während sich gleichzeitig viele Eltern und Lehrende mehr Freiraum und einen engeren Kontakt der Kinder und Jugendlichen zur Natur wünschen. Diesem Wunsch, der meist wenig systematisch ist und eher einem Bauchgefühl entspringt, soll im Folgenden weiter nachgegangen werden, indem das Konzept der »Waldpädagogik« aufgegriffen und kontextualisiert wird.

Die Idee, Natur in den Unterricht einzubinden (sowohl als Lernort als auch als Lerninhalt), ist an sich kein neues Phänomen – so gab es bereits vor mehr als einhundert Jahren rund um Berlin sogenannte »Waldschulen«. Allerdings hat der Charakter der Schulen sich im Lauf der Zeit geändert: Waren sie zunächst heilpädagogisch motiviert und hatten eine temporäre Förderung erholungsbedürftiger Kinder zum Ziel (vgl. Neufert 1926), so wurden nach und nach die Potenziale einer naturnahen Pädagogik erkannt und beschrieben (vgl. Liebal 2011). Nicht zuletzt für Kinder, die im klassischen Schulsystem auf Schwierigkeiten stoßen, kann der Unterricht in der Natur positive Impulse zur kognitiven und emotionalen Entwicklung geben (vgl. Louv 2008).

Dies hat die Pädagogik – in Form von Umwelt- bzw. Naturbildung – in den letzten Jahrzehnten zunehmend aufgegriffen, und von einer Art Verlegenheitslösung zur Heilung kranker oder gefährdeter Kinder hat sich die Waldpädagogik inzwischen als eigene Lehrform mit konkreten Lernzielen und pädagogischem Unterbau etabliert (vgl. Liebal 2011). Trotzdem wird dieses Konzept im staatlichen Schulwesen kaum genutzt und ist innerhalb der deutschsprachigen Gesellschaft auch recht wenig bekannt.

Hier will der vorliegende Beitrag ansetzen, in dem er die Waldpädagogik als Schwerpunkt nimmt und diese aus drei Perspektiven betrachtet. Eingangs wird auf die historische Entwicklung des Ansatzes in unterschiedlichen Kontexten eingegangen. Anschließend werden, mit Anbindung an die Erlebnispädagogik, einige Potenziale und Herausforderungen der Waldpädagogik besprochen (vgl. Berthold & Ziegenspeck 2002) und Verbindungen zu aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) gezogen. Schließlich wird anhand eines konkreten Beispiels die Frage aufgeworfen, wie grundlegende Ideen des Ansatzes sinnvoll in eine Lehrveranstaltung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingebunden werden können. Daraus abgeleitet werden im Fazit einige Fragen zur Berücksichtigung von Natur in der Lehrendenbildung gestellt, die als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen dienen können.

2 Historische Perspektive

Ein Blick in die Geschichte ist aufschlussreich, um das Entstehen und die grundlegenden Ideen der Waldpädagogik besser zu verstehen und ihre Potenziale zu erfassen. Als erstes fällt dabei auf, dass die Auseinandersetzung damit, wie Wald und Natur für Erziehung und Bildung genutzt werden können, durchaus nicht neu ist. Von Anfang an wird dabei auch eine (institutionelle) Verortung mitgedacht, was bspw. das folgende Zitat zeigt:

»Natürlich ist der Gedanke der Waldschule nicht absolut neu. Schon viel früher ist er in seinen Grundzügen mehr oder minder deutlich vorgezeichnet worden. Alle Großen der Pädagogik haben auf die erziehende und heilende Kraft der Gottesnatur in Wald und Feld hingewiesen.« (König 1912: 14)

Auch für die ersten Jahrzehnte der Waldschulbewegung ist die Quellenlage tendenziell gut und leicht erschließbar. So gibt es bspw. im 19. Band des Brockhaus-Konversationslexikons (erschienen 1934) einen eigenen, relativ umfangreichen Eintrag zu »Waldschulen«, der sich inhaltlich mit den Angaben aus bildungsbezogener Fachliteratur vom Beginn des 20. Jahrhunderts deckt.

2.1 Zur Entstehung von Waldschulen

Wie viele andere pädagogische Bewegungen haben auch die Initiativen zur Gründung von Waldschulen eine bestimmte Vorgeschichte. Der historisch-gesellschaftliche Kontext in Deutschland war im 19. Jahrhundert durch das Erstarken des Bürgertums sowie die rasante wirtschaftliche Entwicklung der Gründerzeit¹ und die sich daran anschließende zweite industrielle Revolution geprägt. Vom wirtschaftlichen Aufschwung profitierten zwar viele Menschen, gleichzeitig erfolgte – beschleunigt durch die Landflucht – eine massive Verstädterung, eine dadurch ausgelöste Distanzierung von der Natur und umfassende, durch den Ausbau der Industrien beschleunigte Umweltprobleme. Die zunehmende Urbanisierung und die Abnahme der Luftqualität sorgte für das Auftreten von umweltbedingten Krankheiten wie bspw. Asthma, und es stellte sich in den wachsenden Städten zunehmend die Frage nach einer adäquaten Versorgung der erkrankten Kinder. Aus diesem Bedarf heraus entstand die Idee zur Gründung von Schulen in der Natur.

