

Freie Hochschule Stuttgart

Außenstelle: Seminar für Waldorfpädagogik Berlin

Tageskurs 2017/19

Unterrichtsfach Wald – Lehrkraft Natur

Reale Naturbegegnungen zur Unterstützung der gesunden Entwicklung der
Schüler*innen meiner 2. Klasse

Ein Beitrag zur Praxisforschung

Abschlussarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Klassen- und Fachlehrer*innen an Waldorfschulen

Vorgelegt von:	Anja Arnold
Adresse:	Laehr'scher Jagdweg 19 14167 Berlin
Abgabedatum:	31. August 2022
Mentorin:	Iris Didwizus
Kursleiter:	Christoph Doll
Zeichen inkl. Leerzeichen:	213.836

... damit wir das Kind zur seelischen und leiblichen Gesundheit heranerziehen und
nicht zur geistigen und seelischen Dekadenz. ...

Rudolf Steiner
in seinem ersten Vortrag vor den Stuttgarter Lehrern am 21. August 1919

Kindheit heute: eine Stadtkindheit, eine Kauf- und Verbraucherkindheit,
eine Spielplatzkindheit, eine Verkehrsteilnehmerkindheit. Ihr fehlen elementare Erfah-
rungen: ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde graben,
auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen,
ein großes Tier beobachten, hüten, beherrschen.

Hartmut von Hentig (1975)

Abstrakt

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 bestimmten auch in Berlin Begriffe wie pandemiebedingte Klassen- und Schulschließungen, maskenbewehrter Wechselunterricht, angeleitetes Distanzlernen oder Homeschooling die bildungspolitische Debatte neben den nachrangig diskutierten körperlichen, seelischen, mentalen und sozialen Schäden für Schüler*innen mit fehlender Tagesstruktur, übermäßiger Mediennutzung und häuslicher Gewalt.

Für die vorliegende Studie hatte die Pandemie insofern eine katalysatorische Funktion, als sie die bereits vorhandene Fragestellung verdichtete, ob und wie auch durch ein Projekt „Schule im Wald“ Bildungs- und Erziehungsziele von Schüler*innen einer 2. Klasse der Freien Waldorfschule Havelhöhe (Berlin-Kladow) zu erreichen seien. In welchem Maße reale Naturbegegnungen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung körperlicher, seelischer und mentaler Gesundheit (Salutogenese) der Kinder beitragen, steht im Zentrum der Untersuchung, die sich der Methoden etablierter Praxisforschung nach Altrichter/Posch (2007) und Stöckli (2011) bedient. Mit der Triangulation, dem Zugriff auf die Forschungsfrage mithilfe des Forschungstagebuchs, der Befragung der Eltern und der Analyse der Schülerreaktionen wird die qualitative Analyse der Ergebnisse des Projekts realisiert. Sowohl die Reaktionen der Schüler*innen als auch der Eltern und nicht zuletzt die im Forschungstagebuch und der Fotodokumentation analysierten Wahrnehmungen der Klassenlehrerin konnten belegen, dass die elfwöchige „Schule im Wald“ die pandemiebedingten Defizite der Kinder nicht nur ausglich, sondern dazu beitrug, die Klassengemeinschaft zusammenwachsen zu lassen, die Salutogenese der Schüler*innen zu fördern, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sozialen, Motorischen und Kognitiven so zu erweitern, dass die Schüler*innen sowohl Lehrende für Mitschüler*innen und zugleich Lernende waren. Vor allem aber konnte die „Lehrkraft Natur“ so etabliert werden, dass mit der täglichen „natürlichen“ Schulung der Sinneswahrnehmungen eine verfeinerte Wahrnehmung der belebten Umwelt und ein achtsamerer Umgang mit der Natur einhergingen. In diesem Zusammenhang konnte von den Schüler*innen auch die veränderte Rolle der Klassenlehrerin als Entwicklungs- und Lernbegleiterin gemeinsam mit der Natur als Lehrkraft angenommen werden.

Abstract

Against the background of the Covid 19 pandemic in 2020 and 2021, terms such as pandemic-related class and school closures, masked teaching, guided distance learning or homeschooling dominated the education policy debate in Berlin, alongside the physical, psychological, mental and social damage for pupils with a lack of daily structure, excessive media use and domestic violence.

For this study, the pandemic had a catalytic function in that it condensed the already existing question of whether and how the educational goals of pupils in class 2 of the Freie Waldorfschule Havelhöhe (Berlin-Kladow) could be achieved through a "School in the Forest" project. The extent to which real encounters with nature contribute to the development and maintenance of the children's physical, emotional and mental health (salutogenesis) is the focus of the study, which uses the methods of established practice research according to Altrichter/Posch (2007) and Stöckli (2011). With the triangulation, the access to the research question with the help of the research diary, the questioning of the parents and the analysis of pupils' reactions, the qualitative analysis of the results of the project is realized. The reactions of the pupils as well as the parents and last but not least the perceptions of the class teacher analyzed in the research diary and the photo documentation proved that the eleven-week "School in the Forest" not only compensated for the children's deficits caused by the pandemic, but also helped the class community to grow together, to promote the salutogenesis of the pupils, to expand their competences, abilities and skills in the social, physical and cognitive spheres in such a way that the pupils were both teachers for their classmates and learners at the same time. Above all, however, the "nature teacher" could be established in such a way that the daily "natural" training of sensory perceptions was accompanied by a refined perception of the lived environment and a more mindful interaction with nature. In this context, the pupils were able to accept the changed role of the class teacher as a facilitator of learning together with nature as a teacher.

Vorwort

Natur – stets nahm sie in meinem Leben einen wichtigen Stellenwert ein. In Kindheit und Jugend hatte ich das große Glück, im Garten, auf wilden bzw. unbebauten Grundstücken und im Wald frei, ohne permanente Aufsicht durch Erwachsene, spielen und Geheimnisse der Natur entdecken zu können. Auch fand ich in schwierigen Lebenssituationen in der Natur Trost und Geborgenheit, wenn ich mich z. B. in meine „geheime Blätterlaube“ zurückziehen konnte.

Nach der Schule wurde ich Mitglied bei Greenpeace, wanderte im Rahmen eines einjährigen Südamerika-Aufenthalts wochenlang durch den tropischen Regenwald und ließ die unglaubliche Vielfalt der Flora und Fauna auf mich wirken, bevor mich – wieder zurück in Deutschland – der nächste lange Lebensabschnitt mit sieben Kindern vor neue Herausforderungen hinsichtlich des Umgangs mit der Natur stellte. Ich spürte eine immer größer werdende Diskrepanz zwischen meinem alltäglichen Leben rund um Schule, Kindergarten, Sportplatz, Musikunterricht, Elternabend u. Ä. und dem Bedürfnis nach Natur und Erholung, sodass der Wunsch entstand, neben meinem Lehramtsstudium eine Ausbildung zur Wildnispädagogin zu absolvieren, die ich 2016/17 in der „Wildnisschule Wildniswissen“ am Standort des Umweltzentrums Drei Eichen in Buckow in der Märkischen Schweiz absolvierte.

Als ich dann nach dem zweijährigen Waldorflehrerseminar meine erste eigene Klasse an der Waldorfschule Havelhöhe nach den Sommerferien 2019 übernahm, war es mir ein großes Bedürfnis, von Anfang an reale Naturbegegnungen im Schulalltag für die Kinder zu verankern. Daraus ergab sich, dass wir uns jeden Montagmorgen bei Wind und Wetter draußen trafen und in den sehr nahe gelegenen Kladower Gutspark zogen, wo wir in Wald und Flur tätig unterwegs waren. Der Montag zählte bei den meisten Kindern bald zum beliebtesten Schultag der Woche. Ich erlebte, wie gut jedem einzelnen Kind diese Zeit in der Natur tat und wie wertvoll sie für uns als Gruppe wurde.

Daraus entwickelte sich die Fragestellung für meine Masterarbeit als ein Beitrag zur Praxisforschung. Nun fiel in diese Zeit die Corona-Pandemie, die völlig veränderte und neue Herausforderungen an die Lehrkräfte, die Eltern, vor allem aber an die Schüler*innen stellte. Eine Zeit der Verunsicherung mit unregelmäßigem Unterricht bis hin zu Schulschließungen folgte. Als nach den Osterferien im April 2021 Schule in Präsenz wieder möglich wurde, versuchte ich, aus der Not eine Tugend zu machen. Ich verlagerte den im

Schulgebäude immer noch mit extrem einschränkenden Auflagen belegten Unterricht im Wechselmodell kurzerhand vollständig in den Wald. So verbrachte ich mit Unterstützung meiner Klassenhelferin gemäß den institutionellen Auflagen die Zeit bis zu den Sommerferien mit zwei halben Klassen, d. h. mit allen Kindern, täglich von 8:00 Uhr bis 13:30 Uhr in unserem Freiluftklassenzimmer im Düppeler Forst.

Diese Bedingungen hatten das Projekt „Schule im Wald“ mit der Fragestellung entstehen lassen, inwieweit reale Naturbegegnungen die Kinder meiner 2. Klasse an der Freien Waldorfschule Havelhöhe in ihrer gesunden Entwicklung unterstützen. Es ist zum Zentrum der Praxisforschung meiner Arbeit geworden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Eigene Erfahrungen aus dem Schulalltag.....	1
2	Bedingungen von Kindheit heute	4
2.1	Veränderte Kindheit in der westlichen Welt	4
2.2	Verlust von Spielräumen	4
2.3	Verhäuslichung und Verinselung	5
2.4	Bedeutung der (digitalen) Medien.....	7
2.5	Familie im Wandel	10
3	Hintergrund der Fragestellung: Schule in Zeiten der Pandemie.....	12
3.1	Beginn der Corona-Pandemie und ihre Folgen für die Schule.....	12
3.2	Auswirkungen des Pandemiegeschehens auf meine Klasse.....	12
4	Fragestellung dieser Arbeit – Was Kinder heute brauchen	15
5	Bedeutung der Natur für die Entwicklung des Kindes	18
6	Naturpädagogische Konzeptionen	20
6.1	Waldorfcriculum	20
6.2	Konzept der Naturstunde.....	24
6.3	Konzept der Handlungspädagogik	24
6.4	Weitere naturpädagogische Richtungen: Umwelt-, Natur-, Wald-, Wildnis- und Erlebnispädagogik	26
7	Praxisforschung als Methode.....	29
7.1	Forschungstagebuch	30
7.2	Befragung der Eltern	31
7.3	Arbeitsergebnisse der Schüler*innen – kommunikative Validierung	33
8	Das Projekt „Schule im Wald“	34

8.1	Bedingungen der Schule und der Klasse	34
8.2	Planung und Durchführung des Projekts „Schule im Wald“	35
8.3	Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des Projekts „Schule im Wald“	36
8.3.1	Lauschkultur und Sitzplatz	37
8.3.2	Gruppendynamische interaktive Spiele	40
8.3.3	Bauen und Konstruieren	44
8.3.4	Freies Spielen	49
8.4	Tagesablauf des Projekts	51
8.4.1	Überfahrt.....	51
8.4.2	Zaubertreppe.....	52
8.4.3	Spazierweg zum Freiluftklassenzimmer.....	52
8.4.4	Tagesablauf im Freiluftklassenzimmer	53
8.4.5	Rückweg.....	54
9	Ergebnisse des Projekts „Schule im Wald“	56
9.1	Wahrnehmungen der Lehrerin.....	56
9.1.1	Die Kraft des Weges.....	56
9.1.2	Arbeit und Spiel – ein Zusammenspiel	57
9.1.3	Besondere Möglichkeiten außerschulischer Lernorte	58
9.1.4	Forschungsgeist, Grenzverschiebung und Ehrfurcht.....	60
9.1.5	Wir-Gefühl	62
9.1.6	Alles fügt sich	63
9.2	Wahrnehmungen der Schüler*innen	64
9.2.1	Darstellungen in Wort und Bild	64
9.2.2	Ertrag aus Schüler*innenarbeiten und Gesprächen.....	65
9.3	Wahrnehmungen der Eltern.....	66
9.3.1	Große Zustimmung für das Projekt	66

9.3.2	Elternsorgen.....	67
9.3.3	„Schule im Wald“ – ein Zukunftsmodell	68
9.3.4	Erfüllung „Schule im Wald“	68
10	Fazit und Ausblick.....	70
10.1	Fazit.....	70
10.2	Reflexion der Fragestellung	71
10.3	Grenzen des Projekts	71
10.4	Ausblick.....	72
11	Literaturverzeichnis	74
Anhang 1	Bilddokumentation zur „Schule im Wald“	A1
Anhang 2	Rückblick auf das Projekt	A26
Anhang 3	Elternbefragung.....	A28
	Ethikkodex	A43
	Danksagung	A44
	Erklärung.....	
	Nutzungsvereinbarung	

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit verstehe ich als einen Beitrag zu einer anthroposophisch erweiterten Praxisforschung im Sinne Thomas Stöcklis (vgl. Stöckli 2011 u. 2012, 34), einem der Studienleiter der Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach. Sie geht der Frage nach, inwieweit Naturbegegnungen am Beispiel des Projekts „Schule im Wald“ die Kinder meiner Klasse in ihrer gesunden Entwicklung unterstützen konnten.

Den ersten Teil der vorliegenden Arbeit widme ich der Entwicklung meiner Fragestellung vor dem Hintergrund (m)einer Schule in den Zeiten der Pandemie und der Situation meiner 2. Klasse, die im Praxisteil im Mittelpunkt steht. Was Kinder heute brauchen, wird anhand der Bedeutung der Natur für die Entwicklung des Kindes erörtert und mit naturpädagogischen Konzepten, die sich in Schulen bewährt haben, unterlegt.

Der zweite, praktische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem konkreten Projekt „Schule im Wald“, dessen Planung und Durchführung, seinen Schwerpunkten und deren Umsetzung. Die mit den Methoden der Praxisforschung erzielten Ergebnisse des Projekts werden auf der Grundlage der Forschungsstrategie der Triangulation mit den Wahrnehmungen der Lehrerin, der Schüler*innen und Eltern im Sinne eines „mixed method designs“ dokumentiert, analysiert und reflektiert.

Das abschließende Fazit mit der Reflexion der Fragestellung und der Diskussion der Grenzen des Projekts schließt mit einem Ausblick auf die Frage, in welchem Maße erweiterte Naturbegegnungen über den Rahmen der an Waldorfschulen bisher etablierten Ansätze hinaus die Salutogenese ihrer Schüler*innen begünstigen können.

1.1 Eigene Erfahrungen aus dem Schulalltag

In meiner 1. Klasse in Berlin-Kladow mit 28 Schüler*innen konnte ich im Laufe des Schuljahres beobachten, wie viele Kinder seelisch wie körperlich ruhelos wirkten und wenig Ausdauer bei schulisch erforderlichen Aktivitäten zeigten: Sie forderten schnell Abwechslung, ihre Nachahmungskräfte waren nur schwach ausgeprägt. Sie ließen sich nicht oder nur schwer ins gemeinsame Tun hineinziehen, waren dann z. B. eher stille Beobachter. Andere empfanden Lieder, Sprüche und Geschichten mit Zwergen und Elementarwesen als „albern“, taten das als „Babykram“ ab und verbalisierten auch, dass es sie gar nicht gäbe. Sie begaben sich auf die intellektuelle Ebene, trumpften mit Wissen auf, was immer wieder auch altklug wirken konnte.

In meiner Klasse war ein auffällig ausgeprägter Gerechtigkeitssinn zu spüren, mit dem die Schüler*innen viele Situationen im Unterricht immer wieder kritisch beleuchteten. Dabei wirkten die Kinder körperlich wie seelisch sehr empfindlich – sowohl was sie selbst als auch die Mitschüler*innen anging. Einen wachen Intellekt und starken Eigenwillen zeigten etliche Kinder nicht nur beim Suchen nach gerechten Lösungen, was ihnen äußerst wichtig war.

Sich in eine Gemeinschaft einzufügen, sich selbst zurückzunehmen, geduldig abzuwarten, nicht immer im Mittelpunkt zu stehen, dabei zu sein, ohne direkt dran zu sein – das fiel vielen Kindern nicht leicht und bot ein weites Übungsfeld. Als Lehrerin hatte man manches Mal das Gefühl, es mit vielen kleinen, recht starken Individualisten zu tun zu haben. Die meisten meiner Kinder suchten dabei bewusste Begegnung und auch Auseinandersetzung mit mir, wobei man an dem Thema „Respektlosigkeiten“ nicht vorbeikam. Viele forderten regelrecht ein, ganz individuell wahrgenommen zu werden, und zeigten großes Selbstbewusstsein im Umgang mit Erwachsenen.

Ganz bewusst möchte ich diese Beschreibungen nicht bewerten, sondern es geht mir vielmehr um die Wahrnehmung der Verhaltensweisen und Eigenschaften der Kinder. Jede Zeit hat ihre entsprechenden Kinder, jede Zeit auch ihre speziellen Aufgaben. Ich habe in meiner Klasse geschaut, wie ich dem, was die Kinder in die Schule mitbrachten, begegnen konnte, um eine Klassengemeinschaft zu formen, in der sich alle Kinder wiederfinden und wohlfühlen sollten.

In meinem Leben und meinem Unterrichtskonzept spielt die Natur eine entscheidende Rolle. Die Begebenheiten rund um die Schule machten es mir leicht, mit den Kindern naturnahe Spielräume schnell und gefahrlos zu erreichen. So führte ich schon im ersten Schuljahr wöchentlich einen Waldtag ein. Immer montags trafen wir uns draußen, die Kinder schon in der dem Wetter entsprechenden Kleidung, und machten uns auf den Weg in den nahegelegenen Wald. Die meisten Kinder liebten diesen Wochenanfang, aber durchaus nicht alle, und schon gar nicht bei Wind und Wetter! Die „Naturmuffel“ fanden schwer ins freie Spiel, manche von ihnen wirkten ängstlich und unerfahren, was sich aber im Laufe der Zeit langsam änderte. Nachdem wir feste Regeln ausgemacht und geübt hatten, war das freie Spiel in der Natur ein zentraler Punkt in der ersten Klasse. Dabei waren die Schüler*innen auch außerhalb meines Sichtfeldes, sodass sie viele sich ergebende Situationen und Schwierigkeiten zunächst selbstständig und als Gruppe meistern konnten, im Notfall wurde ich dazu gerufen. Viele kleinere Blessuren waren zu versorgen,

einige Tränen zu trocknen, da viele Kinder die Fortbewegung auf unebenen Untergründen und querfeldein nicht mehr gewohnt sind. Schnell bildete sich ein Krankenpflegeteam, das eine Hütte als Apotheke baute und ein Medikamentenlager aus Kräutern und Blattwickeln anlegte. Dessen Mitglieder funktionierten wie die Freiwillige Feuerwehr, unterbrachen ihr Spiel bei Bedarf, und so waren die „Verletzten“ stets gut umsorgt von ihren Klassenkamerad*innen.