1 Die »Gründerzeit« im weiteren Sinne wird üblicherweise auf die Jahre zwischen 1849 und 1871 datiert (vgl. Jansen 2011), im engeren Sinne auf die Zeit der Reichsgründung zwischen 1871 und 1873. Sie umfasst damit etwa das dritte Viertel des 19. Jahrhunderts.

Der erste Versuch einer Waldschulgründung lässt sich in Deutschland für 1881 nachweisen, als durch den renommierten Kinderarzt Adolf Baginsky der – allerdings zunächst erfolglose – Antrag für eine solche Initiative bei der Stadtverwaltung Berlin gestellt wurde (vgl. Neufert 1926). Die Idee einer anderen Art von Bildung stand dabei keineswegs isoliert, sondern entsprach ganz dem Geist der Zeit, indem nach alternativen Konzepten gesucht wurde, so wie bspw. im durch den Heilpädagogen Johannes Trüper im Jahr 1892 initiierten Projekt der »Heilanstalt Sophienhöhe« bei Jena (vgl. König 1912).

Zur eigentlichen Gründung von Waldschulen kam es dann in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts. Als erste dauerhaft funktionierende Institution belegt, ist die im Jahr 1904 von Stadtschulrat Hermann Neufert und dem Kinderarzt und späteren Professor Bernhard Bendix angeschobene Gründung der Waldschule Berlin-Charlottenburg, die als weltweit erste ihrer Art gilt und deswegen ein großes mediales Echo fand. Dem folgte (allerdings nur als Modellversuch und mit einem Jahr Bestand) 1905 die Waldschule in Dresden, dann (wiederum dauerhaft) 1906 die Schulen in Mühlhausen/Elsass und Gladbach, 1907 in Kassel und Elberfeld, 1908 in Lübeck und Dortmund, 1909 in München und 1910 in Berlin-Zehlendorf.

Diese Gründungen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erfolgten vor allem in großen, industriell geprägten Städten. Bald schon hatten sich die Initiativen aber auch in kleineren Ortschaften durchgesetzt, so wie bspw. in 1921 Pfeffingen im Baseler Land. Waren all diese Gründungen geplant und verfolgten einen spezifischen Zweck, gab es parallel dazu auch Fälle von eher zufällig bzw. der Situation geschuldeten »Landschulen im Walde« (Bauer 1933: 9), also kleinen Volksschulen im ländlichen Umfeld, bei denen der Unterricht im Freien eher aufgrund der prekären Infrastruktur erfolgte und finanzielle Gründe hatte.

2.2 Motivation und Umsetzung

Die Motivation für die Gründung von Waldschulen in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts speiste sich einerseits aus einer Ausdifferenzierung der Heilpädagogik und der Verbreitung reformpädagogischer

Ideen, andererseits aus den Umweltbedingungen, die insbesondere für Kinder eine Belastung darstellten, auf die in der Literatur auch immer wieder eingegangen wird.

»Es wird eine Zeit kommen, [...] wo man nicht mehr verstehen wird, wie eine erfolgreiche Heilerziehung als möglich gedacht werden konnte ohne die Herausnahme der körperlich, geistig oder ethisch Gefährdeten aus dem geräuschvollen Leben und Treiben, aus der verpesteten Luft der Städte.« (König 1912: V)

Nach Überzeugung einer ganzen Reihe von Pädagoginnen und Pädagogen aus der Zeit war es eine Notwendigkeit, kranke und schwächliche Kinder zur Erholung in die Natur zu schicken, ohne auf Bildungsangebote zu verzichten. Ziel war sowohl die Prävention, also die gesundheitliche Stärkung potenziell betroffener Kinder, als auch die Heilung nach Erkrankungen, bspw. an Tuberkulose. Im Idealfall sollte eine körperliche und auch seelische Stärkung erfolgen. Dass diese notwendig erschien, zeigen Zitate wie etwa das folgende:

»Für die großen Städte, besonders für die Industriestädte, muß die Errichtung von Waldschulen als eine dringende Notwendigkeit bezeichnet werden. Die schulärztlichen Berichte und Statistiken, sowie auch die bezl. Erfahrungen der Lehrer und sonstiger Schulmänner entrollen ein trauriges, ja düsteres Bild des Gesundheitszustandes der Schuljugend.« (Bierbaum & Dörenkamp 1910: 6)

Um maßgebliche Verbesserungen in der Gesundheit der Kinder zu erreichen, wurden diese für eine bestimmte Zeit an den Waldschulen aufgenommen (an bestimmten Tagen, wochenweise, oder halbjährlich/jährlich) und in dieser Zeit von entsprechend geschultem (heilpädagogischem und medizinischem) Personal betreut. Oft erfolgte der Schulbesuch über einen längeren Zeitraum hinweg und wurde zwischendurch immer wieder auf seine Wirksamkeit hin analysiert. Die Schulen selbst befanden sich meist am Rand der Städte, also noch mit dem öffentlichen Nahverkehr erreichbar, aber in jedem Fall mit Zugang

zur Natur, meist einem größeren Waldstück. Dort gab es in der Regel ein »Stammhaus«, in das bei schlechtem Wetter ausgewichen werden konnte, und ansonsten mit tragbaren Tischen und Stühlen die Infrastruktur, um draußen zu sitzen, zu lernen und sich vor allem auch im Freien bewegen zu können.

2.3 Weiterentwicklung

Wie bis hierher beschrieben, waren Gründung und Betrieb von Waldschulen zunächst heilpädagogisch motiviert: es ging um eine adäquate, zielgruppengerechte Betreuung erkrankter oder gefährdeter Kinder. Zwar gab es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Überlegungen dazu, dass auch gesunde Kinder von Aufenthalt in der Natur profitieren könnten, allerdings dauerte es bis in die 1970er Jahre, bis sich Waldschulen für Kinder ohne besonderen Betreuungs- oder Förderbedarf gründeten. Vorreiter waren dabei die skandinavischen Länder, seit den 1990er Jahren bildeten sich aber auch in Deutschland verstärkt Initiativen zur Gründung von Waldeinrichtungen – vor allem Kindergärten, aber auch Grundschulen. Heute gibt es in allen deutschen Bundesländern entsprechende Einrichtungen. Welche pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Überzeugungen die wesentliche Grundlage für diese Institutionen darstellen, soll im folgenden Abschnitt angesprochen werden.

3 Verbindungen zwischen Waldpädagogik und aktuellen Ansätzen »guten Unterrichts«²

Nach den Ausführungen zur Etablierung von Waldschulen soll es in diesem Abschnitt zunächst darum gehen, grundlegende Ideen der Waldpädagogik darzustellen und diese dann mit ausgewählten Ansätzen der Bildungswissenschaften bzw. der Fremdsprachendidaktik in Beziehung zu setzen, die für »guten Unterricht« stehen.

3.1 Grundlegende Ideen der Waldpädagogik

Bereits mit den ersten Initiativen und Institutionen, die Unterricht im Wald forderten und umsetzten, wurden diesem Ansatz zugrunde liegende Ziele formuliert. Diese nehmen, mit einem Fokus auf der Stärkung des Körpers und einer ausgewogenen, gesunden Ernährung, zunächst die sichtbaren, körperlichen Aspekte in den Blick. Aber auch die Lernprozesse stehen von Anfang an im Licht der Aufmerksamkeit: Über den Unterricht in der Natur und den Einbezug spielerischer Elemente erhofften sich die Initiatorinnen und Initiatoren eine bessere Konzentration der Lernenden und eine Fokussierung auf bestimmte Phänomene und Fragestellungen. Genannt werden in der Literatur zudem der Kontakt zur Natur, der für Kinder im Zuge der Verstädterung immer weniger selbstverständlich ist, ein erhöhtes Umweltbewusstsein und eine Stärkung der sozialen Interaktion.

Um diese Ziele zu erreichen, finden sich in der Literatur schon vor über einem Jahrhundert konkrete Ideen und Hinweise. Im Zentrum steht dabei die bewusste, positive Nutzung von Heilkräften der Luft, der Sonne, der Bewegung sowie Hygienemaßnahmen (vgl. Bierbaum

2 Der Begriff »guter Unterricht« wird ganz bewusst in Anführungszeichen gehalten, da wir davon ausgehen, dass Unterricht immer von mehreren Faktoren abhängt und je nach Kontext sehr unterschiedlich gestaltet werden kann bzw. muss (vgl. Rösler 2012). Es gibt also nicht »den« guten Unterricht, wohl aber bestimmte Aspekte, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Unterricht durchaus fördern können.

& Dörenkamp 1910: 11f.; vgl. König 1912: 32–60; vgl. Bauer 1933: 21f.). Genannt wird zudem ein bewusster Wechsel von körperlichen Aktivitäten und Phasen der Ruhe (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 11). In der Zeit der Weimarer Republik hielten dann zunehmend reformpädagogische Ideen Einzug in die Waldschulen: Betont wurden zu dieser Zeit eine Entschlackung des Lehrplans, die Potenziale situativen Lernens und der Arbeit mit Projekten, affektive bzw. ästhetische Zugänge zum Lernen sowie ludische Elemente wie Spiele und Singen (vgl. Bauer 1933: 10). Gleichzeitig werden soziale Aspekte genannt und beschrieben, die für die Waldpädagogik als wichtig erachtet wurden, so wie etwa die Herausbildung einer »Gemeinschaftsgesinnung«, die Förderung von Lernerautonomie und das Lernen durch Lehren, etwa dank altersübergreifender Lerngruppen (vgl. ebd.: 16, 23).

In diesem Sinne lassen sich also bereits aus den Gründungsjahren der Waldschulen Maßnahmen bzw. Impulse dokumentieren, die auch im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts noch aktuell und anschlussfähig an die moderne Bildungswissenschaft wirken, so wie etwa:

- Eine konkrete pädagogische Begleitung sowie die individuelle Wahrnehmung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 10; vgl. König 1912: 64–66)
- Ein Wechsel zwischen Unterrichtsblöcken, die über die übliche 45-Minuten-Taktung hinausgehen, und (langen) Pausen³ (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 31; vgl. König 1912: 64)
- Der Einbezug der menschlichen Sinne und des ästhetischen Lernens (vgl. König 1912: 69)
- Die bewusste Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Tun, dabei die aktive Mitarbeit und Beteiligung der Kinder (vgl. König 1912: 66–72)
- Nutzung des Ganztagsunterrichts (vgl. Wolf 1936: 6f.)