Als zentralen Treffpunkt und begrenzten Unterrichtsraum im Freien bauten wir über mehrere Wochen an unserem „Waldsofa“, einem Kreis aus ineinander geflochtenen Stöcken, auf dem wir sitzen konnten. Hier trafen wir uns für den Morgenspruch, zum Singen und Rezitieren und fürs Besprechen anstehender Aufgaben. Von hier aus starteten wir auch den monatlichen Jahreszeitenspaziergang, auf dem die Schüler*innen voller Entdeckerfreude Tierspuren aller Art aufspürten und Geschichten erfanden, was wohl passiert sei an der jeweiligen Stelle.

Es gab auch gemeinschaftliche Aufgaben wie das Anfertigen von Mandalas aus Naturmaterialien, Formenlegen aus der Formenzeichnen-Epoche u. Ä. Nach einiger Zeit führte ich die „Sitzplätze“ ein. Dazu suchte sich jedes Kind einen eigenen Lieblingsplatz im Umkreis auf Hörweite und lernte dieses Plätzchen immer besser kennen. Es gehörte dann möglichst zu jeder Waldzeit dazu, einige Minuten dort still für sich zu verbringen, mal lauschend mit geschlossenen Augen, mal beobachtend nur im ganz nahen Gesichtsfeld oder auf Gerüche achtend. Danach erzählten die Kinder begeistert von ihren Beobachtungen. Einige Kinder forderten sogar längere Sitzplatzzeiten, weil ihnen das so gut gefiel.

Insgesamt konnte ich feststellen, wie gut den Kindern diese regelmäßigen Zeiten in der Natur taten und wie positiv sich die Klassengemeinschaft nach großen Anfangsschwierigkeiten entwickelte. Die Kinder wurden auch motorisch sichtlich geschickter. Immer wieder mischten sich auch Mädchen- und Jungengruppen im Spiel, ein Problem in meiner Klasse aufgrund der bestehenden festen Verbindungen aus der Vorschulzeit. Alle Vertretungsstunden und jede sich bietende Möglichkeit verbrachte ich mit meiner Klasse draußen. Vielleicht kann man sich bildlich vorstellen, was es mit uns allen macht, wenn Kinder Schneeglöckchen wirklich läuten hören oder wir im dichten Nebel stehend vom Nebel singen! Das hat die Kinder tief berührt. Mit den Eltern waren wir mittlerweile ein gut eingespieltes Team, sodass stets Gummistiefel und Ersatzkleidung vor Ort waren.

2 Bedingungen von Kindheit heute

2.1 Veränderte Kindheit in der westlichen Welt

Es ist durch eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Studien belegt (vgl. u. a. Rüpke 2017 u. Grieper 2022), auch durch eigene Erfahrungen bestätigt, dass sich die Situation für Kinder in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt hat, und es gilt, sich der Veränderungen in der Lebenswelt unserer Kinder und der für sie damit einhergehenden Wechselwirkungen bewusst zu werden. Die Parameter, die in den folgenden Abschnitten ausdifferenziert werden, wirken auf verschiedenen Ebenen auf die Kinder ein und betreffen ihr körperliches, geistiges und seelisches Befinden.

2.2 Verlust von Spielräumen

Es ist nicht zu übersehen, dass natürliche Spielräume für Kinder vor allem im städtischen Wohngebiet immer seltener werden (vgl. Klement & Hofmann o. J.). Brachliegende Flächen und unbebaute Grundstücke, auf denen ich selbst als Kind noch Abenteuer erleben konnte, sind die Ausnahme, bzw. Kinder werden aus solchen Aktionsräumen schnell wieder vertrieben. Als Alternativen bleiben ihnen künstlich geschaffene Spielräume, wie z. B. Spiel-, Bolz- oder Sportplätze, auch Parks, jedoch oftmals mit Ver- und Gebotsschildern reichlich ausgestattet.

Auch außerhalb urbaner Lebensbedingungen sind natürliche Spielräume für Kinder z. B. aufgrund erhöhten Verkehrsaufkommens schwer zugänglich geworden. Schaut man sich die Statistik der Anzahl der gemeldeten Personenkraftwagen in Deutschland zwischen 1960 und 2020 an, so gab es laut Statista 1960 rund 4,5 Millionen, 1980 23,2 Millionen und im Jahre 2000 schon 42,8 Millionen PKWs (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/12131/umfrage/pkw-bestand-in-deutschland/> [8.7.2020]). Zu Beginn des Jahres 2020 liegt der derzeitige Rekord beim PKW-Bestand in Deutschland bei rund 47,7 Millionen Fahrzeugen. So ist ihre Anzahl von 1960–2020 um mehr als das Zehnfache gestiegen, allein zwischen 1980 und 2020 hat sie sich mehr als verdoppelt. Wenn man dagegen die Anzahl der in Deutschland lebenden Kinder bis 14 Jahre mit rund 11 Millionen betrachtet, so kommen auf jedes Kind mehr als 4 PKWs.

Es ist unübersehbar, dass diese Tatsache weitgreifende Auswirkungen auf das kindliche Umfeld in der Stadt und auf dem Land im Hinblick auf Spielräume, aber z. B. auch auf Gesundheit, Selbstständigkeit und Gefährdung der Kinder im Straßenverkehr hat.

So wird die städteplanerische Entwicklung in Deutschland immer wieder dem wachsenden Verkehrsaufkommen angepasst. Der Landschaftsökologe und Stadtplaner Hans Joachim Schemel erstellte demgegenüber die Flächenkategorie „*Naturerfahrungsraum*“ (vgl. Schemel 1998, 207–356), die nun im Bundesnaturschutzgesetz und im Baugesetzbuch enthalten ist. Er fordert:

Naturerfahrungsräume in der Stadt als Gegengewicht zum technisch modernen, städtischen Umfeld der Kinder. Ein Städtischer Naturerfahrungsraum (NERaum) ist eine weitgehend ihrer natürlichen Entwicklung überlassene, mindestens ein Hektar große “wilde” Fläche im Wohnumfeld, auf der ältere Kinder und Jugendliche frei – ohne pädagogische Betreuung und ohne Geräte – spielen können. (Schemel 2009, 80)

Es ist unverkennbar, dass das freie Spiel in der Natur, aber auch auf der Straße, der Umgang mit den Elementen, überhaupt das Entdecken spannender Abenteurräume vielfältiger Art in selbst organisierten und gemischtaltrigen Kindergruppen, unbeobachtet von Erwachsenen, heutzutage zur Ausnahme gehören – das, was noch vor ein/zwei Generationen den Normalfall darstellte und wie ich es selbst erfahren habe: So bin ich in meinem Elternhaus in Berlin-Zehlendorf in den 1970er-Jahren noch weiträumig im Wohnumfeld mit den Nachbarskindern herumgestromert und habe beispielsweise Tennis auf der Straße gespielt. Kam ein Auto, so schoben wir die zwei als Netz fungierenden Stühle mit dem dazwischen gespannten Seil einfach zusammen und ließen das Auto passieren. Schon meine eigenen Kinder, die ebenfalls in diesem Haus aufwuchsen, konnten in den 90er-Jahren nur mehr im Garten spielen, denn dieselbe Straße war mittlerweile als Umgehungsstraße der überlasteten B1 zur Hauptverkehrsstraße mit Ampelbetrieb mutiert. Damit gewinnen Binnenräume für unsere Kinder immer mehr an Bedeutung (vgl. Lange 2012).

2.3 Verhäuslichung und Verinselung

Spielräume der Kinder werden zunehmend in den Wohnraum verlagert, was in Pädagogik und sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung als Verhäuslichung der Kindheit bezeichnet wird (vgl. Lange 2012) und dazu führt, dass Kinder vermehrt ihre Freizeit mit digitalen Medien verbringen. Renz-Polster und Hüther (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von der „*Domestizierung der Kinder*“:

Und so erleben wir offenen Auges einen Prozess, der in der Geschichte der Menschheit in dieser Breite einzigartig ist: die immer schneller voranschreitende Domestizierung der Kinder. Sie werden immer mehr verhäuslicht. Drinnen gehalten. (Renz-Polster & Hüther 2013, 100)

Diese Tatsache wird in einem oft zitierten Beitrag der britischen Daily Mail vom 14.6.2007 veranschaulicht, in dem David Derbyshire in „How children lost the right to roam in four generations“ den veränderten Gewohnheiten einer Familie in Sheffield innerhalb von vier Generationen nachgegangen ist:

Danach legte der achtjährige George Thomas 1926 10 km zu seinem Lieblingsangelplatz ohne erwachsene Begleitung zurück. Er verbrachte seine meiste Zeit draußen beim Spielen und Höhlenbauen, wurde Handwerker und geht mit 88 Jahren noch gern zu Fuß. Sein Schwiegersohn durfte im Jahre 1950 als Achtjähriger 1,5 km zum nächsten Wald gehen. Auch zur Schule ging er zu Fuß. Dessen Tochter Vicky durfte in ihrem 8. Lebensjahr im Umfeld des Grundstücks Fahrrad fahren, mit Freuden im Park spielen sowie zur Schule und zum Schwimmbad gehen. Ihr Sohn Edward verbringt nur noch wenige Zeit außerhalb des Gartens. Er wird mit dem Auto zur Schule gebracht, lernt in seiner Freizeit Klavier sowie Skifahren und hat ein Trampolin, eine Rutsche sowie ein Klettergerüst im Garten. Fahrrad fährt er nicht von der Wohnung in einer ruhigen Vorstadtstraße aus, sondern es wird ins Auto gepackt, um unter elterlicher Aufsicht auf dem Land zum Einsatz zu kommen. Andernfalls wäre seine Mutter zu besorgt, er könne verloren gehen, einen Verkehrsunfall haben oder entführt werden. (Derbyshire 2007, Übersetzung zit. n. Brämer 2007, 4)

In dieser Schilderung klingen zusätzlich die elterlichen Sorgen an, die die Gestaltung der Freizeit maßgeblich mitbestimmen. Richard Louv thematisiert in seinem Buch „Das letzte Kind im Wald“ die aufwendige Fürsorge um die zunehmend vereinzelter Kinder als angstgetrieben und folgert:

Angst ist die stärkste Ursache, die Eltern davon abhält, ihren Kindern die Freiheit zu geben, die sie selbst genossen, als sie jung waren. [...] Die Furcht vor Verkehr und Verbrechen, aber auch vor der Natur selbst, enthält den Kindern so die guten Seiten der Natur vor. (Louv 2013, 123)

Nun gibt es heutzutage eine so große Vielfalt von Angeboten zur Freizeitgestaltung wie niemals zuvor. Damit kann die Freizeit der Kinder kontrolliert durchorganisiert und ihr Terminkalender gefüllt werden. Freizeit wird regelrecht zum Termingeschäft, sie wird zum Programmpunkt. Dabei werden feste soziale Bindungen durch häufig wechselnde funktionsgebundene Beziehungen ersetzt. Die verschiedenen Veranstaltungen finden wiederum an unterschiedlichen Orten statt, die oft weit voneinander entfernt liegen. Diese Aufspaltung in einzelne Lebensräume nennen Zeiher & Zeiher „Verinselung“ (Zeiher & Zeiher 1994, 19f.) Weil die Kinder diese Aktionsräume nicht selbstständig erreichen können, sind sie auf elterliche oder erwachsene Begleitung und Fahrdienste angewiesen, was wiederum die Abhängigkeit von den Erwachsenen vergrößert, aber auch deren Kontrollbedürfnis bedient.

Neben Verhäuslichung und Verinselung ist bei vielen Kindern auch zu beobachten, dass kaum Zeit bleibt für freies Spielen und Langeweile, aus der heraus nach meiner Lebenserfahrung viel Kreatives entstehen könnte.

Ein weiterer damit verbundener Aspekt ist der zunehmende Leistungs- und Kontrolldruck, dem unsere Kinder heutzutage ausgesetzt sind. Viele Eltern möchten durch zusätzliches Lern- und Förderangebot am Nachmittag sicherstellen, dass ihre Kinder leistungsstark sind und bleiben. Sie meinen, den eigenen Kindern dadurch einen Vorsprung gegenüber anderen Kindern in unserer heutigen Leistungsgesellschaft verschaffen zu können. (Vgl. Schellhaaß & Siems 2009).

2.4 Bedeutung der (digitalen) Medien

Digitale Medien machen heute auch vor dem Kinderzimmer nicht halt. Die Erhebungen zur Mediennutzung von Kindern in Deutschland zeigen, dass im Jahre 2020 die 6- bis 7-Jährigen schon durchschnittlich 58 Minuten pro Tag, die 12- bis 13-Jährigen 75 Minuten vor dem Fernseher verbringen, dem beliebtesten Medium in dieser Altersklasse (vgl. Weidenbach 2022). Bei der Nutzungshäufigkeit von Computerspielen gaben rund 22 % der befragten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren – also mehr als ein Fünftel – an, jeden oder fast jeden Tag Computer-, Konsolen- und Onlinespiele zu spielen. Dabei nimmt der Anteil mit steigendem Kindesalter zu.

Die BLIKK-Medienstudie (Querschnittstudie) zur Mediennutzung von 9- bis 14-jährigen Kindern in Deutschland ergab 2017, dass sich 72,43% der Mädchen und 67,83% der Jungen im Alter zwischen 9 und 14 Jahren täglich für mehr als 60 Minuten ihrem Smartphone und/oder dem Fernsehen widmen (vgl. BMG 2017).

Aus der Tendenz, dass Kinder mehr Zeit drinnen als draußen im Spiel verbringen, folgt, dass sie im Hause digitalen Medien mit ihrer großen Anziehungskraft und ihrem ohne Zweifel hohen Unterhaltungswert ausgesetzt sind. So haben Medien eine zusätzlich domestizierende Funktion, darüber hinaus könnte man sie auch als „elektronische Großmutter“ bezeichnen, die den Eltern die Beschäftigung mit ihren Sprösslingen abnimmt. Zusätzlich wird das Gewissen beruhigt, wenn pädagogisch wertvolle Lernprogramme und lehrreiche Dokumentarfilme auf dem Programm stehen, von Fachleuten zur Förderung der Kinder empfohlen. (vgl. Renz-Polster & Hüther 2013, 115)

Zwangsläufig werden die Möglichkeiten des sozialen Umgangs miteinander in der Medienzeit stark reduziert. Hier werden Kinder zu reinen Konsument*innen degradiert, die

nicht mehr als Akteur*innen ihre Welt verändern, sondern nur noch auf äußere Anreize fremdgesteuert reagieren und Erfahrungen lediglich aus zweiter Hand machen können. Dazu stellen Renz-Polster und Hüther passend fest:

Das Fesselungspotential ist erheblich. Das Sinnen und Trachten der Medienentwickler ist es, dem Nutzer eine optimierte Erlebniswelt zu liefern, also eine Welt, in der das Dopamin möglichst leicht und möglichst hochkonzentriert fließen kann. (Renz-Polster & Hüther 2013, 120)

Dopamin, im Volksmund auch als „Glückshormon“ bezeichnet, ist ein wichtiger, überwiegend erregend wirkender Neurotransmitter des zentralen Nervensystems (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Dopamin> [3.4.2022]). Gegen den Dauerfluss beim Computerspiel kann die reale Natur nicht mithalten, hier wechseln sich Spannung und Entspannung ab. Flimmern auf dem Bildschirm Reh und Fuchs mit belehrenden Kommentaren auch beim Knistern der Chipstüte vorbei, so wird ein Kind im Wald erst geduldig und leise warten müssen, um ein Tier zu Gesicht zu bekommen – vielleicht und mit viel Glück. So ist nachvollziehbar, dass mediengeprägte kindliche Erlebniswelten faszinierend wirken und die Gefahr der Übernutzung selbstverständlich miteingebaut sei, Renz-Polster und Hüther kommentieren:

Das eingebaute Übernutzungspotential mag auch damit zusammenhängen, dass es bei vielen Spielen einen Schluss gar nicht mehr gibt. Bei den realen Spielen, von Fang den Hut bis Mühle, galt: Schluss war dann, wenn nur noch ein Hütchen im Spiel ist. Selbst die Bibliothek der Karl-May-Bücher war irgendwann zu Ende gelesen. World of Warcraft oder andere Online-Spiele jedoch gehen auch nach Mitternacht weiter. Und es fehlt nie an Mitspielern. (Renz-Polster & Hüther 2013, 121)

Bereits Achtklässler*innen berichten von Online-Spielen, bei denen man eigentlich gar nicht pausieren dürfe, weil man sonst erhebliche Verluste und Nachteile hinzunehmen habe. Als Beispiel sei an dieser Stelle das verbreitete Computerspiel Brawl Stars genannt, das 2017 erstmals auf den Markt kam. Hier bekommt man durch das Gewinnen von „Matches“ Trophäen, wobei man abhängig von ihrer Anzahl in die entsprechende Liga eingestuft wird. Ist eine bestimmte Trophäenzahl erreicht worden, wird man belohnt mit einer weiteren Spielfigur (Brawler), einer Box, Münzen oder Powerpoints. Eine Trophäensaison ist allerdings auf vier Wochen begrenzt, wobei man am Ende jeder Saison je nach Erfolg zusätzliche Starpunkte erhält. Im Mai 2020 wurde das Spiel dann um den Brawl Pass erweitert. Durch das Lösen von Aufträgen, Ereignisspiele oder alle sechs Stunden mit Beginn von neuen Ereignissen kann man Marken für die Freischaltung von neuen der

insgesamt 70 Belohnungsstufen sammeln, darunter eine Stufe mit 30 Juwelen. (Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Brawl_Stars [3.4.2022])

Die Beschreibung macht deutlich, in welche Spirale Kinder und Jugendliche geraten können, um erfolgreich bei einem Computerspiel mitzuspielen. Ich konnte erleben, wie Jugendliche die Erinnerungsfunktion im Handy eingestellt hatten, um auch während der Schulzeit auf keinen Fall die erwähnte 6-Stunden-Frist zu verpassen. Es wird deutlich, dass sich die gesamte Tagesgestaltung der Jugendlichen rund um solch ein Spiel drehen kann, stets mit der Gefahr und Tendenz zur völligen Vereinnahmung durch das Spielgeschehen. Eine Längsschnittstudie der DAK zeigt, dass sich der Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Krise noch drastisch erhöht hat (vgl. DAK-Gesundheit [5.5.2022]).

Welche Auswirkungen eine stetig steigende und übermäßige Mediennutzung für unsere Kinder haben kann, ist in zahlreichen Erhebungen untersucht worden, u. a. in der oben bereits erwähnten BLIKK-Studie (BGM 2017). In ihr wurden rund 5.600 Eltern und deren Kinder zum Umgang mit digitalen Medien befragt und im Zuge von Früherkennungsuntersuchungen wurde parallel dazu die körperliche, entwicklungsneurologische und psychosoziale Verfassung der Babys, Kinder und Jugendlichen dokumentiert. Die alarmierenden Ergebnisse bestätigte Christoph Meinecke, Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin in Berlin-Havelhöhe, in einem Interview (vgl. Ärzteblatt 2017 & Meinecke o. J.):

- Altersklasse 1–12 Monate: signifikanter Zusammenhang zwischen Fütter- und Einschlafstörungen des Säuglings und gleichzeitiger mütterlicher Nutzung digitaler Medien bei der Betreuung sowie Hinweise auf Bindungsstörungen.
- Altersklasse 2–5 Jahre: Smartphone-Nutzung von über 30 Min./Tag bei 70 % der Kinder durch die Eltern gestattet. Festgestellt wurden bei intensiver Nutzung Sprachentwicklungsstörungen, motorische Hyperaktivität, Unruhe und Ablenkbarkeit.
- Altersklasse: 8–13 Jahre: Nutzung der digitalen Medien von über 60 Min./Tag geht einher mit vermehrter motorischer Hyperaktivität und Konzentrationsschwäche, ungesundem Essverhalten (fett- und zuckerhaltige Lebensmittel) und in Folge mit Übergewicht bis hin zur Fettsucht.
- Altersklasse 13–14 Jahre: Jugendliche sehen negative Auswirkungen ihres Medienkonsums für ihren Alltag und haben Schwierigkeiten, ihn selbstbestimmt zu kontrollieren.

Renz-Polster & Hüther weisen in ihrem Buch „Wie Kinder heute wachsen“ explizit darauf hin, dass den neuen Medien jedoch oftmals Probleme angelastet werden, für die sie allerdings nicht verantwortlich seien. Ihre Ursache finde sich u. a. in der allgemein problematischen Sozialisation der Kinder, deren Bedingungen in den unterschiedlichsten Ausprägungen zu einer Veränderung der Kindheit führen. Die Autoren führen aus, Medienbashing sei zwar bequem, man müsse bei Problemen jedoch auch die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, vor allem die Gefahr des Beziehungsverlusts, nämlich den Verlust der *„unverhandelbaren Matrix an wertschätzenden [...] Bezügen und Verbindungen, die die kindliche Entwicklung nun einmal tragen“*, als das eigentliche Übel vieler Probleme im Blick haben. (Renz-Polster & Hüther 2013, 119)

2.5 Familie im Wandel

Die stetig voranschreitende Globalisierung und Digitalisierung der letzten 50 Jahre bringt einschneidende und weitgreifende Veränderungen mit sich, die sich bis in die Familienstrukturen hineinziehen (vgl. Gluding 2002).

Das traditionelle Verständnis von Familie, das Jahrhunderte lang das erwünschte Idealbild unserer Gesellschaft darstellte, ist auch heute durchaus noch zu finden. Hier steht die Beziehung zwischen Mann und Frau, die durch staatliche und kirchliche Eheschließung monogam miteinander verbunden sind und mit den gemeinsamen Kindern in einem Haushalt leben, als zentrales Motiv im Mittelpunkt. Damit verknüpft wird meist auch noch eine klare, geschlechtsspezifische Rollenverteilung zwischen Mann und Frau. (Vgl. Gluding 2002)

Mit dem lange überfälligen „Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts“ von 2017 (vgl. Bundesgesetzblatt 2017) hat sich der Begriff *Familie* noch einmal erweitert. Ob Groß- oder traditionelle Kleinfamilie, unverheiratete Eltern mit Kind, ob Alleinerziehende, Patchwork- oder Regenbogenfamilien – heutzutage sind viele verschiedene Familienformen anzutreffen, die auch gesetzlich geschützt werden, so unterschiedlich die Definitionen auch sein mögen.

Nach den Statistiken zur Familienentwicklung (vgl. Statista Research Department 2020) kann man die Beziehungseinheit Familie im Wandel unter verschiedenen wichtigen Aspekten betrachten. Zum einen hat sich die Familie strukturell in Bezug auf Familiengröße insofern geändert, als die Anzahl der Familien in Deutschland abnimmt und deren Größe kontinuierlich sinkt, wobei Kinderlosigkeit und die Anzahl von Einpersonenhaushalten

mit der Tendenz zur Einzelkindfamilie zunehmen. Zum anderen haben sich die Familienkonstellationen geändert. Immer mehr Kinder leben bei nicht verheirateten Eltern oder nach Scheidungen in neu gebildeten Familienzusammenschlüssen, sogenannten Nachfolgepartnerschaften. Auch steigt die Anzahl der alleinerziehenden Mütter und Väter.

Die hier nur angedeuteten soziologischen Facetten finden sich auch in meiner im Praxisteil beschriebenen Klasse in unterschiedlichsten Formen und spiegeln einen grundlegenden Wertewandel in unserer Gesellschaft mit einer neuen Definition der Geschlechterrollen und veränderten Erziehungsvorstellungen. Leitmotive in unserer Gesellschaft wie Emanzipation, egalitäre Arbeitsaufteilung und die Suche nach Selbstbestimmung und Identifikation drücken sich auch in der individuellen Bedeutung von Partnerschaft und Beziehung, aber auch in der Bedeutung von Kindern und dem beruflichen Werdegang für die Einzelne oder den Einzelnen aus (vgl. Henry-Huthmacher 2017). An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass sich die Bedeutung von Kindern für Familien heutzutage von einem materiellen zu einem immateriellen Wert entwickelt hat. Das heißt, Kinder stehen heute für Sinngebung, Glück und Lebenserfüllung.

Was bedeutet dies aber für die Kinder und ihre Entwicklung heute? Immer mehr Kinder müssen sehr flexibel mit den wechselnden Familiensituationen umgehen, sodass ihnen eine konstante Sicherheit der Beziehungen fehlt. Zumeist leben auch Großeltern und Verwandte nicht in greifbarer Nähe. Da viele Eltern aber aufgrund ihrer Berufstätigkeit auf lange Betreuungszeiten für ihre Kinder in Krippe, Kindergarten, Ganztagschulen und Hort angewiesen sind, haben sich die Kinder auch hier mit wechselnden Bezugspersonen zu arrangieren, sodass sie *„einen immer größeren Teil der Kindheit in pädagogischen Einrichtungen“* (Renz-Polster & Hüther 2013, 104) verbringen.

Die Familie kann vielen Kindern so nicht die Sicherheit, Konstanz und den sozialen Rahmen zum altersentsprechenden Erwerb von Kompetenzen bieten. Der Kindheits- und Jugendforscher Jürgen Mansel schließt daraus,

[...] dass die Familie – als die nach wie vor primäre Sozialisationsinstanz – nicht den Schon- und Schutzraum darstellen und die Unterstützung bieten kann, die für die gesunde Entwicklung der Kinder erforderlich ist. (Mansel 1996, 12)

Infolgedessen sind mehr und mehr Institutionen wie Kindergarten und Schule, aber auch Hort, Sportvereine, Kinder- und Jugendeinrichtungen am Nachmittag gefragt, Möglichkeiten zu schaffen, damit Kinder „nachreifen“ und Defizite kompensieren können.

3 Hintergrund der Fragestellung: Schule in Zeiten der Pandemie

3.1 Beginn der Corona-Pandemie und ihre Folgen für die Schule

Im Februar 2020, wenige Wochen nach Ausbruch der Corona-Pandemie im chinesischen Wuhan, erreichte das Virus Deutschland. Anfang März starb in Deutschland der erste Mensch an den Folgen einer Corona-Erkrankung, und in allen 16 Bundesländern wurden Infektionen festgestellt. Spätestens von nun an war nichts mehr so, wie es vorher war.

Ein ganz neues Vokabular steuerte das Alltagsleben der Menschen: Reproduktionszahl, Inzidenz und Quarantäne, Intensivbettenauslastung, AHA-Regeln und Lockdown.

Der dramatischen Fernsehansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel am 18. März 2020 folgten kurz darauf einschneidende Maßnahmen. Am 22. März trat der erste Lockdown in Kraft, der mit zahlreichen Einschränkungen im öffentlichen Leben verbunden war, u. a. wurden Schulen und Kindertagesstätten geschlossen. Homeoffice und Homeschooling waren nun angesagt. Ganze Schulen oder höhere Jahrgangsstufen setzten auf digitale Medien und stellten mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten auf online-learning um. (Vgl. Zdražil 2021)

Die Lehrkräfte meiner Schule machten sich Gedanken über die Möglichkeiten des Unterrichtens in Zeiten von Schulschließungen.

3.2 Auswirkungen des Pandemiegeschehens auf meine Klasse

Die im vorhergehenden Abschnitt beschriebene Entwicklung machte auch vor der Freien Waldorfschule Havelhöhe nicht halt und wir – meine Klasse und ich – stellten uns den Herausforderungen: Arbeitsblätter, kreative Arbeitsaufträge, Hefte für Selbstlernlehrgänge, Anrufe, per Post versandte Briefe und auch der Versuch von kleinen Flötenvideos zur Animation der Schüler*innen waren dabei. Doch stets fehlte der persönliche Kontakt von mir zu den Schüler*innen und damit die Beziehung zwischen den Beteiligten. So begann ich, zusätzlich wöchentliche Besuche bei den Schüler*innen mit einem gemeinsamen Spaziergang zu etablieren und kam vor lauter Organisation der Homeschooling-Zeit kaum zu anderen Aktivitäten. Erleichterung brachte dann das Wechselmodell, als es wieder möglich war, zumindest in halber Klassenstärke zu unterrichten. Mit hohem Logistikaufwand ermöglichten die Klassenlehrer*innen der Freien Waldorfschule

Havelhöhe mit Unterstützung der Klassenhelfer*innen und Fachlehrer*innen, zumindest die ersten drei Jahrgänge der Schule täglich für vier Stunden zu unterrichten. So erteilte ich jeder Klassenhälfte täglich Hauptunterricht. Mit gutem Willen konnte man dieser Phase durchaus etwas Positives abgewinnen, bedeutete das Unterrichten in halben Klassen doch wieder intensive Begegnung und konzentriertes gemeinsames Arbeiten. Ich spürte deutlich, wie wichtig für die Kinder ein geregelter Schulalltag mit ihresgleichen war. So beendeten wir das 1. Schuljahr.

Im 2. Schuljahr, von September bis November 2020, rollte die zweite Corona-Welle heran. Der sogenannte „Lockdown light“ wurde ausgerufen, wobei die Schulen zunächst geöffnet blieben.

Im Januar 2021 wurde der nächste harte Lockdown mit mehrfach verschärften und verlängerten Einschränkungen verkündet. Erneut waren Schulen und Kindertagesstätten geschlossen. Weiterhin setzte ich auf persönliche Besuche und Kontakte, digitalen Unterricht lehnte ich aus pädagogischen Erwägungen für meine 2. Klasse ab.

Als die Grundschuljahrgänge im März 2021 nach den geltenden Hygieneregeln wieder in die Schulen kommen durften, wurde mir schnell klar, dass ich etwas verändern musste, weil die Kinder deutlich die Leidtragenden des Pandemiegeschehens waren. Viele Kinder meiner Klasse waren zwar bisher den Umständen entsprechend recht gut durch diese außergewöhnliche Zeit gekommen – aber nicht alle, das war deutlich zu erleben. Darüber hinaus waren die Familien meiner Klasse unterschiedlich erfahren, ihre Kinder bei den von mir gemachten Lernangeboten zu unterstützen. So divergierte der Lernstand der Kinder immer deutlicher. Aus den Erzählungen war auch ein zum Teil stark erhöhter Medienkonsum abzuleiten, einige Kinder hatten in Zeiten des Lockdowns sichtlich zu wenig Bewegung. Elternhäuser befanden sich am Rande ihrer Belastbarkeit, vor allem bei Eltern mit mehreren Kindern und/oder in systemrelevanten Berufen war dies sichtbar. Die allgemeine Situation in der Schule war belastend für alle Seiten, die Stimmung für mich sehr bedrückend: Achtjährige ständig zu reglementieren, stets Abstand zu halten, Masken zu tragen, auf ausgewiesenen Wegen zu gehen und in eng bemessenen Arealen zu spielen – auch das bitte mit Abstand! In dieser Phase der Pandemie waren die Bedürfnisse der Schüler*innen von anderer Art: endlich wieder frei spielen mit Gleichaltrigen, Köpfe zusammenstecken, toben, sich auf dem Schoß trösten lassen, singen, Partner- und Gruppenarbeit – ganz einfach unbeschwertes Miteinandersein. Das soziale Gefüge der Klasse, noch gar nicht richtig entwickelt, wurde brüchig.

Es galt nun, kreative Lösungen zu entwickeln, um im Rahmen der staatlichen Vorgaben dennoch den natürlichen Bedürfnissen von Achtjährigen so weit wie möglich gerecht werden zu können, um sie gerade in dieser schwierigen Zeit der Pandemie zu stärken und in ihrer gesunden Entwicklung zu unterstützen. Hier fühlte ich mich in der Auseinandersetzung mit der anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Menschenkunde und im Kontext der Waldorfschule bestärkt, die Pädagogik an den Kindern auszurichten, auf ihre jeweiligen Bedürfnisse zu schauen und sie zum Maßstab für Lerninhalte und -formen zu machen. Von den Lehrkräften erhoffte Rudolf Steiner durch die Auseinandersetzung mit der Menschenkunde ganz in diesem Sinne einen lebendigen und individualisierten Umgang mit der Lehrplangestaltung:

Das Kind selbst wird das Buch, aus dem man abliest, was man mit ihm machen soll. Man entwickelt dadurch einen wichtigen Sinn für das, was mit dem Kinde geschehen soll, zum Beispiel für einen bestimmten Moment. (Steiner 1979: GA 304a, 117)

4 Fragestellung dieser Arbeit – Was Kinder heute brauchen

Während der Corona-Pandemie, die für die Institution Schule eine große Herausforderung darstellte und sie gleichzeitig auf einen Prüfstand stellte, fragte ich mich: Was brauchen die Kinder heute? Wie kann ich Schule halten, um die Kinder so zu stärken, dass sie gesund durch diese Zeit kommen?

So waren nach meinem Verständnis alle Lehrer*innen angehalten, angepasst an die Entwicklungsstufe der Kinder und den aufgrund der Pandemie herrschenden Ausnahmezustand, ihnen gemäße Unterrichtsinhalte, -ziele und mögliche Unterrichtsmethoden zu finden. Es galt Wege zu erschließen, damit die Schüler*innen nicht nur gesund durch diese besondere Zeit kämen, sondern auch gestärkt aus ihr hervorgingen. Dies ist grundsätzliches Anliegen und erklärter Erziehungsauftrag der Waldorfpädagogik, was Rudolf Steiner in seinen Vorträgen zur Waldorfpädagogik und -didaktik in den Jahren 1919 bis 1924 klar formulierte und am 24. August 1922 in Oxford so zusammenfasste:

Es [alles Unterrichten und Erziehen; Anm. d. Verf.n.] soll darnach streben, aus Menschenkindern physisch gesunde und starke Menschen zu machen, seelisch freie Menschen zu machen und geistig klare Menschen zu machen. Physische Gesundheit und Stärke, seelische Freiheit und geistige Klarheit machen dasjenige aus, was die Menschheit in der zukünftigen Entwicklung auch in sozialer Beziehung gerade am meisten brauchen kann. (Steiner 1922)

Mit den Naturerfahrungen meiner Klasse im 1. Schuljahr an unseren Waldtagen, denen mit meinen eigenen sieben Kindern, den Erkenntnissen der veränderten Kindheit in der westlichen Welt (vgl. Kap. 2) und der Bedeutung der Natur für die gesunde Entwicklung von Kindern (vgl. Kap. 5) konnte für mich in dieser Krisenzeit die Antwort nur draußen in der Natur zu finden sein. Im Chinesischen hat das Wort „Krise“ zwei Silben, die je für sich die Worte „Gefahr“ und „Chance“ bedeuten. Ganz nach diesem Motto wollte ich die Krisenzeit Corona als Chance nutzen: „Raus aus der Schule und rein in den Wald“ – Lernen in, mit und durch die Natur.

Die Natur spielt für die Entwicklung des Menschen eine besondere Rolle. Menschen, selbst Teil der Natur, sind von jeher bewusst wie unbewusst mit der Natur aufs Engste verbunden. Natur ist für Kinder „*essenziell wie Ernährung*“ und ihr „*angestammter Entwicklungsraum*“ (vgl. Renz-Polster & Hüther 2013, 9). So sollte die Natur als Ort der Erinnerung für die Kinder meiner Klasse ein Teil ihrer Biografie werden, mit all den

Erlebnissen, Wahrnehmungen, Empfindungen und Erfahrungen, die sie im Spiel in der Natur sammeln konnten, wie es etwa auch Astrid Lindgren im Folgenden beschreibt.

Fragt mich aber jemand nach meinen Kindheitserinnerungen, dann gilt mein erster Gedanke trotz allem nicht den Menschen, sondern der Natur. Sie umschloss all meine Tage und erfüllte sie so intensiv, dass man es als Erwachsener gar nicht mehr fassen kann. (Lindgren 1977, 62)

In diesem Bewusstsein wollte ich meinen Schüler*innen den Wald als Ort des Lernens, vergleichbar den Ideen Zdražils (2021), Stöcklis (2022) und Walters (2022) mit der von ihnen favorisierten „Draußen-Schule – Outdoor-Education“, eröffnen. Der Wald versprach uns eine schier unbegrenzte Vielfalt von altersentsprechenden Themen und Möglichkeiten, um die in Kapitel 2 beschriebenen Veränderungen auszugleichen. Darüber hinaus bot er uns auch eine maximal mögliche Freiheit in Bezug auf alle pandemiebezogenen einschränkenden Maßnahmen. Zahlreiche Studien (vgl. Gebhard 2020 & Pohl 2003), u. a. auch Gerald Hüther, stellen heraus, wie wichtig die Natur für die kindliche Entwicklung ist.

Geht man mit Kindern in den Wald, über Wiesen oder an einen Strand und gibt ihnen dort Raum zu spielen, zu entdecken, ihre Neugierde an ihrer Umwelt zu entfalten, wird deutlich, welche positive Wirkung solche Momente für alle Beteiligte (Kind wie Erwachsene) besitzen. Die Neurowissenschaften betonen, wie wichtig die eigene, am eigenen Leib gemachte Erfahrung in und mit der Natur für die Hirnentwicklung sind. Nur dadurch können all jene inneren Einstellungen und Haltungen herausgeformt werden [...], die die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen stärken und die Entfaltung der in ihnen angelegten und verloren gegangenen Sinnbezüge wiederherstellen. (Hüther 2011, 13)

Die Verlagerung des Unterrichts in den Wald, initiiert durch das Pandemiegeschehen, entspricht dem salutogenetischen Ansatz in der Waldorfpädagogik und dem Ziel der Stärkung des Kohärenzgefühls, also der Unterstützung der körperlichen, seelischen und geistigen Gesundheit der Schüler*innen. Der Soziologe Aaron Antonovsky (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Aaron_Antonovsky, [24.4.2022]) bezeichnet den individuellen Entwicklungs- und Erhaltungsprozess von Gesundheit als Salutogenese und sieht im Kohärenzgefühl eine persönliche Disposition, die anzeigt, wie man durch eigene Bewältigungsstrategien und wirkungsvolles Problemlöseverhalten mit den vom Leben gestellten Aufgaben zurechtkommt. Nach Renz-Polster und Hüther entsteht das Kohärenzgefühl durch positive Selbstwahrnehmung in Bezug auf Kompetenz und Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung und selbstbestimmtes Handeln (vgl. Renz-Polster & Hüther 2013, 54–56).