³ Wie stolz die Initiatoren der Waldschulen darauf sind, den stark durchstrukturierten Schulrhythmus im Kaiserreich aufgebrochen zu haben, zeigt die mehrmalige Nennung der ministeriellen Bestätigung der alternativen Unterrichtsformen und -formate (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 31; König 1912: 64).

Inwieweit die genannten Maßnahmen mit aktuellen Überzeugungen von »gutem Unterricht« übereinstimmen und damit ein überzeugendes Argument dafür sind, die Waldpädagogik genauer zu beachten, wird im weiteren Verlauf des Beitrags noch detaillierter besprochen.

3.2 Forschungen und Ergebnisse zur Waldpädagogik

Die Gründung von Waldschulen wurde von Anfang an von einem regen Forschungsinteresse begleitet. Dies führte zu zahlreichen Studien, die ganz unterschiedliche Aspekte der Waldpädagogik in den Blick nahmen, so bspw. die Bedeutung von Sonne, Bad, Hygiene und ärztlicher Begleitung (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 26f.) oder den Einfluss des Waldschulbesuchs für die Entwicklung des Gewichts (vgl. König 1912) bzw. die körperliche Entwicklung und das Wachstum (vgl. Wolf 1936). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden dann die Kontextbedingungen stärker betrachtet, wie bspw. in einer Studie zum Profil der Schülerinnen- und Schülerschaft und den Langzeiteffekten eines Waldschulbesuchs (vgl. Siegrist 1968). Aktuelle Erhebungen folgen zunehmend den Standards der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und fragen bspw. nach den Effekten der Waldpädagogik bei der Entwicklung bestimmter Werthaltungen bei Primarschülerinnen und -schülern (vgl. Liebal 2011).

Die rege Forschungstätigkeit hat dazu geführt, dass Waldschulen und ihre Funktionsweise gut dokumentiert sind und sich dadurch einige Ergebnisse zu den Auswirkungen eines Waldschulbesuchs zusammenfassen lassen, die durchaus nicht banal sind.⁴ So wurde bei Kindern, die in einer Waldschule an der frischen Luft lernten, eine Steigerung des Appetits festgestellt (vgl. Bauer 1933: 20). Dies ging einher mit einer schnellen Zunahme des Gewichts der Kinder im Verhältnis zur Vergleichsgruppe (König 1912: 58) sowie einer schnelleren körperlichen

4 Die Validität der Ergebnisse ist, gerade auch unter Beachtung der historischen Umstände, möglicherweise nicht durchweg gegeben. Zugleich zeigen die Studien in jedem Fall aufschlussreiche Tendenzen auf.

Entwicklung beim Wachstum sowie positiven orthopädischen Befunden (vgl. Wolf 1936). Dass diese äußereren Parameter der Gesundheit sich auch im leiblichen Wohlbefinden und in einer aktiveren Freizeitgestaltung äußern, belegt die Studie von Siegrist (1968). Dies geht zusammen mit dem Ziel, die Konzentration zu stärken und die Schülerinnen und Schüler in ein positives Lernambiente zu bringen, was laut Aussagen aus der begleitenden Fachliteratur durchaus erreicht wird: »Das Kind wird unterrichtsfähiger. [...] das Kind wird unterrichtsfreudiger.« (Bierbaum & Dörenkamp 1910: 14f.)

Vor allem seit der Jahrtausendwende spielt die Umweltbildung an Schulen (auch im staatlichen System) eine größere Rolle. Klassische Ziele sind dabei ein verstärktes Wissen über Wald und Natur sowie das ermöglichen eigener Umwelterfahrungen mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein umweltverträglicheres bzw. nachhaltigeres Verhalten zu fördern (vgl. Liebal 2011: 207). Spannend ist, dass bei den Lernenden an Waldschulen bereits vor 90 Jahren ein höheres Bewusstsein für das nähere Umfeld und die umgebende Umwelt beschrieben wird (vgl. Bauer 1933: 22f.). Dieses Bewusstsein wird flankiert (oder vielleicht erst ermöglicht) durch eine subjektiv positive Wahrnehmung des Kontakts zur Natur. So haben bspw. ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler von Waldschulen, die in einer Erhebung befragt wurden, bestätigt, dass sie den Kontakt zur Natur wertschätzen und Tiere bei ihnen ausschließlich positive Assoziationen hervorrufen (vgl. Siegrist 1968: 18).

Ein weiterer Effekt, der in aktuellen Bildungsdiskussionen eine Rolle spielt, aber bereits vor mehr als einem Jahrhundert beschrieben wird, ist die Förderung von Toleranz und die Überwindung von Klassendenken bzw. politischer Segregation (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 14). Dies geht Hand in Hand mit der Umsetzung von Teilzielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), bspw. dem dort auch thematisierten Sozialverhalten, der Werteentwicklung und der Herausbildung der Gestaltungskompetenz (vgl. Schwegler 2008; vgl. Rieckmann 2019; vgl. Klänhardt & Simon 2023).