Bevor ich mein Waldschulprojekt vorstelle, möchte ich die Bedeutung der Natur für die Entwicklung des Kindes hervorheben und einige naturpädagogische Ansätze und Konzepte erläutern, die bereits in die Praxis der Schulen Einzug gehalten haben.

5 Bedeutung der Natur für die Entwicklung des Kindes

Wer sich gerne in der Natur aufhält und mit ihr verbunden fühlt, der spürt selbst an Leib und Seele, wie sehr wir Menschen die Natur brauchen und wie gut sie uns tut. Theoretisch sind sich auch alle einig, dass Naturbegegnungen und -erfahrungen für unsere Kinder wichtige Faktoren sind und diese sie in ihrer Entwicklung positiv beeinflussen können. Nun gilt es in diesem Kapitel, diese Erkenntnis mit empirischen Untersuchungen zu untermauern.

Alexander Mitscherlich beschrieb in den 1960er-Jahren sehr anschaulich die „Unwirtlichkeit unserer Städte“ (Mitscherlich 1965) und was dies für heranwachsende Menschen bedeutet:

Der junge Mensch ist noch arm an höherer geistiger Leistungsfähigkeit – er ist weitgehend ein Trieb bestimmtes Spielwesen. Er braucht deshalb seinesgleichen, nämlich Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsche, Spielraum. Man kann ihn auch ohne all dies aufwachsen lassen, mit Teppichen, Stofftieren oder auf asphaltierten Straßen und Höfen. Er überlebt es – doch man soll sich dann nicht wundern, wenn er später bestimmte soziale Grundleistungen nie mehr erlernt, z. B. ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem Ort und Initiative. Um Schwung zu haben, muss man sich von einem festen Ort abstoßen können, ein Gefühl der Sicherheit erworben haben. [...] Je weniger Freizügigkeit, je weniger Anschauung der Natur mit ihren biologischen Prozessen, je weniger Kontakthanregung zur Befriedigung der Neugier, desto weniger kann ein Mensch seine seelischen Fähigkeiten entfalten und mit seinem inneren Triebgeschehen umzugehen lernen. (Mitscherlich 1965, 24 ff.)

1962 untersuchte Herbert Otterstädt den Spielraum von Vorortkindern mit der Frage, was Kinder benötigen, um ungehindert und harmonisch aufwachsen zu können (vgl. Otterstädt 1962, 275–287). Aus seiner Befragung ging hervor, dass Kinder Natur in ihrer unerschöpflichen Abwechslung und Vielfältigkeit angelegten Spiel- und Sportplätzen als Spielraum vorzogen. Im eigenen Zimmer wollten nur sehr wenige der befragten Kinder spielen. Otterstädt resümiert:

Freiheit, Ungebundenheit, das heißt keineswegs Zügellosigkeit, bedeutet dem spielenden Kind alles in den entscheidenden Entwicklungsjahren zwischen 9 und 14 Jahren. Fehlt diese Freiheit, kommt es zu seelischen Verkümmierungen. (Otterstädt 1962, 285).

Ein halbes Jahrhundert später sind Andreas Raith und Armin Lude in ihrer „Startkapital Natur“ genannten Metaanalyse von 2014 der Frage nachgegangen, in welchem Maße

Natur die kindliche Entwicklung beeinflusst. 15.000 wissenschaftliche Veröffentlichungen wurden gesichtet, hunderte Querverweise in Artikeln nachverfolgt, 115 Studien zusammengestellt und ausgewertet. Raith und Lude stellen in einem Überblick fest, dass reale Naturbegegnungen die mentale, soziale und auch physische Entwicklung von Kindern unterstützen und das Umweltbewusstsein stärken (vgl. Raith & Lude 2014, 61).

Zum Einfluss der Natur auf die mentale Entwicklung von Kindern tragen die Autoren ihre Ergebnisse zum Wohlbefinden, zur Selbstwahrnehmung, zur Selbstkompetenz und Sachkompetenz zusammen. Danach fühlen sich Kinder mit Naturbegegnungen wohler, und Auswirkungen negativer Ereignisse des Lebens und Stressphasen werden leichter getragen und besser verarbeitet: Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein werden geschult und gestärkt in der Selbstwahrnehmung. Auch Selbstkompetenzen wie Kreativität, intrinsische Motivation, Selbstdisziplin, Selbstständigkeit, Konzentrationsvermögen und Sprachkompetenz werden verbessert. Lernprozesse und Lernerfolge können durch Natur positiv beeinflusst werden (vgl. Raith & Lude 2014, 26, 54), das Umweltbewusstsein werde, bedingt durch eine tiefere Naturverbundenheit der Kinder, durch Naturerfahrungen gestärkt.

Beim Spiel in der Natur üben die Kinder darüber hinaus auch ihre Sozialkompetenzen, so dass das Sozialverhalten, die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gefördert und verbessert werden. Das Spielverhalten allgemein ist hier kreativer, intensiver und vielfältiger gegenüber anderen Spielräumen. (Vgl. Raith & Lude 2014, 32)

Auch die körperliche Entwicklung der Kinder wird durch die Natur positiv unterstützt. Die Kinder sind widerstandsfähiger und weniger anfällig für Krankheiten. Weil das vielfältige Bewegungsangebot in der Natur für Kinder mit einem hohen Aufforderungscharakter verbunden ist, leiden sie seltener unter Übergewicht und werden motorisch geschickter, so die Autoren. (Vgl. Raith & Lude 2014, 41)

6 Naturpädagogische Konzeptionen

Natur als Grundlage für die gesunde Entwicklung von Kindern findet sich in unterschiedlichen naturpädagogischen Konzeptionen.

In Tobias Richters „*Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*“ (Richter 2016), einem weit verbreiteten Grundlagenwerk für die praktische Arbeit an Waldorfschulen, sind in den verschiedenen Altersklassen zum Thema Natur zahlreiche Hinweise zu finden, die ich im Folgenden zusammentrage. Darüber hinaus haben sich in Waldorfschulen je nach Lage und Möglichkeiten Initiativen gefunden, die Begegnungen mit der Natur im Schulalltag etabliert haben, wie z. B. wöchentliche Wald- und Naturstunden oder Wald-Projektwochen. Es gibt Schulgründungen, deren Konzept auf der Handlungspädagogik beruht, sodass der Schulalltag angebunden an die Arbeit in einem landwirtschaftlichen Betrieb ausgerichtet ist.

Menschen, die in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern zu tun haben, werden auch auf die Begriffe Natur-, Umwelt-, Wald-, Wildnis- oder Erlebnispädagogik treffen. In Schulen, Heimen, sozialen Einrichtungen, aber auch in der Wirtschaft und im Management sind seit den 1980er-Jahren zunehmend Naturpädagog*innen gefragt, und so finden sich vielfältige Angebote zur Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich durch entsprechend ausgewiesene Anbieter (vgl. <https://www.oekoprojekt-mobilspiel.de/weiterbildung>, <https://www.ibb.com/weiterbildung/umweltpaedagogik>, <https://www.bildungsserver.de/umweltbildung-fort-und-weiterbildung--2573-de.html>, <https://www.natur-schule.de/> [14.06.2022]). Nachfolgend stelle ich die geläufigsten Ausrichtungen kurz vor, dabei lassen sich Inhalte, Ziele, Methoden und Schwerpunkte nicht unbedingt klar voneinander abgrenzen.

6.1 Waldorfcriculum

Waldorfpädagogik geht in ihrer Didaktik und Methodik von der altersspezifischen Entwicklungsstufe der Kinder und Jugendlichen aus. Schüler*innen der unteren Klassen unterscheiden sich gegenüber höheren Klassen sowohl in ihren kognitiven Fähigkeiten als auch in der Art und Weise, in welchem Verhältnis sie zu ihrer Umwelt und der Natur stehen. Junge Schulkinder fühlen sich in den ersten zwei Schuljahren – und auch noch ins dritte hinein – eng mit der Welt verbunden. Sie unterscheiden nicht zwischen dem Ich und der Natur oder der Welt als Gegenüber, sondern sie sind noch eins mit ihrer Umwelt

im Sinne von Mitwelt. Rudolf Steiner führt im Dornacher Weihnachtskurs für Lehrer 1921/22, im 10. Vortrag, aus:

Daher muss man den künstlerischen Sinn in sich haben, wenn man ein Kind in diesem Lebensalter zu erziehen hat, alles wirklich zu beleben. Der Lehrer muß beleben; der Lehrer muß die Pflanzen sprechen lassen, die Tiere moralisch handeln lassen; der Lehrer muß in der Lage sein, alles ins Märchen, in die Fabel, in die Legende zu verwandeln. [...] Alles, was das Kind von Pflanze, Tier, Mineralien, von Sonne, Mond, von Bergen, Flüssen lernt, soll eigentlich bis zum vollendeten 9. Lebensjahre in diese Form hineingegossen sein; denn das Kind verbindet sich mit der Welt. Welt und Kind, Kind und Welt ist eines für diese Lebensjahre. (Rudolf Steiner 1921/22, zit. n. Stockmeyer 1988, 153f.)

So können die Kinder durch Sprachbilder in den Geschichten und Erzählungen zu beseelter, lebendiger Umwelt und Natur in Beziehung treten und sich innerlich mit dem Gehörten verbinden. In realen Naturbegegnungen wird dann ihr Erfahrungshorizont durch eigene sinnliche Wahrnehmungen noch erweitert (vgl. Richter 2016, 357f.). Diese Art des Unterrichtens soll eine tragfähige Basis für den in höheren Klassen folgenden naturwissenschaftlichen Unterrichtskanon bilden und einen später daraus resultierenden achtsamen und respektvollen Umgang mit Natur ermöglichen. Nur aufgrund einer tief empfundenen Beziehung zur Natur, die schon in der frühen Kindheit im familiären Kontext durch Nachahmung angelegt wird, dann in den ersten Schuljahren weiter vertieft, gepflegt und ausgebaut werden kann, wird im Laufe der Schulzeit weiter über naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Verknüpfungen von kausalen Zusammenhängen ein verantwortungsvolles Bewusstsein gegenüber der Natur und den heutigen Umweltproblemen erweckt werden und erwachsen können (vgl. Suchantke 1993). Daraus wiederum können sich in diesem Sinne handelnde Mitmenschen entwickeln, die Natur schützen und heilen möchten. Es wird klar, wie sehr die oben beschriebenen Veränderungen in der heutigen Kindheit (vgl. Kap. 2) in die Zukunft wirken und sowohl einen nachhaltigen Zugang zur Natur verhindern als auch zu Gleichgültigkeit und Lähmung den Aufgaben dieser Zeit gegenüber führen können. Daher sollte die Waldorfschule auch über einen den sinnlich-emotionalen Ansatz pflegenden Zugang zur Natur- und Umwelterziehung beitragen. Andreas Suchantke hat bereits 1995 in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ diese Position bestärkt:

Erst dann, wenn Zuneigung, Liebe, Freundschaft entstanden sind zu Pflanzen und Tieren, zum Wald und zum Bach, wird es auch zu einem schützenden und pflegenden Umgang kommen. Wird die emotionale Ebene vernachlässigt, dann entsteht keine Verbindung mit den Objekten. Zu frühes oder zu ausschließendes Ansprechen der rationalen Ebene in einem betont „wissenschaftlichen“ Unterricht läßt keine emotionale Bindung zum Gegenstand

wachsen und ist sicherlich die ungeeignetste Methode dafür, daß sich Verantwortungsethik entwickeln kann. (Suchantke 1995, 341)

Eine entscheidende Methode für diesen Weg liegt also einerseits in der durch Sprachbilder entstehenden emotionalen Bindung der Kinder mit den Wesenheiten der Natur. Andererseits brauchen Kinder reale Naturbegegnungen, die in den Jahrgangsstufen 1–3 keinesfalls wissenschaftlich intellektuell angegangen werden dürfen, als vielmehr getragen sein sollen von Staunen, Freude und Überraschung über die Wunder unserer Welt (vgl. etwa das Leitbild des NABU. <https://www.nabu-umweltpyramide.de/> [27.5.2022]). Dabei ist zunächst Fachwissen unwichtig, es kann gar den seelisch-emotionalen Zugang zur Natur verschließen.

Bei einem Waldbesuch mit einer 2. Klasse einer Berliner Grundschule fragte mich ein Kind, das scheinbar erstmals bewusst eine Birke mit ihrer wundervollen Rinde bestaunte, was denn das für ein Baum sei. Ich antwortete mit der Frage, was ihm denn besonders gefalle an diesem Baum. So entwickelte sich ein kleines Gespräch darüber, was diesen Baum so besonders mache, ich erzählte eine kleine Geschichte, in der die Wesenheit dieses Baumes zum Tragen kam. Das Kind gab ihm am Ende aufgrund der schwarz-weißen Rinde selbst einen Namen, nämlich Zebrabaum, und hatte so eine persönliche Beziehung zu ihm entwickelt. Ein bloßer Name von mir wäre entzaubernd gewesen, und vielleicht hätte das Kind ihn sich noch nicht einmal merken können. Angeregt durch dieses Erlebnis, suchten wir mit Freude auch für die anderen Bäume, die uns begegneten, eigene Bezeichnungen: Igelbaum, Propellerbaum, Eichelbaum und immergrüner Langpiekser im Unterschied zum immergrünen Kurzpiekser.

Es ist wichtig, dass das Kind, eingebettet in die ihm zugewandte Welt, sie auch im eigentlichen Sinne des Wortes real begreifen kann. So kann es die Natur mit all seinen Sinnen – natürlich auch mit den Händen – greifen, fühlen, tasten, fassen und damit sich selbst in der Umwelt erleben und in der Natur erfahren. Auf diese Weise können die Kinder zu mit- und einfühlenden, tätigen Menschen werden, die ihre Eigenwirksamkeit erleben (vgl. Kals et al. 1998). So nahm ich etwa die Kinder meiner Klasse beim Retten von Käfern aus Pfützen wahr, beim Bauen von Zwergenhöhlen oder staunend vor einem Ameisenhügel hockend, manchmal durchaus auch, wie sie etwas zerstörten.

Die Naturerfahrungen der ersten beiden Schuljahre werden in Waldorfschulen in der dritten Klasse im Sachkundeunterricht mit der Ackerbauepoche „Vom Korn zum Brot“ fortgesetzt. In dieser Zeit beginnen die Kinder sich loszulösen aus dem seelischen Sich-eins-

Fühlen mit ihrer Umwelt. Das eigene Selbst stellt sich der Umwelt und den Mitmenschen entgegen, das Ich-Gefühl des Kindes verwandelt sich in ein Ich-Bewusstsein (vgl. Richter 2016, 90f.). Die Kinder schauen nun neu und auch prüfend in die Welt, und Gewohntes wird in Frage gestellt – ein wichtiger und einschneidender Schritt in der gesunden Entwicklung von Kindern. In der Ackerbauepoche erleben die Kinder die Tätigkeiten des Bauern beim Pflügen, Eggen, Säen, Ernten und Dreschen, weiter dann die verschiedenen Arbeitsvorgänge wie das Mahlen und Brotbacken über einen längeren Zeitraum hinweg. Durch das praktische Kennenlernen der Tätigkeiten und das Erleben von Raum und Zeit, eingebettet in die Lebensbedingungen der Pflanzen und Tiere, können sie sich mit den Inhalten verbunden fühlen (vgl. Richter 2016, 360). Sie erleben gleichzeitig auch eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Mensch und Natur, die Andreas Suchantke in seinem Buch „*Partnerschaft mit der Natur*“ (vgl. Suchantke 1993) im Gegensatz zu der weit verbreiteten Meinung, der Mensch könne in der Natur nur destruktiv wirken, besonders hervorhebt.

Das bei den Kindern erwachte Welt- und Naturinteresse wird in der vierten Klasse u. a. in der Tier- und Pflanzenkunde bedient. Hier stehen die Fragen nach den Eigenschaften, den Besonderheiten, Spezialisierungen und Lebensbedingungen der Tiere und Pflanzen im Vordergrund. Durch lebendige Schilderungen der Lebewesen mit ihren besonderen Verhaltensweisen und Fähigkeiten können die Kinder zu den Tieren und Pflanzen auf einer neuen Ebene, der Ebene des Erkennens und Verstehens, eine innere Verbindung herstellen (vgl. Richter 2016, 383ff.). Auch die Heimatkunde-Epoche trägt dazu bei, die Kinder in ihrer Wohngegend mit den landschaftlichen Gegebenheiten vertraut zu machen, erweitert durch eine geschichtliche und eine erste wirtschaftliche Ebene (vgl. Richter 2016, 107 und 360).

Der Gartenbauunterricht nimmt diese Entwicklung in seinem Curriculum dann in der 5./6. und 7. Klasse auf und führt sie weiter (vgl. Richter 2016, 668ff.). Neben naturwissenschaftlichen Epochen in der Mittel- und Oberstufe sieht der Lehrplan der Waldorfschule auch handlungsorientierte, naturnahe Praktika wie die Öko-Astro-Fahrt, das Landwirtschafts- und Forstpraktikum vor. Im Rahmen von Klassenfahrten werden darüber hinaus Naturthemen immer wieder aufgegriffen und beim realen Erleben wie z. B. in der Gesteins- oder Himmelskunde vertieft. Durch Paddeltouren, Alpenüberquerungen, Radwandertouren entlang eines Flusses u. Ä. wird den Schüler*innen Natur lebendig nahegebracht und selbstständig erfahrbar gemacht.

6.2 Konzept der Naturstunde

In verschiedenen Waldorfschulen findet man mittlerweile in der Unterstufe fest im Stundenplan verankerte Zeiten, die wöchentlichen Naturbegegnungen vorbehalten sind. Zum einen gibt es sogenannte Waldstunden in der 1. und 2. Klasse nach dem Hauptunterricht, in denen die Kinder in der Natur frei spielen, also Naturerfahrungen bei jedem Wetter zu allen Jahreszeiten, wie in der Freien Waldorfschule Mayen, sammeln können (Freie Waldorfschule Mayen 2020a). Neben der Schulung aller Sinne werden auch vielfältige motorische Fertigkeiten und soziale Prozesse geübt. Weiterführend wird ab der 3. bis zur 5. Klasse wöchentlich eine Doppelstunde „Natur“ angeboten. Hier geht es dann nicht mehr um das freie Spiel in der „wilden Natur“, sondern vielmehr um das Erleben „kultivierter Natur“ bei naturnahen Tätigkeiten auf dem Schulgelände wie Gärtnern, Holz hacken, Laub harken, Pflanzen und ggf. Tiere pflegen und versorgen. Die Kinder erleben sich so bei sinnhaften Arbeiten für die Schulgemeinschaft, verbinden sich damit einerseits mit der Schule und dem Gelände und pflegen andererseits ganz unbemerkt weiterhin die Verbindung zur Natur (Freie Waldorfschule Mayen 2020b). Aus den Naturstunden erwachsen dann der Gartenbauunterricht bis in die Mittelstufe hinein. Diese Gedanken führen weiter zum Konzept der Handlungspädagogik.

6.3 Konzept der Handlungspädagogik

Der Begriff der Handlungspädagogik geht in seinen Grundzügen auf frühe reformpädagogische Aktivitäten insofern zurück, als der „*Buchschule*“ des 19. Jahrhunderts eine Schule „*vom Kinde aus*“ (Maria Montessori), mit dem „*Jahrhundert des Kindes*“ (Ellen Key) eine Arbeitsschule, eine Schule der Selbsttätigkeit (Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig) (vgl. Klafki 1998), um nur einige Stichwörter und Persönlichkeiten mit Bezug zur Handlungspädagogik zu nennen, zu Beginn des 20. Jahrhunderts entgegengestellt wurden. Von daher ist es nur konsequent, wenn der Waldorfpädagoge Peter Guttenhöfer klassische reformpädagogische Ideen verdichtet zu einem Lernen, das das Element der Selbsttätigkeit mit dem Befund zusammenbringt, auf unserem Planeten sei die Natur in höchstem Maße gefährdet:

Nicht das Erziehungswesen hat Probleme: Die Kinder sind in Not! Nicht der Landwirtschaft geht es schlecht, sondern der Erde selbst! Die Jugendkräfte der Erde und des Menschen sind gefährdet! (Guttenhöfer, zit. n. Flyer 2012)

Guttenhöfer fordert ein Umdenken und spricht von der Einsicht,

..., dass eine gesunde Erziehung der Kinder nur daraus kommen kann, dass wir Erwachsenen uns selbst wieder zur Erde hin erziehen: zu den Elementen, den Pflanzen, den Tieren. (ebd.)

Guttenhöfers Arbeitsgemeinschaft Handlungspädagogik sieht in der Zusammenarbeit von Schule und Ökologischem Landbau ein großes Potenzial für zukünftiges Lernen, indem Bauernhöfe zu Begegnungs- und Lernstätten werden, auf denen Kinder im sinnhaften Tun lernen und inhaltlich an die Welt anknüpfen können: Säen, Pflanzen, Ernten, Tiere zu versorgen, Reparieren, Schützen oder Ware zum Verkauf vorzubereiten, gehören zu den täglichen Arbeiten. So können Kinder wieder zu Handelnden werden. Lernen wird integriert in reale Lebenszusammenhänge, in denen alle Beteiligten gemeinsam an dem Lern- und Lebensraum Bauernhof arbeiten, gestalten, erhalten, lernen und auch Verantwortung dafür tragen.

Guttenhöfer sieht die beklemmende Situation im Bildungswesen und die Not unserer Kinder begründet in der veränderten Kindheit heutzutage und hält die Schule von heute nicht mehr für zeitgemäß. Er stellt fest, dass Kinder noch vor 100 Jahren innerhalb der Familie von klein auf in die häuslichen Arbeitsprozesse stets mit eingebunden waren, sodass sie ganz automatisch eine Vielfalt von Handfertigkeiten erlernten. Die meisten anfallenden Arbeiten im Haushalt und auch auf den Höfen wurden noch manuell ausgeführt, Wege zu Fuß zurückgelegt, Lasten mit eigener Körperkraft gestemmt, um nur die Vielfalt der Tätigkeiten, in denen auch die Kinder eingebunden waren, anzudeuten. *„Ein großes Geschicklichkeitsprogramm, unerlässlich für die Gehirnreifung und Ausbildung der verschiedenen Intelligenzen“*, resümiert er (Guttenhöfer 2015).

Die Lebensbedingungen in Mitteleuropa sind heute vollständig anders. Nicht gemeint ist, dass es früher besser war. Das Bedeutungsvolle für unsere Betrachtung liegt darin, dass das Kind heute zu Hause fast gar nichts mehr lernt. Je wohlhabender, städtischer, bürgerlich geordneter und gesicherter die Familie lebt, umso weniger Hausarbeit fällt für das Kind an, umso weniger Geschwister gibt es, umso kürzer werden die Wege, die das Kind zu Fuß gehen muss. „Schule“ aber stammt aus jener schweren Zeit, in der es ein Privileg war, aus den dumpfen Verhältnissen des Land- und Dorflebens für die Hälfte des Tages erlöst zu werden, um Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. (Guttenhöfer 2015)

Guttenhöfer problematisiert weiter, dass nicht nur die motorischen Fertigkeiten von Hand und Fuß verkümmern, sondern auch das Familienleben mit seinen fundamentalen und elementaren Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern immer mehr versiegt, weil Kinder vermehrt in Institutionen betreut werden (vgl. Guttenhöfer 2015). Als Folge dieser

Erkenntnisse fordert er, die Institution Schule müsse sich den Veränderungen anpassen, um entstehende Defizite bei den Kindern aufzufangen. Schule „[...] hätte das große Lernprogramm, das den Kindern vom häuslichen Leben abverlangt wurde, übernehmen müssen.“ (Guttenhöfer 2015). Schule sei heutzutage aber nach wie vor eher intellektuell ausgerichtet.

Letztendlich führen die genannten Defizite der Kinder nach Guttenhöfer zu einer Entfremdung von sich selbst und der Natur:

Das hat zur Folge, dass der jugendliche Mensch mit seinen Sinnen und seinen Gliedmaßen keinen Eingang findet in die physische Welt, dass er in Wahrheit an einer vollständigen Inkarnation in die Erdenverhältnisse hinein gehindert wird. Die irdische Welt bleibt ihm fremd, er selbst fühlt sich fremd auf der Erde, und fremd auch wird ihm sein eigener physischer Leib, wie es seit einiger Zeit z. B. in der dramatischen Steigerung der allergischen Erkrankungen und der Diabetes der Kinder in Mitteleuropa zum Ausdruck kommt. Rudolf Steiner hat schon 1919 den Zusammenhang zwischen der Stilllegung der Gliedmaßen und der Diabetes aufgezeigt. (Guttenhöfer 2015).

In der gemeinschaftlichen Arbeit mit den vielfältigen Betätigungsfeldern auf einem Hof mit biologisch-dynamischer Landwirtschaft sieht die Arbeitsgemeinschaft Handlungspädagogik die großartige Möglichkeit für Kinder, in ganzheitlichem Zusammenhang zu lernen, zu reifen, zu wachsen – ein so wichtiger Beitrag zu einer gesunden Entwicklung der Kinder. Der Hof biete nämlich eine Umgebung, in der alle Teilhabenden ihre Selbsterziehung vollziehen können.

Eine Umgebung, die dadurch konstituiert ist, dass die vier Elemente, die drei Naturreiche und der arbeitende Mensch in schöpferisch-produktiver Wechselbeziehung zusammenwirken. (Guttenhöfer 2015)

6.4 Weitere naturpädagogische Richtungen: Umwelt-, Natur-, Wald-, Wildnis- und Erlebnispädagogik

Die Felder der Umwelt-, Natur-, Wald-, Wildnis- und Erlebnispädagogik lassen sich nicht immer klar voneinander abgrenzen, sondern gehen vielmehr fließend ineinander über oder entstehen voneinander.

Die Umweltbildung der 1970er-Jahre hatte zunächst verantwortungsbewussten Umgang mit den natürlichen Ressourcen und der Umwelt im Fokus und setzte auf das Vermitteln von Wissen und Fakten. In den 1980er-Jahren entstanden weitere naturpädagogische Ansätze wie Natur- und Umweltpädagogik, wobei das Vermitteln von Wissen und Fakten hier mehr oder weniger handlungsorientiert angelegt war (vgl. Deubzer 2022).

Als Pionier auf dem Gebiet der Naturpädagogik gilt Joseph Cornell, einer der bekanntesten Naturpädagogen. Begeisterung für die Natur zu wecken, sie intensiv zu erfahren und sich mit anderen über das Erlebte auszutauschen, Neugierde für naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu wecken sowie spielerisch komplexe Zusammenhänge von Umwelt- und Naturthemen zu vermitteln gehören zu den Kernanliegen seiner naturpädagogischen Konzeption (vgl. Cornell 1999, 2006). Die Naturpädagogik möchte dem Trend der Entfremdung zwischen Menschen, Tieren und Pflanzen durch reale Naturerfahrungen entgegenwirken und die Beziehung zwischen Mensch und Natur wieder neu knüpfen bzw. pflegen und vertiefen. Die Waldpädagogik ist als Teil der Naturpädagogik zu sehen, die sich dabei aber auf das Ökosystem Wald beschränkt (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Waldpädagogik> [12.7.2022]).

Nicht selten greifen Lehrkräfte an Waldorfschulen auch auf Angebote der inzwischen etablierten Erlebnispädagogik (mit jetzt einem eigenen Bundesverband) zurück, die den Mangel an Realbegegnungen in und mit der Natur auszugleichen versuchen (vgl. <https://www.aventerra.de/erlebnispaedagogik> [15.7.2022] & Bund der Freien Waldorfschulen 2017).

Nach Heckmair & Michl ist Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode, die *„durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden“*, die sie *„in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“*, charakterisiert ist (Heckmair & Michl 2008, 115).

Die Geschichte der Erlebnispädagogik (vgl. Reiners 2016) beginnt mit Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), der dieses Thema als erster öffentlich macht. Der Politiker und Pädagoge Kurt Hahn war als Begründer der Schule Schloss Salem (1920) ein wichtiger Vertreter für die schulische Reformpädagogik und seine Konzepte gelten als Meilensteine in der Geschichte der Erlebnispädagogik: *„Das Erlebnis kann man nicht rational vermitteln, es muss emotional erfahren werden. Man kann es nicht lehren, man muss es bisweilen inszenieren.“* (Hahn zit. n. Kreszmeier 1994)

Ursprünglich in der Reformpädagogik verwurzelt, gewann die Erlebnispädagogik dann erst wieder in den 1980er-Jahren des letzten Jahrhunderts an Bedeutung. Jörg Ziegenspeck hat mit dem Slogan vom Lernen mit *„Kopf, Herz und Hand“* (vgl. Ziegenspeck 1986), der auf Pestalozzi (1746–1827) und seinen ganzheitlichen und handlungsorientierten Bildungsansatz zurückführt (vgl. Deubzer 2018), die moderne Erlebnispädagogik

entscheidend gestaltet. In der Erlebnispädagogik liegt der Schwerpunkt auf dem ganzheitlichen Erleben, das den Teilnehmer*innen vorzugsweise in der Natur, aber auch in Innenräumen ermöglicht wird. Dynamische Gruppenprozesse und -aktivitäten zur Förderung sozialer Kompetenzen stehen dabei im Vordergrund, hier geht es weniger um die Vermittlung von Naturwissen. Das Motto: *Über das Erleben werden Erfahrungen gemacht, die zu Erkenntnissen führen, „d. h., die kognitiven, emotionalen und vor allem aktionalen Lernebenen werden angesprochen.“* (Reiners 2016, 14)

Die Wildnispädagogik hat ihren Ursprung in den Lebensweisen und Lehren indigener Völker. Sie wurde maßgeblich von Tom Brown jr. aus den USA beeinflusst, einem der bekanntesten Lehrer über Wildniswissen, der nach traditioneller Art der Naturvölker von einem Apache-Indianer lernte. Wildnispädagogik will durch den Umgang mit ursprünglicher Natur sowie durch die Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten erreichen, dass sich der Mensch in der Natur heimisch fühlt. Dazu gehören indianische Traditionen, wie das Feuermachen ohne Anzünder, das Fährtenlesen, die Vogelsprache kennenzulernen und Naturhandwerke, darunter z. B. Korbflechten, Gerben, Lederarbeiten, Bogenbau oder das Herstellen von Werkzeugen. Die Wildnispädagogik möchte das emotionale Band zwischen Mensch und Natur stärken und gleichzeitig die Werte des achtsamen Lebens in und mit der Natur auf Basis der Lebenskonzepte indigener Völker lehren. (vgl. Deubzer 2022)

Allen naturpädagogischen Ansätzen ist die Beziehung zur Natur und Erde als zentraler Punkt gemeinsam. Barbara Deubzer fasst die Ziele der Ansätze sehr treffend zusammen.

Alle Ansätze möchten erreichen, dass der Mensch sich als verantwortlicher, gleichberechtigter Teil des Ökosystems Erde erfährt und er nachhaltige Entscheidungen in allen Lebensbereichen fällt. Es soll nicht nur Interesse und Freude an der Natur geweckt werden, sondern auch die Auswirkungen des eigenen Handelns auf das Ökosystem Erde verdeutlicht werden – die Wechselwirkungen Mensch-Natur-Ressourcen und Mitmenschlichkeit ist das zentrale Thema. Nach der Tiefenökologie von Joanna Rogers Macy (1929 geboren) ist der Mensch tief mit der Erde verwoben und wie der Mensch mit der Erde umgeht, hat es auch Auswirkungen auf den mitmenschlichen Kontakt. Man könnte dies unter dem Schlagwort fassen: Respekt und Achtsamkeit vor allem Lebendigen. (Deubzer 2022)

7 Praxisforschung als Methode

Im Rahmen dieses Projekts bediene und bediente ich mich wesentlich der auf die Aktionsforschung zurückgehenden Methode der Praxisforschung, eingebettet in das Paradigma qualitativer Sozialforschung. Dabei stand in meinem Fall die aktuelle Lebens- und Lernwirklichkeit meiner Klasse im Zentrum meiner Unterrichtstätigkeit, gekennzeichnet durch die extremen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen (vgl. Kap. 2 und 3 dieser Arbeit). Die Corona-Pandemie verstärkte seit Frühjahr 2020 die beschriebenen Veränderungen der heutigen Kindheit wesentlich. Orientiert am (schulischen) Alltagsgeschehen, war für mich die Methode der Praxisforschung das Instrument der Wahl, weil

- ich meine eigene Unterrichtspraxis als soziale Situation zum Forschungsgegenstand machen konnte,
- ich mich selbst in dem von mir mitverantworteten Unterrichtsfeld als Subjekt und gleichzeitig Objekt des Geschehens im Sinne teilnehmender Beobachtung verortete,
- ich über die klassische Rolle der eine mehr oder weniger statische Situation beschreibenden, analysierenden und interpretierenden Forscherin hinausging – zugunsten einer zu verbessernden, verändernden und systematisch zu evaluierenden Praxis,
- die Teilnehmenden des engeren sozialen Prozesses, d. h. Eltern sowie Schüler*innen, an der kommunikativen Evaluierung des Projekts wesentlich beteiligt waren,
- Aktions- und Reflexionsformen beständig aufeinander bezogen werden konnten,
- dabei forschende Selbstreflexion als Querschnittsaufgabe im Mittelpunkt des methodischen Ansatzes steht, d. h.

[...] a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out. (Carr & Kemmis 1986, 162, zit. n. <https://de.wikipedia.org/wiki/Praxisforschung>)

Mein Verständnis von Praxisforschung schloss allerdings über die hier aufgeführten Komponenten hinaus die Berücksichtigung weiterer Perspektiven auf mein Forschungsprojekt und die Fragestellung ein, wie nämlich durch reale Begegnungen mit der Natur die Kinder meiner Klasse in ihrer gesunden Entwicklung unterstützt werden können. Ich habe daher auf das Instrument der Triangulation zurückgegriffen, das zwar auf den quantitativ-empirischen Sozialwissenschaften gründet, das ich aber als hybride Ausprägung in

qualitativer Form verwende. Aus der Fülle der möglichen Perspektiven auf mein Projekt „Schule im Wald“ habe ich mich für einen in der Forschungspraxis bewährten Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden entschieden. Im Rahmen der Triangulation verwende ich auf der Seite der Lehrkraft mein in der Waldschulzeit geführtes Forschungstagebuch, auf Elternseite den ausgewerteten Elternfragebogen zum Thema „Schule im Wald“, und als dritte Komponente der Triangulation berücksichtige ich auf der Seite der Schüler*innen deren Rückmeldungen in Form von Gesprächen, schriftlichen kurzen Äußerungen und gemalten Bildern.

7.1 Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch nimmt im Rahmen der Triangulation die wichtige Aufgabe der Dokumentation und Reflexion aus meiner persönlichen Sicht ein.

Es ist eine introspektive wie retrospektive Methode. Sie ist introspektiv, weil die Forschende ihre eigenen Gedanken, Gefühle, Ideen und Beobachtungen notiert, sie ist retrospektiv, weil das zumeist nicht unmittelbar, sondern im Anschluss an das Erlebte und Durchgeführte geschieht. (Kohl 2007)

Gewährleistet sein müssen bei der Erstellung: „*Genauigkeit der Notizen, Regelmäßigkeit der Eintragungen, Übersichtlichkeit und Gliederung, Nachvollziehbarkeit*“ (ebd.)

Im Rahmen meines Projekts habe ich das Forschungstagebuch zunächst einmal zur Dokumentation der wöchentlichen Planung und täglichen Vorhaben genutzt. Darüber hinaus habe ich versucht, täglich nach dem Waldbesuch einen Rückblick, vorwiegend mit der von Stöckli beschriebenen Rückschau-Übung (Stöckli 2012, 37), über den Tag festzuhalten und zu schauen, inwieweit Geplantes zu realisieren war und welche außerplanmäßigen Vorkommnisse sich ergaben. Der Fokus lag hierbei besonders auf den Schüler*innen, deren Bedürfnissen, ihren Erlebnissen zum einen in und mit der Natur und ihre Reaktionen darauf, zum anderen auf Interaktionen einzelner Kinder und dem Sozialverhalten innerhalb des gesamten Klassenverbands. Ursprünglich hatte ich vorgehabt, auch während des Aufenthalts im Wald zeitnah Beobachtungen zu dokumentieren, was sich jedoch als völlig unmöglich erwies. Bei der Anzahl der Kinder, dem spannenden und großzügigen Gelände mit hohem Aufforderungscharakter zum Agieren und den vielen spontanen, unvorhersehbaren Erlebnissen war es stets vonnöten, vollständig präsent und sehr aufmerksam bei den Kindern zu sein und auch Gefahrenquellen im Auge zu behalten, um der Aufsichtspflicht nachzukommen. So war ich jedoch immer ansprechbar für die Kinder, konnte zahlreiche Eindrücke sammeln und war stets ganz im Augenblick mit den

Kindern. Dadurch musste ich mich im Wesentlichen auf retrospektive Aufzeichnungen beschränken.

Auch bei Gruppen- oder Einzelgesprächen war es mir nicht möglich, Aufzeichnungen zu machen, da sich die Schüler*innen dadurch leicht ablenken ließen und sich mehr für die Aufzeichnungen und die Gründe dafür interessierten als für ein ungezwungenes Gespräch, das meine Dokumentation verzerrt hätte.

7.2 Befragung der Eltern

Im Fragebogen (s. Kap. 12.1) ging es im ersten Teil um die elterliche Wahrnehmung ihrer Kinder während der Waldschulzeit und anschließend um die Frage, wie die Eltern selbst zu den Aktivitäten der Klasse stünden. Im letzten Punkt des Fragebogens über den Aufenthalt im Wald forderte ich die Betreuungspersonen der Kinder meiner Klasse auf, mir als Fließtext oder in Stichworten ein konkretes Feedback im Sinne der Frage zu geben: Was berichte ich meinen Freund*innen von dem Projekt „Schule im Wald“?