Schauen wir uns zwei der in den beiden letzten Absätzen betonten Lernziele an, die Umweltbildung und das soziale Lernen, so lassen sich

am Beispiel einer Studie zu Waldschulkindern aus dem Primarbereich durchaus relevante Effekte nachweisen (vgl. Liebal 2011: 210f.).

- Schwach positive Effekte werden bei den Lernenden dokumentiert beim Gesamtwissen über Umwelt, bei der emotionalen Beziehung zum Wald, der Betroffenheit und Wahrnehmung von Umweltphänomenen sowie beim Verhalten gegenüber der Umwelt.
- Mittelstarke positive Effekte sind feststellbar bei der Beschreibung von ästhetischen und räumlichen Erfahrungen, der Erfassung des Jahreskreises, dem Sozialverhalten, der Persönlichkeitsentwicklung, der Kommunikation und der Reflexion.
- Starke positive Effekte werden verzeichnet bei der Aushandlung von sozialen Prozessen, bei der Bedürfnisbefriedigung und bei der Motivation (sowohl der eigenen als auch der von Anderen).

Gerade der letzte Aspekt, die Herausbildung einer (selbst-)bewussten, Bedürfnissen aufmerksam gegenüberstehenden Persönlichkeit, wird bei Rieckmann (2019: 81f.) beschrieben und passt so zu den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es geht dabei darum, Individuen über Bildung zu fördern und dazu zu befähigen, autonom auf Veränderungen zu reagieren und diese ggf. auch anzustoßen (vgl. Klänhardt & Simon 2023: 5f.).

Insgesamt zeigt die Datenlage somit, dass die Waldpädagogik für die Entwicklung von Kindern ein großer Gewinn sein kann. Die Vorteile werden manifest in der Förderung von Bewegung, der Ernährung, dem sozialen Verhalten und einer umfassenden Wissens- und Wertebildung. Umgesetzt werden können waldpädagogische Konzepte v.a. im Kindergarten, aber durchaus auch an (Grund-)Schulen, wo pädagogische Ziele aus verschiedenen Fachbereichen (Mathematik, Deutsch, Biologie, Kunst usw.) sinnvoll in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Denkbar ist dabei sowohl der durchgängige Aufenthalt im Wald als auch regelmäßige Waldtage, die im pädagogischen Rhythmus integriert sind.

3.3 Anknüpfungspunkte: Waldpädagogik und »guter Unterricht«

Was eigentlich »guten Unterricht« auszeichnet, ist seit langem Gegenstand reger Diskussionen in den Bildungswissenschaften. Auf der Basis unterrichtspraktischer Erfahrungen oder empirischer Untersuchungen wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Beiträge veröffentlicht, die sich mit dem Thema beschäftigen⁵. Die Mehrzahl von ihnen wartet mit Listen und/oder konkreten Tipps für die Unterrichtsgestaltung auf – das ist insofern nicht unkritisch zu sehen, als inzwischen bekannt ist, dass Unterricht von verschiedensten Faktoren beeinflusst wird, maßgeblich von den Lernenden abhängt, stets in seinem konkreten Kontext gesehen werden muss und es deswegen keine allgemein gültigen Methoden oder Konzepte für erfolgreichen Unterricht geben kann (vgl. Funk 2010). Es gibt also nicht »den« (einen) guten Unterricht.

Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren eine Reihe methodisch-didaktischer Prinzipien ausformuliert, die Unterricht steuern und positiv beeinflussen können. Aus dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) seien hier beispielhaft die Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Lernendenaktivierung, Förderung autonomen Lernens und Lernendenorientierung genannt (vgl. Funk 2010; vgl. Ende et al. 2013). Ziel ist dabei, motivierte, sozial engagierte, interagierende, autonome und verantwortungsvolle Lernende zu fördern, die maßgeblich zur menschlichen und gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Unterricht – gerade auch Sprachunterricht – wird hier als Möglichkeit zur gesamtgesellschaftlichen Bildung gesehen (vgl. Klähnhardt & Simon 2023).

An diesem Punkt ergeben sich enge Verbindungen zwischen Waldpädagogik und grundlegenden Prinzipien der Bildungswissenschaften. Schließlich gibt es bestimmte Schwerpunkte der Waldpädagogik, die sich direkt auf das Lernen beziehen und dabei wichtige Aspekte in den Mittelpunkt stellen, wie bspw. Konzentration, Motivation, Soziale

⁵ Als eines der bekanntesten Werke für das Lehramtsstudium kann das vom Bildungswissenschaftler Hilbert Meyer 2004 erstmals herausgegebene Buch »Was ist guter Unterricht?« gelten.

Interaktion, Autonomie und Verantwortung. Diese können durch den Unterricht in der Natur besonders herausgearbeitet werden. Gleichzeitig deckt sich die Idee, Lernen an alternativen Orten umzusetzen, mit der von Schart & Legutke (2012) postulierten Idee, dass Lehrpersonen das Klassenzimmer als Kreativraum nutzen und den Bedürfnissen und Bedarfen für einen lernorientierten Lebensraum anpassen.