Die „*Primärerfahrung des Forschers*“ (Lamnek 1995, Bd. 1, 97), wie ich sie im Forschungstagebuch skizziert habe, braucht im Sinne der Triangulation ergänzende Perspektiven. Die beiden wesentlichen Akteure im Rahmen dieses Projekts sind naturgemäß die Schüler*innen, aber auch die Eltern. Wären Letztere nicht eingebunden, hätten sie die Aktivitäten der Klasse nicht unterstützt, so wäre das Projekt von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen. Die Frage, in welchem Maße die Eltern meine Entscheidungen hinsichtlich des in den Wald ausgelagerten Unterrichts mitgetragen haben, habe ich daher in den Mittelpunkt einer Befragung gestellt, die ich im Mai 2020 in Form eines Fragebogens an alle Eltern schickte. Für die Validität meines Projekts war unabdingbar, dass ich auf meine unterrichtlichen Entscheidungen ein Feedback der Eltern erhalten wollte, das hinausging über das mir in Gesprächen, Telefonaten oder E-Mails eher beiläufig vermittelte, unsystematische, scheinbar unbedeutende, insgesamt aber durchaus positive Eltern-echo. Die erbetene Rückmeldung der Eltern zielte darauf ab, Informationen darüber zu erheben, mit welchen Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Eltern meiner Schüler*innen ich angesichts der von ihnen täglich erfahrenen Auswirkungen dieses schultypisch eher unüblichen Projekts rechnen musste.

Mit dieser Erhebungsmethode konnte ich sicherstellen, dass meine Zielgruppe auch tatsächlich in vollem Umfang erreicht wurde. Auch das Prinzip der Passung, d. h. die

Eignung dieser Methode für die Beantwortung der mir wichtigen Fragen vor dem Hintergrund der befragten Elternschaft, war gewährleistet.

Bei der Formulierung der insgesamt 15 Fragestellungen (s. Anhang, S. A27 ff.) in einem Gesamtumfang von vier Seiten bin ich davon ausgegangen, dass neben der relativ einfach, quantitativ auszuwertenden Gruppe der geschlossenen Fragen den Befragten auch eine Möglichkeit gegeben werden sollte, sich frei zu äußern, handelt es sich doch bei den Eltern meiner Klasse um Menschen, die gewohnt sind, differenziert und ausführlich auch über den Rahmen einer Ja-Nein-Antwort hinaus zu argumentieren. Mithilfe der überwiegend mit quantifizierenden Fragestellungen arbeitenden anonym angelegten Totalerhebung habe ich einen Rücklauf von 73,2 % erreichen können. Für die Formulierung der Fragen, die semantische und grafische Gestaltung des Fragebogens orientierte ich mich an den Hinweisen eines Methodenportals der Universität Leipzig (<https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/fragebogenkonstruktion/> [4.12.2021]).

Wichtig war mir bei der Konstruktion der Befragung, dass ich den Eltern gegenüber nachvollziehbar begründen konnte, warum und zu welchem Zweck ich sie im Rahmen des Projekts „Schule im Wald“ um ihre Meinung bitte. Die einführende Kontextualisierung der Befragung hatte die klassische Funktion des „Eisbrechers“ (<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/eisbrecherfrage/3937> [8.12.2021]), mit dem das Interesse an der Befragung geweckt und Motivation hergestellt wird. Die sogenannte Dramaturgie des Fragebogens sah vor, dass die Anzahl der Items, die auf Skalierung beruhen, möglichst gering ist. Lediglich zwei Fragen enthielten die Aufforderung zu skalieren, während die letzte Frage sicher insofern als die anspruchsvollste zu werten ist, als die Eltern sich frei äußern sollten. Aus dem Rahmen fällt auch die siebte Frage, weil die Eltern hier frei assoziieren sollten. Mit ihr wollte ich über die Fülle der Antwortmöglichkeiten auch der Gefahr der sozialen Erwünschtheit der Antworten (vgl. Ellerkmann 2003) begegnen, einem Hindernis bei dieser Art der Befragung, von dem auch diese Zielgruppe möglicherweise hätte betroffen sein können. Ich vermutete allerdings, dass sich die Elternschaft meiner Klasse, so wie ich sie bisher in den vielfältigsten Zusammenhängen (Elternabende, Wandertage, Monatsfeiern, Feste ...) erlebt hatte, offen, kritisch und intellektuell redlich auch dieser Befragung gegenüber verhalten würde.

Mit dem an die Eltern gerichteten einführenden Text im Vorfeld der Fragen habe ich mich am Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (Fassung vom 10. Juni 2017)

(vgl. <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> [20.6.2021]) orientiert. Mein im Anhang dokumentierter Ethik-Kodex (s. S. A42) beruht auf bindenden Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten an angloamerikanischen Universitäten, wie sie sich auch in Deutschland zunehmend durchgesetzt haben.

7.3 Arbeitsergebnisse der Schüler*innen – kommunikative

Validierung

Im Zeitraum der „Schule im Wald“ galt es, zahlreiche Eindrücke möglichst aller Kinder zu sammeln und Entwicklungsschritte zu dokumentieren. Dabei sollten die kognitive, emotionale und körperliche Ebene berücksichtigt werden. Möglichkeiten entstanden dazu spontan im Einzelgespräch mit mir, im geplanten Gruppenaustausch, sie fanden aber auch Ausdruck in den Kinderzeichnungen und gemeinsamen Rückblicken.

So trafen sich fast täglich alle Kinder zum Abschluss des Waldtages an unserem selbstgebauten Waldsofa zum sogenannten Zwergenrat (Klassenrat), einem Tagesrückblick. Das Ritual war den Kindern bereits aus vorangegangener Schulzeit bekannt. In diesem geschützten, vertrauten Raum konnten sich die Kinder frei äußern. Dabei standen zwei Fragen im Vordergrund, um eigene Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle innerhalb der Klassengemeinschaft auszutauschen und auch Konflikte untereinander zu klären:

1. Was war heute schwierig für mich?
2. Was habe ich heute Interessantes/Schönes erlebt?

Eine individuelle Auseinandersetzung mit den Geschehnissen im Wald war das Malen, dazu ergänzend das Schreiben einfacher Sätze zum Erlebten.

8 Das Projekt „Schule im Wald“

Die Idee zum Projekt „Schule im Wald“ entstand Anfang April 2021, mitten in der Corona-Pandemie. Darin sah ich die Möglichkeit, mein Anliegen, Kinder durch reale Naturbegegnungen in ihrer gesunden Entwicklung zu unterstützen, als sinnhafte und praktikable Antwort auf „Schule in Zeiten von Corona“ auszuweiten. Diese Verbindung ließ mich mein grundsätzliches Anliegen in einem weit größeren Rahmen in die Tat umsetzen, als ich es im normalen Schulalltag gewagt hätte.

8.1 Bedingungen der Schule und der Klasse

Die Freie Waldorfschule Havelhöhe wurde im Jahre 2000 gegründet; sie ist eine einzige Waldorfschule mit ca. 320 Schüler*innen von der Vorschulklasse bis zur 13. Klasse, der im Schuljahr 2021/22 zum ersten Mal antretenden Abiturklasse. Sie liegt am grünen Rande Berlins in Kladow, nur wenige Minuten entfernt vom Ufer der Havel und dem umliegenden Neukladower Gutspark und in direkter Nachbarschaft zum Gemeinschafts-krankenhaus Havelhöhe. Meine 2. Klasse, unterstützt durch eine Klassenbegleitung in den ersten zwei Schuljahren, besuchen 28 Kinder, davon 15 weiblich, 13 männlich und keines divers. 8 meiner Schüler*innen haben zumindest einen Elternteil mit ausländischer Herkunft aus Chile, Ungarn, Polen, Dänemark, Türkei, Bulgarien, den USA oder Frankreich, wobei alle Elternhäuser sehr gut integriert sind und, mit Ausnahme eines Kindes, alle auch Deutsch von klein auf lernten. Viele Kinder bewohnen mit ihren Eltern Häuser mit Gärten, wobei der Einzugsbereich mit Kladow, Gatow, Spandau, Zehlendorf, Potsdam, Falkensee, Döberitz bis nach Ribbeck sehr weitläufig ist. Die Spannweite in Bezug auf die Nachmittagsbeschäftigungen der Schüler*innen meiner Klasse ist sehr groß: Einige Kinder sind lange im Hort, andere sind nachmittags in sportliche oder musikalische Freizeitaktivitäten eingebunden, manche haben den Nachmittag frei zur Verfügung für Verabredungen und zum Spielen, zumeist im Haus und oft dem eigenen Garten. Die meisten Kinder scheinen durchweg äußerst behütet, die Elternhäuser bildungsnah. Wenige Schüler*innen haben noch keinen Kontakt zu digitalen Medien, die meisten haben einen mehr oder weniger starken regelmäßigen Medienkonsum.

Von Anfang der 1. Klasse an investierte ich viel Zeit in Elternarbeit und konnte eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zur Elternschaft entwickeln. Der Unterstützung der gesamten Elternschaft in Bezug auf mein Anliegen, reale Naturbegegnungen regelmäßig in unseren Stundenplan und Schulalltag einzubauen, konnte ich gewiss sein. In den

Stunden draußen in der Natur, vor allem im Neukladower Gutspark und dem umliegenden Waldbereich, war für mich deutlich zu sehen, wie unterschiedlich die Vorerfahrungen der Kinder in Bezug auf das Erleben und Bewegen in der Natur war. Nur für sehr vereinzelte Kinder war die Natur außerhalb des eigenen Gartens frei zugänglich, manche Kinder machten mit ihren Eltern regelmäßig Ausflüge in den Wald, bei anderen beschränkte sich dies auf Urlaube in der Ferienzeit.

8.2 Planung und Durchführung des Projekts „Schule im Wald“

Nachdem ich beschlossen hatte, das Projekt „Schule im Wald“ zu beginnen, galt es, mit meiner Klassenbegleiterin einen groben Plan zu entwerfen, in welchem Rahmen das Projekt stattfinden sollte. Zunächst begrenzte ich es zeitlich auf zwei Wochen. Ich wollte einerseits sehen, wie es von Kindern und Eltern angenommen, und andererseits, wie ich unter den Bedingungen des Waldes zurechtkommen würde; zudem war nicht klar, wie sich das Pandemiegeschehen entwickeln würde. Inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch sollte das Waldschulprojekt offen gestaltet sein, um den sich spontan ergebenden Situationen und Herausforderungen flexibel entsprechen zu können. Mir war klar, dass uns der Wald als Lernort überraschende Begegnungen mit Tieren und Pflanzen bescheren und auch mit widrigen Umständen konfrontieren würde. Ich war bereit für dieses Abenteuer, das uns aus unserer Komfortzone locken und uns unzählige spannende und interessante Lernfelder eröffnen würde.

Es galt, ein geeignetes Gelände zu finden: gut zu erreichen, möglichst wenig frequentiert von Ausflügler*innen, abwechslungsreich, überschaubar für die Aufsichtspersonen, aber gleichzeitig viel Platz bietend für Entdeckungen ohne zu große Gefahrenzonen.

Diese Überlegungen führten mich zum Düppeler Forst in Wannsee, einem mir sehr vertrauten Waldgebiet. Dort entdeckte ich in der Senke rund um den sogenannten Tatarengaben ein geeignetes Gelände, ein kleines Feuchtgebiet, am Rande des Europa-Wanderwegs E 11 gelegen, das durch den Teich, eben den Tatarengaben, in den Kleinen Wannsee entwässert. Mit einer großen Wiesenfläche, dem moorigen Teich, schützenden alten Baumbeständen, in einer Senke gelegen und begrenzt von einem Wall rundherum, bot dieser Platz ideale Voraussetzungen für mein Vorhaben. Um ihn zu erreichen, mussten wir, die Klasse, meine Klassenbegleiterin und ich, von Kladow mit der stündlich verkehrenden Fähre nach Wannsee und mittags umgekehrt übersetzen, ein attraktiver, abwechslungsreicher Weg, der Anfang und Ende des Schultags klar gestaltete.

Treffpunkt für unsere täglichen Ausflüge in den Wald sollte also die Fähranlegestelle in Kladow sein. Dort wollte ich für die notwendigen Testungen auf das Coronavirus meinen Camper Bus als mobile Teststation auf dem Parkplatz zur Verfügung stellen. Die Kinder taufte später mein Auto „Testomobil“. Mit der Fähre würden wir in zwei halben Klassen nach Wannsee hinüberschippeln und dann nach einem 20-minütigen Fußmarsch durch den Wald unser neues Freiluftklassenzimmer erreichen.

Die meisten Elternhäuser waren begeistert von der Idee und dem Plan in dieser herausfordernden Zeit der Pandemie, versprach das Vorhaben doch den Kindern tägliche Unterrichtszeit im Klassenverband, Abenteuer, Kontinuität und Rhythmus, genau das, was die Eltern sich unter den gegebenen Umständen für ihre Kinder wünschten. Alles konnte auch im Einklang mit den geltenden Hygieneregeln zur Eindämmung der Pandemie stattfinden, da Schule nach draußen verlagert wurde. Allerdings bestand seit einiger Zeit keine Präsenzpflicht mehr für die Schüler*innen, von der einige Elternhäuser Gebrauch gemacht hatten. Ich verspürte aber den Wunsch und entwickelte den Ehrgeiz, wirklich mit der gesamten Klasse geschlossen in den Wald umzuziehen, sodass einige Telefonstunden vonnöten waren, um schlussendlich alle Eltern zu überzeugen, das Experiment „Schule im Wald“ zumindest einmal auszuprobieren. So wollte ich mit meiner Klassenbegleiterin und allen 28 Schüler*innen der 2. Klasse der Freien Waldorfschule Havelhöhe am 12. April 2021 das zunächst für zwei Wochen angesetzte Projekt im Düppeler Forst starten, – und wir sollten vor den Sommerferien bis zum 23. Juni 2021 auch nicht mehr ins Schulgebäude zurückkehren, aber das war zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar!

8.3 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des Projekts

„Schule im Wald“

Im Rahmen meines Projekts stellte ich mehrere Ziele in den Vordergrund:

- die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen,
- die Schulung der Sinneswahrnehmung und
- die Förderung motorischer Fähigkeiten.

Sie erschienen mir nach Zeiten der Schulschließungen und Isolation besonders förderungswürdig und heilend. Die Kinder sollten das Fundament ihrer Körpersinne wie Tastsinn, Vitalsinn, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn weiter ausbilden und verfeinern können. Darüber hinaus sollten ihre Bewegungsfähigkeit, ihr Bindungsvermögen, ihr Sozialverhalten und ihre Rhythmusfähigkeit geschult werden. Diese Ziele galt es, gezielt

und in vielfältiger Form im täglichen Ablauf unter Berücksichtigung der besonderen Möglichkeiten des Waldes zu integrieren.

Im Folgenden möchte ich die Umsetzung der Schwerpunkte anhand konkreter Aktivitäten im Projekt „Schule im Wald“ veranschaulichen. Oftmals bedingt dabei die mutmaßliche Förderung eines der Schwerpunkte gleichsam die der anderen Bereiche. Beispielsweise kann sich eine verfeinerte und geschulte Sinneswahrnehmung auch in der Bewegung mit erhöhter Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Geschicklichkeit niederschlagen, was sich wiederum auf das soziale Miteinander positiv auswirken kann. Das erlebte die Klasse sehr anschaulich im Wald: Ein eben entdecktes Wildtier mit lauten Rufen den Mitschüler*innen anzuzeigen, führte unmittelbar zu dessen Flucht, ebenso das schnelle Sich-Nähern. So erlernten wir nach und nach eine ruhige Kommunikationsform und den sogenannten Fuchsgang, um sich den Tieren zur Beobachtung so leise und achtsam wie möglich zu nähern, was gleichermaßen das soziale Miteinander und soziale Kompetenzen förderte.

In meinem Konzept zur Umsetzung und Förderung der drei Schwerpunkte wollte ich eine tägliche, ritualisierte Lauschkultur auf sogenannten Sitzplätzen mit den Kindern pflegen, verschiedene interaktive Spiele einführen und besondere Gruppenaufgaben zum Thema „Bauen und Konstruieren“ stellen. Darüber hinaus sollte auch das freie Spiel im Konzeptionellen einen festen Platz im Tagesablauf bekommen. Die Begründung für diese Elemente sind in den folgenden Punkten erläutert. Einen eindrücklichen visuellen Zugang zum Projekt „Schule im Wald“ vermittelt die Auswahl an Fotos und Zeichnungen der Schüler*innen, die in dieser Zeit entstanden sind (s. Anhang 1, S. A1ff.)

8.3.1 Lauschkultur und Sitzplatz

Lauschen, das ist etwas anderes als Hören. Den Hörsinn können wir niemals abstellen, er bleibt selbst nachts im Schlaf aktiv. Hören drückt als übergeordneter Begriff die grundsätzliche Funktionsfähigkeit der Ohren aus, während Lauschen für mich eine bewusste und aktive Tätigkeit beschreibt. Es ist somit vielmehr ein Hinhören, ein Zuhören, ein Horchen – mit gespannter Aufmerksamkeit, sodass einem kein Ton entgehen kann, hingegen, ergriffen, neugierig und angespannt. Das ist ein Zustand gespannter eigener Ruhe, was bedeutet, dass man selbst nicht redet und auch der Körper lautlos verharrt.

Heutzutage sind wir alle täglich mehr oder weniger einem regelrechten Bombardement akustischer Reize ausgesetzt. Es gibt sehr viele Orte, an denen unsere Ohren einer

musikalischen Dauerberieselung, kaum zu differenzierenden Geräuschen und das Wohlbefinden beeinträchtigendem Lärm ausgeliefert sind, was zu einer permanenten Überreizung des Hörsinns führen kann. Da kann man seine Ohren schon mal auf „Durchzug schalten“! Doch es reicht nicht, akustische Reize lediglich wahrzunehmen, man muss sie auch verarbeiten können und wollen, indem man Wichtiges von Unwichtigem trennt, Gehörtes speichert, inhaltlich versteht, zuordnet und ggf. auch aktiv umsetzt. Lehrkräfte erleben täglich im Schulalltag, dass die Fähigkeit, diese Prozesse zu verarbeiten, bei vielen Kindern nicht ausreichend oder gar nicht mehr vorhanden sind. Auch ich habe in meiner Klasse diese Erfahrungen bei vielen Kindern gemacht und deshalb von Anfang an die Schulung auditiver Wahrnehmung für ein wichtiges instrumentelles Lernziel gehalten. Dazu gehörten gezielte Aufgabenstellungen in allen Fächern wie z. B. der sogenannte Klassenrat am Ende des Schultags, die Audiopädie im Musikunterricht und die Einführung von Sitzplätzen (siehe unten) an unseren Waldtagen.

Jeden Morgen am Waldsofa im Kreis sitzend oder stehend gab es eine Lauschaufgabe, wobei wir zunächst geduldig auf die Phase warteten, in der alle Kinder zur Ruhe gekommen waren, also selbst keine Geräusche mehr verursachten. Einigen Kindern fiel es sehr schwer, sich auf diese Aufgabe einzulassen. Waren dann aber die Kinder mucksmäuschenstill, hatten die Ohren gespitzt und lauschten gemeinsam in den Wald, war das ein sehr erhebendes, gemeinschaftliches Gefühl, das im Gespräch danach das Wir-Gefühl, das Gefühl der Zusammengehörigkeit noch verstärkte. Im Austausch über das Gehörte war an der kindlichen Begeisterung und den leuchtenden Augen deutlich zu spüren, wie beglückend dieses Lauschen für die Kinder war.

Eine weitere Möglichkeit, „Lauschkultur“ zu pflegen, stellt der sogenannte Sitzplatz dar, der meinen Schüler*innen schon aus vorherigen regelmäßigen Waldaufenthalten im 1. Schuljahr vertraut war. Der Sitzplatz gehört zu den wichtigsten Kernroutinen in der Wildnispädagogik. (vgl. Young, Haas & McGown 2010, 43 f.) Dabei sucht sich jede/r einen Platz in der Natur aus, weiträumig gelegen bei Gruppen, um wirklich für sich sein zu können, vorzugsweise an einem Baum, der Halt, Schutz und Orientierung gibt. Jeden Tag sollten die Kinder dieses Plätzchen dann aufsuchen für erst fünf und später bis zu zehn Minuten mit der Aufgabe, nichts zu tun, dort einfach still zu verharren. Anfänglich gab es dabei jedes Mal eine die *Zeit erleichternde und hinführende Aufgabe* zu erfüllen, wie z. B.:

- Erkunde deinen Baum am Sitzplatz und mache dich mit ihm vertraut. Wie fühlt sich der Baum/die Rinde an? Welche Farben hat er (Stamm, Äste, Blätter)?
- Wie fühlt sich der Boden unter dir an? Wie riecht er?
- Schließe deine Augen und lausche in der nahen/fernen Umgebung. Welches ist das lauteste Geräusch, welches das leiseste?
- Schließe deine Augen und nimm verschiedenen Gerüche wahr.
- Schließe deine Augen und ertaste deine nähere Umgebung.
- Beobachte nur die Tiere/Pflanzen in deiner unmittelbaren greifbaren Umgebung.
- Was siehst du vor dir auf dem Boden? Was ist über dir?
- Beobachte mithilfe des gelernten ‚Eulenblicks‘, dem peripheren Sehen, deine Sitzplatzumgebung.
- Welche Farben siehst du um dich herum? Wie ist das Licht?
- Je nach Wetterlage auch: Lausche auf den Wind. Wie hört er sich in deinem Baum an? Welche Bewegungen verursacht er?
- Lausche auf den Regen. Was hörst du? Wie riecht es heute im Wald?

Ziel des Sitzplatzes ist es, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, durch längere und immer wiederkehrende Besuche mit einem ausgewählten Ort vertraut und eins mit dem großen Ganzen zu werden. Erst dann wird man von der Natur nicht mehr als Eindringling wahrgenommen, man wird heimisch. Tiere schlagen nicht mehr Alarm, wenn man da ist, wie z. B. Vögel, sondern sie werden sich ihren normalen Tagesabläufen widmen und den Wald aufsuchenden Menschen als Teil des Ganzen nicht weiter beachten. Es ist unglaublich beglückend zu erleben, wenn dann eine kleine Maus oder ein Rotkehlchen direkt daneben seiner Tätigkeit nachgeht, ohne sich stören zu lassen. Einige Kinder meiner Klasse konnten im 1. Schuljahr von solchen Erlebnissen an ihrem Sitzplatz begeistert berichten. Ich selbst habe das große Glück gehabt, ein Reh in greifbarer Nähe beim Äsen zu erleben. Das vergisst man nie wieder!

Insgesamt wird die Wahrnehmung der Kinder geschärft durch eine Sitzplatzroutine. Kleine Veränderungen, hervorgerufen durch Tiere und Pflanzen, das Wetter oder durch das Spiel der Jahreszeiten bedingt, fallen den Kindern auf. Sie werden sensibel für wechselnde Wetter- und Lichtverhältnisse, unterschiedliche Stimmungen im Wald, sie kommen zu sich und dürfen sich als Teil des Ganzen fühlen, ein Aspekt, der in der Waldorfpädagogik einen zentralen Punkt bis zum Rubikon einnimmt. Etliche Kinder der Klasse hatten diese naturgegebene Fähigkeit leider schon sehr früh abgelegt, am Sitzplatz kann sie wiederbelebt werden. Die Kinder werden vertraut mit diesem, ihrem Ort und all dem sich im Prozess befindlichen Lebendigen rundherum. Solch ein vertrauter Platz mit einem „eigenen Baum“ kann auch ein Hafen der Sicherheit werden, kraft- und trostspendend.

Aufgrund der noch sehr frischen Temperaturen zwischen 0 und 4 Grad am Morgen konnte eine Sitzplatzroutine leider nicht in der Waldzeit etabliert werden. Andere zu pflegende Gewohnheiten wie das morgendliche Treffen am Waldsofa mit Singen, Rezitieren von Gedichten, Morgenspruch und Zeugnisprüchen hatten hier Vorrang. Dieses Element kam erst wieder später im Schuljahr bei unseren regelmäßigen Waldtagen zum Tragen.

8.3.2 Gruppendynamische interaktive Spiele

In den für die Waldzeit ausgewählten Spielen sollten sowohl vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und das Mitschwingen der Seele beim Spiel als auch der interaktive und gruppendynamische Charakter der Spiele eine Rolle spielen. Das bedeutet, dass in den Spielen die Gesamtgruppe kommunikativ und kooperativ tätig werden muss und das Spiel bzw. die Aufgabe nur gemeinsam bewältigen kann. In manchen Spielen war man auch nur als Paar oder vierköpfiges Team gefragt. Durfte die Gruppe für das Spiel nicht so groß sein, wurden mehrere kleinere gebildet, die das Spiel parallel ausführten. Das war interessant für alle, denn die Gruppen haben ganz unterschiedliche Wege und Lösungen für die Aufgaben gefunden, sodass sie voneinander profitieren konnten. Ein Schwerpunkt der Spiele sollte das gemeinsame Erleben zur Stärkung der Klassengemeinschaft und sozialer Kompetenzen sein.

Im Folgenden werde ich die erprobten Spiele der Waldzeit vorstellen, die in der Klassengröße von 28 Schüler*innen der 2. Klasse auf einer freien Wiese mit unebenem Untergrund gut umgesetzt werden konnten. Die Geschichten zu den Spielen wurden dabei immer der jeweiligen Spielsituation, also der ausführenden Gruppe, der Jahreszeit, den örtlichen Gegebenheiten und den Vorerfahrungen der Kinder angepasst. Sicherlich sind die Spiele mit ihren zu bewältigenden Aufgaben auch unter anderen Namen bekannt und variabel gestaltbar. Ich schöpfe hier vor allem aus dem eigenen Spielepool durch langjährige Spieleerfahrung, und ich nutze dabei seit Jahren den Klassiker von Kischnick und van Haren (1989) „Der Plumpsack geht rum!“, wobei etliche Spiele unbedingt den gesellschaftlichen Normen und dem Sprachgebrauch der heutigen Zeit angepasst werden müssen. Auch die Gelbe Reihe „Praktische Erlebnispädagogik“ aus dem Ziel-Verlag (Reiners 2018) bietet eine wertvolle umfassende Sammlung interaktiver Spielideen, und das Büchlein „Gruppenaufgaben“ bei Grik (Mehler 2012) (www.grik.de) ist eine kleine Schatzkiste mit Spielen aus der praktischen Kinder- und Jugendarbeit.

Brüderchen – Schwesterchen hilf!

Geschichte: Im Wald gibt es Zauberer und Hexen, die die Kinder bannen, also fangen möchten.

Aufgabe: Ist ein Kind gefangen worden, hockt es sich an dieser Stelle hin. Es kann von dem Bann erlöst werden, wenn sich 2 Kinder unterschiedlichen Geschlechts zusammentun, es rechts und links an die Hand nehmen und zum Freimal führen.

Ziel: Förderung der Kooperation, indem sich wechselnde andersgeschlechtliche Partner*innen spontan zum Erlösen bilden müssen; Geschicklichkeit, Kondition, Sinnesschulung, Hilfsbereitschaft

Dauer: beliebig

Material: optional Bänder zum Kennzeichnen der Fänger und Hütchen zum Abstecken des Spielfeldes

Lazarett

Geschichte: Variante vom Spiel ‚Brüderchen – Schwesterchen hilf!‘, in der sich das gebannte Kind bewegungsunfähig auf den Boden legen muss

Aufgabe: Vier Kinder tun sich als Krankenpflegeteam zusammen, jeweils zwei an den Armen und Beinen des gebannten Kindes, um es ins Lazarett zu tragen, wo es gesunden kann. Je nach Aufgabenstellung kann die Zusammensetzung der Vierergruppe variiert werden.

Ziel: Förderung der Kooperation, indem sich wechselnde Vierergruppen spontan zum Erlösen bilden müssen; Sinnesschulung, Geschicklichkeit, Kondition, Hilfsbereitschaft

Dauer: beliebig

Material: optional Bänder zum Kennzeichnen der Fänger und Hütchen zum Abstecken des Spielfeldes

Gegenstände einholen

Geschichte: Nachdem wir im Wald einen kalten Schneeregen überstanden hatten, erzählte ich von einem dichten Schneesturm, der uns keine zwei Meter weit sehen lässt. Wir haben zwar die schützende Hütte, das zum Kreis gelegte Springseil, erreicht, haben aber wichtige Ausrüstungsgegenstände auf dem Weg dorthin verloren. Diese gilt es einzuholen. Ich ließ mehrere Gruppen mit 7 Schüler*innen bilden.

Aufgabe: Bis zu ca. 10 verlorene Gegenstände liegen in 10 bis 20 Meter Entfernung (je nach Gruppengröße!) von der Hütte verstreut. Die Gruppe muss einen Gegenstand nach dem anderen einholen, wobei immer einer der Gruppe mit zumindest einem Fuß in der Hütte stehen muss und die Kette zwischen den Gruppenmitgliedern nicht abreißen darf.

- Ziel:** Arbeiten als Gruppe, sich aufeinander einstellen, Lösungsvorschläge besprechen und Absprachen finden; Teamfähigkeit, Geschicklichkeit, Schätzungen machen, Sinnesschulung
- Dauer:** ca. 20 bis 30 Minuten
- Material:** Seile, beliebige Gegenstände
- Varianten:** Einer oder mehrere Gruppenteilnehmer*innen sind blind mit verbundenen Augen.

Wanderstab – Stabwandern

- Aufgabe 1:** Die Kinder suchen hüftlange, gerade Wanderstäbe im Wald, die dann zum Stabwandern benutzt werden.
- Aufgabe 2:** Eine Gruppe von ca. 10 bis 15 Schüler*innen stellt sich im Kreis auf, dabei haben alle vor sich einen Stab stehen, der mit dem Zeigefinger von oben am Platz gehalten wird. Pro Mitspieler*in darf immer nur ein Stab berührt werden. Die Gruppe soll nun eine/mehrere Runden im Kreis drehen, wobei die Stäbe an ihrem Platz verbleiben und sich nur die Teilnehmer*innen weiterbewegen.
- Ziel:** Kooperation, einen gemeinsamen Rhythmus finden, Geschicklichkeit, Frustrationstoleranz schulen, Konzentration, rücksichtsvoller Umgang miteinander, Ausdauer bis zum Erfolg, Sinnesschulung, Gemeinschaftsgefühl
- Dauer:** ca. 5 bis 15 Minuten
- Material:** hüftlange Stöcke
- Varianten:** Geübte Gruppen können das Spiel mit großer Teilnehmerzahl durchführen, Richtungswechsel einführen oder zum Beispiel nicht in Kreisform stehen, sondern in Form einer Acht.
- Hinweis:** Dieses Spiel ist auch im Klassenzimmer im Stuhlkreis möglich, indem der Stuhl gekippt weitergegeben werden muss!

Kreissitzen ohne Waldsofa

- Aufgabe:** Alle Teilnehmer*innen stellen sich eng hintereinander im Kreis auf und setzen sich gleichzeitig auf die Oberschenkel der Person hinter sich.
- Ziel:** Kooperation, sich aufeinander abstimmen, Vertrauen, Geschicklichkeit, rücksichtsvoller Umgang miteinander, Berührungängste überwinden, Sinnesschulung, Gemeinschaftsgefühl
- Dauer:** ca. 5 bis 10 Minuten
- Material:** keines notwendig

Varianten: Wenn das Kreissitzen funktioniert, kann man der Gruppe noch zusätzliche Aufgaben stellen, wie z. B. beide Arme in die Luft strecken, mit dem linken Arm den Boden berühren oder auch sich alle zusammensitzend im Kreis fortbewegen

Blindschleichen-Wanderung

Aufgabe: Alle Teilnehmer*innen stellen sich hintereinander auf, legen als Verbindung zur Vorderperson eine Hand auf die Schulter und schließen bis auf den Kopf der Blindschleiche die Augen. Der oder die Erste führt die blinde Gruppe sehend durch das Gelände.

Ziel: Vertrauen, Gemeinschaftsgefühl, Kooperation, Achtsamkeit, Sinnesschulung, Geschicklichkeit

Dauer: ca. 15 bis 30 Minuten

Material: optional Augenbinden

Varianten: Zwischendurch läuft die Gruppe so leise wie möglich durchs Gelände, bleibt lauschend stehen, läuft querfeldein, überwindet Hindernisse; ein oder mehrere Stöcke werden hintereinander über die freie Hand wie ein Staffelstab von hinten nach vorne weitergereicht; ist ein Stab am Kopf der Schlangen angekommen, so wird der Kopf zum letzten Glied der Schlange und gibt von dort erneut den Stab nach vorne durch.

Seilgeometrie

Aufgabe: Ein langes Seil wird zum Kreis zusammengeknotet; die Gruppe verteilt sich am Seil. Zunächst können kleinere Gruppen mit 10 bis 15 Teilnehmer*innen gewählt werden, die gemeinsam einen Kreis, ein Quadrat, ein Rechteck, einen vier-, fünf- oder (bei 12 Personen) auch sechszackigen Stern bilden sollen.

Ziel: Kommunikation, Absprachen treffen, Kooperation, Teamfähigkeit, Geduld, Sinnesschulung, Achtsamkeit miteinander, sich selbst auch zurücknehmen können, Umsicht, Raumgefühl, Formen kennen und gleichmäßig im Raum darstellen

Dauer: 10 bis 20 Minuten

Material: Seile

Varianten: Steigerung der Anzahl der Gruppenmitglieder; geübte Gruppen können auch einzelnen Mitgliedern die Augen verbinden.

8.3.3 Bauen und Konstruieren

Wer von uns hat noch nicht schon selbst miterlebt, mit wieviel Freude und Ehrgeiz Kinder jeglichen Alters bauen und konstruieren? Das beginnt schon bei den ganz Kleinen, wenn sie jauchzend den Turm umwerfen, dann selbst immer und immer wieder den Turm neu errichten, getrieben von dem Willen, noch stabiler und höher zu bauen. Das zeigt sich auch an dem über Jahrzehnte andauernden Erfolg des Bau- und Konstruktionspielzeugs, das wohl in kaum einem Kinderzimmer unserer Breitengrade fehlt, dem Lego. Auch Sand und Wasser haben großen Aufforderungscharakter für Klein und Groß. Das reicht von der einfachen Sandburg am Strand bis hin zu komplexen Sandskulpturen von Sandbaukünstlern. Und wer ist nicht schon mal der Faszination einer Rube-Goldberg-Maschine verfallen, jenen vergnüglichen Nonsens-Maschinen, die eine bestimmte Aufgabe absichtlich in zahlreichen und unnötigen, zum Teil recht komplizierten Einzelschritten ausführen, oder hat sich gar selbst schon einmal daran probiert? Diese Maschinen sind im Deutschen auch als „Was-passiert-dann-Maschine“ bekannt. In vielfältiger Form kann also Bauen und Konstruieren Kindern und Erwachsenen gleichermaßen Freude bereiten und lustvolles Lernen bescheren.

So beschreibt auch Hans Jürgen Beins, ein renommierter Sportpädagoge, Bauen als zu den kindlichen Grundbedürfnissen gehörig (vgl. Beins 2005).

Interessant ist auch die in seinem Buch „Kinderjahre“ beschriebene Feststellung von Largo. Er berichtet auf der Grundlage seiner Studien, dass es trotz der individuellen kindlichen Entwicklung und den vielfältigen Ausdrucksformen beim Bauen eine festgelegte Abfolge von Entwicklungsschritten in der kindlichen Bauaktivität gebe. Dabei bauen Kinder zunächst vertikal, dann horizontal und verbinden diese beiden Ebenen schließlich auch miteinander. Erst dann folgen das Bauen und Konstruieren im dreidimensionalen Raum.

Kein Kind baut Türme, wenn es sich nicht vorher mit Behältern und deren Inhalt beschäftigt hat, oder fügt Würfel zu einem Zug zusammen, ohne vorher Türme gebaut zu haben. (Largo 1999, 211)

Kinder können sich also zu kreativen und gekonnten Baumeister*innen und Konstrukteur*innen entwickeln, wenn ihnen Raum, Zeit und Material dafür zur Verfügung stehen. Diese Bautätigkeiten stellen einen wichtigen Schritt in der kindlichen Entwicklung dar.

Bauen im Wald

Der Wald an sich bietet Kindern erfahrungsgemäß einen hohen Anreiz für Bautätigkeiten. So eignet sich das Projekt „Schule im Wald“ hervorragend dazu, den natürlichen Bau- und Konstruktionstrieb der Kinder zu einem der Schwerpunkte in dieser Zeit zu wählen. Ich wollte den Schüler*innen sowohl freie Zeit und Raum für diese Tätigkeiten als auch Anstoß in Form bestimmter Aufgabenstellungen geben. Hier wird schließlich nicht nur unbewusst Physik und Mathematik praktiziert, z. B. mit Materialkunde und Statik, sondern auch das soziale Miteinander geübt. Bautätigkeiten innerhalb der Klasse drücken sich nicht nur in den Bauwerken, sondern auch im Sozialen aus. So werden neben Motorik, Kreativität, Selbstständigkeit, problemlösendem Denken und Reflexion nämlich auch Kommunikation, Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit, Kooperation, Achtsamkeit und Frustrationstoleranz gefördert und geschult.

Auf jeden Fall wird beim Bauen und Konstruieren mit Kopf, Herz und Hand gearbeitet und gelernt, also Denken, Fühlen und Handeln werden gleichermaßen angesprochen und alle Sinne aktiviert – Grundsätze, die auch die Waldorfpädagogik maßgeblich prägen.

Im Folgenden zeige ich die verschiedenen Bauaktivitäten im Waldschulprojekt auf.