4 Waldpädagogik und Lehrendenbildung: Ideen zur Annäherung

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, bestehen wichtige Überschneidungen zwischen der Waldpädagogik und aktuellen Unterrichtskonzepten. Dabei weist die Waldpädagogik ein großes Potenzial für Lehr- und Lernprozesse auf, wird aber bisher – wenn überhaupt – vor allem sporadisch und im Kindergarten- bzw. Grundschulalter genutzt. Damit stellt sich die Frage, wo mögliche Hindernisse für eine Einbindung in den Schulalltag liegen, wie diese überwunden werden können und wie die Lehrendenbildung für eine Annäherung genutzt werden kann. Hierauf wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

4.1 Zur Kritik an der Waldpädagogik

Wenn wir nach Gründen suchen, warum Natur und Wald nicht umfassender als schulische Lernorte genutzt werden, werden wir schnell fündig. Bei vielen Beteiligten im Schulsystem gibt es feststehende, traditionelle Bilder, wie Schule und Lernen aussehen sollten, und es ist schwer, diese zu verändern. Dabei fehlt dazu möglicherweise nicht in erster Linie der Wille, sondern es mangelt an Denkanstößen und Impulsen, um »Räume neu zu denken« (vgl. Schart & Legutke 2012), und eine fehlende Kenntnis der Möglichkeiten führt rasch, auch unter Verweis auf fehlende Ressourcen, zur Ablehnung von alternativen Szenarien und zu Kritik an denselben.

Diese ist im Übrigen nicht neu. So beschreibt etwa Bauer (1933: 19ff.) ausführlich die Einwände von Seiten der Eltern, des pädagogischen

Personals und der Schulbehörden: Der Wald sei gefährlich und könne der Gesundheit schaden (man denke nur an die vielen Verletzungsgefahren!), vor allem aber sei dort kein konzentriertes Arbeiten möglich (vgl. ebd.: 23). Die Erfahrung zeigt hingegen, dass der Aufenthalt im Wald die Gesundheit fördert, zu mehr Bewegung und konzentriertem Spiel anregt und den Kindern damit wesentliche Grundkompetenzen vermittelt. Diese lassen sich, wenn didaktisch geschickt genutzt, auch in konkrete Fächer übertragen: Beobachten und Pflanzen bestimmen in Sachkunde und Biologie, Objekte zählen und berechnen sowie Entfernungen schätzen und Formen beschreiben in Mathematik, Farben, Materialien und Perspektiven erfassen in Kunst, Zusammenhänge erkennen und Objekte beschreiben in Deutsch – der Kreativität sind dabei kaum Grenzen gesetzt. Ein deutlicher Mehrwehr ergibt sich dabei aus der Arbeit mit konkreten Gegenständen und praktischem Tun (bspw. bei der Herstellung von Farbe aus bestimmten Pflanzen), da bestimmte Lernprozesse mit allen Sinnen und dem ganzen Körper wahrgenommen werden können. Die u.a. von Bauer vorgebrachten Einwände lassen sich also gut widerlegen und haben ihren Ursprung, wie bereits vor mehr als einem Jahrhundert formuliert, letztlich vor allem in der fehlenden Kenntnis des der Waldpädagogik zugrunde liegenden Konzepts und seiner Möglichkeiten.

»Es zeigt sich dann aber immer, daß das abfällige Urteil leichtsinnig und voreilig war: der Kritiker war über das Wesen und Wirken der Waldschule gar nicht, falsch oder aber nicht genügend unterrichtet.« (Bierbaum & Dörenkamp 1910: 12)

Es kann damit festgehalten werden, dass über die Potenziale der Waldpädagogik immer noch zu wenig bekannt ist. Das mag u.a. daran liegen, dass die Waldpädagogik – ebenso wie viele alternative Bildungskonzepte auch – in Studiengängen zur Lehramtsausbildung kaum erwähnt wird. Studierende erleben während der Zeit an der Universität häufig eine traditionelle Herangehensweise mit vorgegebenen pädagogischen Modellen, die es zu verstehen und nachzuahmen gilt.

Sicher wäre es utopisch zu verlangen, dass sich Studierende über mehrere Semester hinweg intensiv mit alternativen Unterrichtsmöglichkeiten beschäftigen, die im öffentlichen Schulsystem nur eine marginale Rolle spielen. Zugleich bleibt es spannend zu schauen, an welcher Stelle bei der Lehrendenbildung Impulse gesetzt werden können, und auf welche Weise dies möglicherweise umsetzbar ist. Dies soll anhand eines Beispiels aus der DaFZ-Didaktik im Folgenden kurz aufgezeigt werden.

4.2 Eine mögliche Verortung im Fach DaFZ

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in den letzten fünfzig Jahren breit ausdifferenziert, ist jedoch seit jeher durch eine enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur gekennzeichnet. Kulturbезogene Themen und Inhalte werden vor allem vom Bereich der Landeskunde bearbeitet, der wiederum seit der Jahrtausendwende eine bemerkenswerte Weiterentwicklung vollzogen hat (vgl. Koreik & Fornoff 2020). So geht es nicht mehr in erster Linie um die Darstellung und Vermittlung von Fakten, sondern über eine verstärkt kulturwissenschaftlich orientierte Vorgehensweise bspw. um Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse, Diskurse und Machtverhältnisse. Entsprechend orientiert sich die Landeskunde in DaFZ inzwischen zunehmend an gesellschaftlich relevanten Inhalten und Querschnittsthemen.

Als ein solches Thema kann die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) genannt werden. Diese wurde im Zuge einer eigenen UN-Decade ab 2005 entwickelt u.a. in der von der UN-Vollversammlung 2015 verabschiedeten Agenda 2030 festgeschrieben (vgl. Rieckmann 2019: 79; vgl. Klänhardt & Simon 2023: 4) und ist über die Lehrpläne bereits seit Jahren an den Schulen etabliert. Auch in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften wird sie zunehmend thematisiert (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2021), wobei verstärkt darauf hingewiesen wird, dass »Nachhaltigkeit« sich nicht nur auf die ökologische Dimension bezieht, sondern explizit auch die Bildung und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen mit einschließt (vgl. Klänhardt & Simon 2023). Vor diesem Hintergrund bilden Landeskunde/Kulturstudien DaFZ und

BNE als Querschnittsthema einen idealen Rahmen, um alternative Lehr- und Lernmethoden und konkret die Ansätze der Waldpädagogik in die Lehrendenbildung zu integrieren.

4.3 Ein Umsetzungsbeispiel

Einen Versuch, diesen Rahmen zu nutzen und BNE in der DaFZ-Lehrendenbildung zu etablieren, konnte ich als Dozent im Sommersemester 2023 umsetzen. Dafür profitierte ich von der Tatsache, dass im internationalen Masterstudiengang »Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache« an der Universität Jena mehrere Seminarangebote zu landeskundlichem und kulturellem Lernen enthalten sind. Konkret konnte ich das Modul MA.DaF.Ko4 (»Literatur und Landeskunde«) für die Planung und Umsetzung einer Lehrveranstaltung mit dem Titel »Landeskunde und Kulturstudien: Fokus Nachhaltigkeit« nutzen.

Das Seminar, das insgesamt 14 Wochen mit jeweils zwei Stunden Unterrichtszeit umfasste, strukturierte sich in drei Blöcke: (1) In den ersten vier Wochen ging es um Grundlagen, Konzepte und Definitionen von Nachhaltigkeit und BNE, (2) dem folgten fünf Wochen mit Beispielen für nachhaltiges Denken und Handeln, bevor (3) fünf Wochen mit der Erstellung eigener Materialien, der Auswertung und Reflexion folgten. Neben der Tatsache, dass die Lehrveranstaltung aus Gründen der Inklusion in Hybridform durchgeführt wurde (über die Nutzung einer Videokonferenzsoftware parallel zum Präsenzseminar), gab es noch einige weitere Spezifika:

- Mit der Fokussierung auf die Gestaltungskompetenz (vgl. Klänhardt & Simon 2023) wurden die Studierenden immer wieder dazu aufgefordert, sich zu positionieren und gemeinsam zu überlegen, wie sie im Sinne der BNE wirksam werden könnten.
- Eine wichtige Rolle spielte das eigene Erleben: So wurde über mehrere Wochen ein »Selbstversuch« angeregt, bei dem die Studierenden sich eine bestimmte, mit den UN-Entwicklungszielen verbundene

Aufgabe stellten (bspw. Verzicht auf Fleisch) und ihre Erfahrungen damit protokollieren sollten.

- Dem Kennenlernen von Konzepten und Beispielen folgte die Umsetzung anhand von eigens erstellten Unterrichtsmaterialien, die in Teams entwickelt wurden. Die Ausarbeitung erfolgte für eine bestimmte Zielgruppe und in enger Abstimmung mit internationalen Partnerinstitutionen in Argentinien, Brasilien und Griechenland.
- Wie bedeutend die Reflexion – sowohl der Theorie als auch des eigenen Tuns – für die Entwicklung der Lehrprofessionalität ist, wird in der Forschung immer wieder betont (vgl. Bechtel & Rudolph 2022), so dass diesem Aspekt in allen Phasen des Seminars viel Raum gegeben wurde.

Prinzipien der Waldpädagogik kamen während des Semesters mehrfach zur Sprache, vor allem während einer eigenen Seminarsitzung, bei der es um reformpädagogische Ansätze und Lernräume ging. Dabei konnten die Studierenden anhand praktischer Übungen ihre Sinne schulen, mit ästhetischem Bewusstsein, mit Farben und Formen arbeiten, ihre Lieblingslernorte entwerfen sowie gemeinsam über das eigene Empfinden und Erleben von Natur und ihre Relevanz für das Lernen nachdenken. Einige der Überlegungen flossen anschließend in die Unterrichtsentwürfe ein.

Wie stark die verschiedenen Ansätze von BNE und Reformpädagogik die Studierenden letztlich beeinflusst haben, war eine grundlegende Frage bei der Begleitung und Auswertung des Seminars. Neben einer Abschlussevaluation, in der die Teilnehmenden die Themenwahl, die Praxisbezüge und die Seminaratmosphäre positiv hervorhoben, erfolgte während des Semesters über Fragebögen, Aufnahmen und Aufgabenanalysen eine Begleitforschung, die derzeit ausgewertet wird und zum Ziel hat, die Potenziale des Seminarkonzepts zu beschreiben und kritisch zu beleuchten.

5 Fazit und Ausblick

Bereits jetzt wird deutlich, dass die Vermittlung alternativer didaktischer Ansätze wie das Waldpädagogikkonzept kein Selbstläufer ist, sondern in der Lehramtsausbildung gezielt gefördert werden muss. Zwar lassen sich einige Elemente in Didaktik-Seminare integrieren und dort auch affektive und ästhetische Zugänge finden, aber eine tiefere, nachhaltige Auseinandersetzung wird vor allem durch das eigene Erleben und Empfinden erreicht. Es muss dafür keine tagelangen Waldwanderungen geben, wohl aber punktuelle, eindrückliche und aufmerksam begleitete Begegnungen, die berühren und anregen (vgl. Wolf 2021). In diesem Sinne bietet sich bspw. ein Exkursionstag an, an dem die Studierenden in den Wald eintauchen und diesen bewusst erleben können, gefolgt von einer anschließenden Reflexions- und Transferphase.

Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, gesellschaftlich relevante Themen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, mit in die Lehramtsausbildung zu integrieren, um die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit eigenen Erfahrungen auszustatten und sie zu ermutigen, diese weiterzutragen. Gleichzeitig stellen sich dabei eine Reihe von Fragen: Sind wir an den Universitäten, den zentralen Orten der Lehrkräftebildung, offen genug gegenüber gesellschaftlichen, sozialen, ökologischen und bildungspolitischen Fragen? Bräuchte es in der Lehrkräftebildung eine stärkere Thematisierung der Waldpädagogik? Und lassen sich Konzepte der nachhaltigen Bildung in einem (einzelnen) Seminar sinnvoll vermitteln?

Aufgabe der nächsten Jahre wird sein, diese (und weitere) Fragen als Anregung zu verstehen sowie die Potenziale der Waldpädagogik auf Basis einer breiteren Datenlage zu untersuchen und zu beantworten. Die Verknüpfung mit gesellschaftlichen und kulturellen Zugängen im Fremdsprachenunterricht, auf Basis einer erweiterten Landeskunde bzw. aktuellen Ansätzen des kulturellen Lernens, erscheint dabei ein sinnvolles Vorgehen, die es mit positiv konnotierten, praktischen Erfahrungen in der Lehrendenbildung zu vereinbaren gilt. Die Ausarbeitung und Umsetzung eines Seminars auf Masterebene mag dabei nur ein

kleiner Beitrag sein, der aber gleichzeitig aufzeigt, dass es durchaus Mittel und Wege gibt, um für das Hineinnehmen von Natur und Wald in den Lernprozess zu sensibilisieren.

Literatur

- Bauer, Rudolf (1933): Unsere Waldschule. [Landschulleben, Heft 14], Langensalza: Verlag Julius Beltz.
- Bechtel, Mark/Rudolph, Tom (2022): Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Theorien – Konzepte – Empirie, Berlin et al.: Peter Lang.
- Berthold, Margrit/Ziegenspeck, Jörg (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Bierbaum, H. & Dörenkamp, G. (1910): Die Waldschule, M. Gladbach: Selbstverlag, Druck von Heinrich Lapp.
- Brockhaus [Der große Brockhaus] (1928–1935): Handbuch des Wissens in 20 Bänden. [15. Auflage], Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (2021): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, München: Klett.
- Funk, Hermann (2010): »Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch, Berlin et al.: De Gruyter, S. 940–952.
- Jansen, Christian (2011): Gründerzeit und Nationsbildung 1849–1871, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Klänhardt, Katina & Simon, Nina (2023): »Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in DAFZ-Kontexten«, in: Fremdsprache Deutsch, S. 3–10.

- König, Karl (1912): Die Waldschule. [Reihe Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 89], Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Koreik, Uwe/Fornoff, Roger (2020): »Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung«, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 25: 1, S. 563–648.
- Liebal, Sandra (2011): Waldpädagogik. Theoretische Grundlagen, Bildungskonzept für die Schulpraxis, Wirkungen, Remagen: Verlag Kessel.
- Louv, Richard (2008): Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder, Chapel Hill: Algonquin.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen.
- Neufert, Hermann (1926): »Die Waldschule«, in: Gustav Porger (Hg.): Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Bielefeld/Leipzig, S. 130–136.
- Rieckmann, Marco (2019): »Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe«, in: Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79–94.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, München: Klett-Langenscheidt.
- Schwegler, Tabea (2008): Stadtkinder und Naturerleben: Waldpädagogik als Chance, Marburg: Tectum Verlag.
- Siegrist, Ernst (1968) Probleme einer Waldschule: Erfahrungen und Überlegungen zu einem als Wocheninternat geführten Schulheim, Basel: Karger.
- Wolf, Daniela (2021): Der Einfluss der Kurzintervention »Achtsamkeitsbasiert Waldaufenthalt« auf die Aspekte des Erlebens von Körperempfindungen, Gedanken und Gefühlen von Erwachsenen. [Masterarbeit an der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz].

Wolf, Gerhard (1936): Entwicklung der Körpermaße und Körperfunktionen der Schüler an der Leipziger höheren Waldschule. [Dissertationsschrift], Leipzig: Edelmann.