Waldsofa: Gleich zu Beginn der Projektzeit bauten wir alle zusammen unser Waldsofa, das als Hauptversammlungsplatz unerlässlich war. Mit vielen fleißigen und geübten Händen, denn schließlich hatten wir schon vorher zweimal ein Waldsofa im Neukladower Gutspark errichtet, war unser zentraler Treffpunkt schnell an einem Vormittag errichtet. Im Laufe der Wochen besserten wir das Waldsofa hin und wieder aus und verstärkten es an Schwachstellen. Da jedes Kind einen festen Platz auf dem Kreis hatte, bauten außerdem einige Kinder immer mal wieder speziell ihren Sitzplatz bequemer aus, sodass weiche Sitzpolster aus Moos entstanden oder auch Rückenlehnen eingebaut wurden.

Auf dem Waldsofa begannen wir jeden Morgen unsere Zeit im Freiluftklassenzimmer, des Weiteren diente es uns als feste Kulisse für das Rezitieren des Morgenspruchs und das Vortragen der Zeugnisprüche. Mittags beendeten wir unseren Schultag im Wald auf dem Waldsofa, hielten Klassenrat und besprachen Anliegen, wenn es die Zeit noch zuließ. So umspannte dieser Platz als räumlicher Fixpunkt unseren Vormittag. Dabei hatte ich keineswegs einen zentralen Ort zum Bau ausgewählt, sondern vielmehr auf behütende Aspekte geschaut. An erhöhter Stelle gelegen, was einen guten Überblick über das gesamte, von uns genutzte Gelände ermöglichte, überdacht von Bäumen, was uns bei Regen

wie Sonne schützte und das Gefühl von Geborgenheit gab, uns zusätzlich manch wunder- volle Begegnung mit mutigen kleinen Vögeln bescherte, die die Klasse schon nach kurzer Zeit als zum Wald gehörig anerkannten.

Murmelbahn: Unser in der Senke liegendes Freiluftklassenzimmer war fast rundherum begrenzt von einem mit Bäumen bewachsenen Wall, eine perfekte Ausgangssituation, um Murmelbahnen zu bauen. Die Schüler*innen bildeten Vierergruppen, wobei die Vorgabe war, dass immer zwei Mädchen und zwei Jungen zusammenarbeiten sollten. (Anmerkung: In der Klasse gibt es [noch] keine andersgeschlechtlichen Kinder.) Ich stellte den Kindern lediglich Murmeln in verschiedenen Größen und Materialien samt Golfbällen zur Verfügung, und los ging es.

Die Gruppen gingen sehr unterschiedlich vor. Manche Gruppen besprachen sich erst einmal, planten eine Murmelbahn und teilten verschiedene Arbeiten untereinander auf. Andere legten unverzüglich in Einzelarbeit an mehreren Stellen los, berieten und tauschten sich zwischendurch aus, wenn es vonnöten war, und ließen die verschiedenen Bauabschnitte der Einzelnen zusammenkommen. Lediglich eine Vierergruppe zerstritt sich mit gegenseitigen Vorwürfen, dass die anderen immer alles würden bestimmen wollen, so dass sie Unterstützung bei der Bearbeitung ihres Konflikts brauchten.

Am Ende dieser Baueinheit machten wir gemeinsam einen Rundgang, bestaunten jede Konstruktion und fieberten mit, ob die gewählte Kugel jeweils die Murmelbahn von Anfang bis Ende durchlief. An folgenden Tagen bauten die Kinder in der Freispielzeit immer wieder weitere Bahnen, in denen sie die Erfahrungen aus dem Bau der eigenen Bahn und die der Klassenkamerad*innen umzusetzen versuchten, um längere und schnellere Bahnen zu entwickeln.

Waldbühne: In den ersten Wochen im Wald (April/Mai 2021) erzählte ich Fabeln. Wir lasen, schrieben und malten sie, darüber hinaus wollte ich sie auch mit den Schüler*innen szenisch umsetzen. Mit Eifer machte sich eine Gruppe von Schüler*innen an die Arbeit, eine kleine Waldbühne zu bauen. Die Kinder wählten einen geeigneten Platz aus, steckten diesen mit langen in die Erde gehauenen Stecken ab und befestigten Tücher daran. So verfügten wir über einen abgegrenzten Bühnenbereich, auf dem die Klasse das Fabelspiel von Alfred Baur „Der Vater und seine Glocke“ einübte, sobald es das Wetter erlaubte. Es sollte den Eltern am letzten Schultag vorgeführt werden. Für dieses Vorhaben hatten wir dann nach Verlängerung der Waldzeit ausreichend Zeit.

Waldkunst und Formenzeichnen: Besonders geeignet erschien es mir, Elemente des Formenzeichnens als Waldkunst in die Natur zu verlegen. Formenzeichnen bildet einen im Curriculum der Waldorfpädagogik fest verankerten Unterrichtsinhalt in den Klassen 1 bis 6, der in den Bereich des Kunstunterrichts fällt. Olga Schiefer betont die enge Verbindung von Formenzeichnen und Natur mit folgenden Worten.

In der Natur selbst, in jeder Blattform, in der Bildung eines jeden Gesteins, in der Bewegung des Wassers lebt das Prinzip der Schönheit und Harmonie. Dieses geistige Prinzip, die formbildende Kraft, liegt dem Unterrichtsfach Formenzeichnen zugrunde. In ihm geht es um das Werdende. Die der äußeren Form innewohnende, geistige Sprache ist den Kindern noch vertraut. Die Verbundenheit des Kindes mit den inneren Kräften der Natur bietet die Möglichkeit, im künstlerischen Tun diese Sprache unbewusst zu ‚verstehen‘. (Schiefer 2015)

Das Thema der 3. Klasse lautete „Spiegelungen an 2 Achsen“. Meine Klasse war durch die Waldtage in der 1. und 2. Klasse vertraut mit der Vorgehensweise von Landart oder Waldkunst. Ich führte das Thema zusammen mit meiner Kollegin ein, indem wir an einem Stock, der Spiegelachse, immer wechselseitig Naturgegenstände legten, die sich genau auf den Seiten spiegelten. Schnell hatten die Schüler*innen das System hinter unserer Tätigkeit erkannt. Die zusätzliche Herausforderung für die Kinder war nun das Spiegeln an zwei Achsen. In Dreiergruppen zogen sie los und organisierten sich völlig selbstständig in Aufgabenteilung, Platzauswahl, Größe der Spiegelform und Materialauswahl. Am Ende dieser Einheit machten wir alle zusammen einen „Ausstellungsrundgang“, um die Kunstwerke wahrzunehmen und wertzuschätzen. In der folgenden Zeit schenkten Kinder diesen Objekten immer wieder mal Aufmerksamkeit, reparierten oder ergänzten mit Naturmaterialien, erlebten aber deutlich, wie die Mandalas, wie die Kinder sie bezeichneten, wieder von der Natur zurückgenommen, verblassten oder ganz verschwanden.

Hüttenbau: In jeder Phase der „Schule im Wald“ spielte das Bauen von Hütten und Lagern für die Kinder selbst, aber auch für Zwerge, Käfer und Schnecken durchgängig eine wichtige Rolle. Dabei gab es Gruppen, die über einen längeren Zeitraum an ihrer Hütte immer in der Freispielzeit weiterarbeiteten, wobei das Objekt im Spielkontext von der Wohnhütte gelegentlich in ein Lazarett umgebaut wurde. Alles in allem war aber zu beobachten, dass die Kinder nie fertig wurden mit ihrer Behausung, vielmehr wurde umgestaltet, angebaut und erweitert, oder es wurde noch eine Ferienhütte an anderer Stelle errichtet. Gelegentlich zerstritten sich Gruppen, ein Teil zog aus der gemeinsamen Hütte

aus und baute eine eigene. Immer aber schien dabei die eigentliche Tätigkeit des Bauens und Konstruierens ein sehr wichtiger, bedeutsamer und vorrangiger Spielinhalt zu sein.

Einige Kinder bauten spontan für kleine Waldbewohner wie Käfer, Schnecken und Würmer einen Unterschlupf oder Miniaturgärten, zum Teil mit großer Ausdauer und Liebe zum Detail.

Auf unseren Streifzügen und Wanderungen durch den Düppeler Forst, die wir vor allem an den noch sehr kalten und regnerischen Tagen veranstalteten, um in Bewegung und warm zu bleiben, stießen wir auf eine von einer anderen Waldgruppe begonnenen Erdhütte. Mit großem Engagement und viel Ausdauer baute die gesamte Klasse unter Anleitung meines 14-jährigen Sohnes – ein erfahrenes Mitglied einer Wald-Jugendgruppe – eine dichte Überdachung für diese Hütte. Was waren die trotz des herausfordernden Wetters anwesenden 21 Kinder stolz, als wir wenig später an einem Tag im Mai noch bei Schneeregen und eiskaltem Wind genau dort in dieser Hütte einigermaßen geschützt und trocken Zuflucht fanden, in der ich sogar noch einige Kapitel unseres Bienenbuches vorlesen konnte! So wurde dieser Tag zu einem großen Abenteuer, das wir mit allen Widrigkeiten bestanden hatten, trotz kalter Hände und Füße und zum Teil völlig durchnässt. Dieser Tag brachte uns aber auch an den Rand unserer Belastbarkeit und zeigte deutlich, dass zumindest ein trockener und geschützter Unterstand für ein Projekt wie dieses von großem Vorteil gewesen wäre. Leider durfte aufgrund der Corona-Pandemie selbst die nahe gelegene Waldschule Zehlendorf im Düppeler Forst die Türen für uns nicht öffnen. Dankenswerterweise konnten wir an einem weiteren Regentag zumindest unser Frühstück trocken bei strömenden Regen unter einem großen Dach bei der Waldschule einnehmen, ehe wir gestärkt wieder durch den “Regenwald” zogen.

Brückenbau: Angeregt und herausgefordert durch den Teich und die sehr moorigen Uferabschnitte machten sich Kinder immer wieder zur Aufgabe, eine Brücke über das Moor zu bauen. Lange Baumstämme schleppten sie unter großem Aufwand gemeinsam heran, stellten Überlegungen an, verwarfen sie, wagten es, scheiterten. Sie hatten großen Respekt vor diesem Bereich unseres Freiluftklassenzimmers und wussten um die Gefahren. Stets musste auch in unmittelbarer Nähe des Wassers ein Erwachsener zur Aufsicht sein, um ggf. mit dem an einem Baum verknoteten langen Seil ein Kind wieder aus dem Wasser zu ziehen.

Gleich am ersten Tag unserer Zeit im Wald hatte ich den Kindern am Teich stehend erklärt, dass der Rasen in der Mitte des Teiches keine Insel, sondern nur ein schwimmender

Teppich sei, auf keinen Fall tragfähig. Aber – Gesagtes kommt nicht immer bei jedem Kind an! Zwei Kinder wollten also auf die Insel springen, die ja keine war, und der Erste landete sogleich bauchtief im Wasser, sodass ich ihn aus dem moorigen Untergrund herausziehen musste. Von diesem Tag an brauchte ich mir keine großen Sorgen mehr wegen des Teiches zu machen. Dieses gemeinsame Erlebnis war das Beste, was uns in Bezug auf den Wasserbereich passieren konnte. Nun hatten alle die Gefahr eigenständig miterlebt! Alle Schüler*innen waren von nun an sehr achtsam, hielten die Regeln bezüglich der Wasserstelle ein und achteten auch gegenseitig aufeinander, wobei die Anziehungskraft dieses Bereichs eher noch zunahm. Unter klar definierten Regeln ließ ich die Kinder hier auch ihre Abenteuer und Entdeckungen erleben. Ein paar Kinder eröffneten mir begeistert, dass ihr erklärter Berufswunsch von nun an „Moorforscher“ sei.

Die am Teich gesammelten Erfahrungen während unserer Waldschulzeit kamen der Klasse am Ende noch einmal sehr eindrucksvoll zum Tragen. Wir trafen in „unserem Freiluftklassenzimmer“ an einem der letzten Tage auf eine 4. Klasse einer nahe gelegenen Grundschule, was schon an sich für die Kinder meiner Klasse unerhört erschien, hatten sie das Areal doch vollends für sich okkupiert. Einige Viertklässler*innen spielten am Wasser und meinten nun auch, eine Insel entdeckt zu haben. Die Zweitklässler*innen warnten und holten dann umgehend Hilfe, als ein Kind im moorigen Grasteppich feststeckte. Als es gerettet war, diskutierte die 2. Klasse hoch motiviert, wie sie denn den im Moor steckenden Schuh und die Brotdose auch noch retten könnten. Meisterlich schleppten sie lange dicke Äste heran, legten einen breiten Steg auf die vermeintliche Insel und schickten dann einen leichten, geschickten Mitschüler krabbelnd zu den Objekten. Dankbar nahm der Viertklässler seine Sachen in Empfang. Jubelnd und mit stolz geschwellter Brust standen die Zweitklässler*innen daneben mit den Worten: „*Das ist halt unser Klassenzimmer, wir wissen hier Bescheid!*“

8.3.4 Freies Spielen

„*Das Spiel ist die höchste Form der Forschung*“ sagte kein Geringerer als Albert Einstein. Spielen und Lernen gehören für Kinder von klein auf zusammen. Sie spielen dabei mit jenem Ernst, den Erwachsene aus ihrer beruflichen Tätigkeit kennen, denn es geht ums Ganze: um die Entwicklung ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten und um ihre seelische Ausgewogenheit. (vgl. Pohl 2014, 2) Das Freispiel oder Freie Spiel unterscheidet sich in seiner Bedeutung für das Kind und in seinen Definitionskriterien von dem

durch den Erwachsenen geleiteten Spiel. Das freie Spielen wird bei Gabriele Pohl wie folgt charakterisiert:

- Das Spiel ist frei von Ziel- und Zwecksetzungen, die von außen kommen.
- Es hat sein Ziel in sich.
- Es findet im Bereich des „Als-ob“ statt.
- Um seinen inneren Freiraum erhalten zu können, muss es nach außen abgeschlossen sein.
- Das Spiel findet immer im Hier und Jetzt statt. (Vgl. Pohl 2014, 35)

Genau genommen wird das Spiel per se als frei definiert. Sobald es verzwecklicht wird, seinen Sinn nicht in sich trägt, ist es kein Spiel mehr (vgl. Pohl 2014, 38). Friedrich Schiller betont – immer wieder zitiert – die Verbindung Menschsein und Spiel: *„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“* (Schiller 1795)

Aber zum Spielen brauchen Kinder Zeit, viel Zeit. Kinder kommen heutzutage, wie ich in dem Kapitel der veränderten Kindheit gezeigt habe, kaum noch oder immer weniger zum freien Spielen. Freies Spielen wird regelrecht zum Programmpunkt in der Freizeitgestaltung und ist nicht mehr der Normalfall. Auch viele Kinderspielplätze sind oft kahle, mit Geräten möblierte Flächen, die zwar den Erwachsenen einen guten Überblick und somit Kontrolle ermöglichen, freies kreatives Spiel jedoch eher verhindern. Freies Spielen ist aber pures, grenzenloses Entdecken und Lernen, für sich und miteinander in der Gruppe, freibestimmt, zweckfrei und ohne Vorgaben und Reglementierungen von Erwachsenen, wobei die Kinder ihr Spielmaterial selbst auswählen und ggf. auch zweckentfremden. Dabei kann man als Erwachsener nur staunen, was Kinder alles im Spiel auf die Beine stellen. *„Sie sind zu Anstrengungen und Höchstleistungen bereit, wenn sie sich die Aufgabe selbst gestellt haben [...] und sind dann mit ganzem Herzen bei der Sache“*, wie Gründler und Schäfer in ihrem Buch *„Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume“* betonen. *„Eltern und Erzieher müssen es aushalten, dass Kinder frei spielen“*, heißt es weiter. (Gründler & Schäfer 2000, 28 ff.) Dazu müssen wir den Wert des freien Spiels erkennen, unseren Kindern Vertrauen schenken und ihnen diese räumliche und zeitliche Freiheit geben, damit sie wieder zum freien Spiel finden können. Dabei bietet vorzugsweise die Natur mit ihrem Aufforderungscharakter den Kindern alles, was sie brauchen, um kreativ und frei zu spielen, sich zu erproben, eigene Grenzen zu verschieben, Entdeckungen und Erfahrungen zu sammeln, eben eigene Erlebnisse zu gestalten, Abenteuer zu erleben.

Naturräume wie Wälder und Wiesen sind als unstrukturierte Räume besonders gut geeignet, den inneren Freiraum zu gewährleisten, da durch den Raum selbst keine gesteuerten Impulse, also keine Ziel- und Zwecksetzungen von außen stören.

In unserem Waldschulprojekt stellte die Freispielzeit für viele Schüler*innen die wichtigste und heißest ersehnte Phase des Tages dar, die nie lang genug sein konnte. Das Thema „Bauen und Konstruieren“ spielte auch hier eine große Rolle. Es sei noch einmal betont, dass Kinder zum Spielen einfach viel Zeit brauchen, eine in ihre Entwicklung hervorragend investierte Ressource, wie auch Renz-Polster und Hüther betonen:

Unter Zeitdruck entsteht nichts, was außergewöhnlich, was auch noch später, nach vielen Jahren, wertvoll ist. Unter Zeitdruck bringt man nur schnell verwertbare, kurzlebige Ergebnisse und Produkte zustande, nicht Tiefes, nichts Gehaltvolles, nichts Langlebiges und nichts Nachhaltiges. Wer keine Zeit hat, kann nur hektisch zusammengebaute oder zusammengestellte Ergebnisse produzieren. (Renz-Polster & Hüther 2013, 90)

8.4 Tagesablauf des Projekts

Schon nach der ersten gelungenen Woche im Wald beschlossen meine Klassenbegleiterin und ich, das zunächst für zwei Wochen geplante Projekt fortzuführen, so lange sich in den Schulen aufgrund der Corona-Pandemie nichts ändern würde. Da sich Eltern und Schüler*innen gleichermaßen zufrieden und glücklich über die „Schule im Wald“ zeigten, erhielten wir auch hier die volle Unterstützung. Aus der Planung des Projekts und den sich ergebenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten ergaben sich innerhalb kürzester Zeit eine gewisse Routine und Grundstruktur für die Tagesgestaltung über die gesamte elfwöchige Dauer.

8.4.1 Überfahrt

Wir trafen uns an der Fähranlegestelle am Hafen in Kladow an Testtagen ab 7:45 Uhr am „Testomobil“, um 8:15 Uhr an den anderen Tagen, wettergerecht gekleidet und ausgerüstet, mit Schulranzen auf dem Rücken, der neben Epochenheft, „Rollmöpschen“ (das Etui für Wachsmalstifte und -blöckchen) und Klemmbrett auch ein kräftiges, reichhaltiges Frühstück enthielt.

Abfahrt der Fähre war um 8:30 Uhr in Kladow, Ankunft 8:50 Uhr in Wannsee. Die 20-minütige Überfahrt mit der Fähre blieb stets abwechslungsreich, wir nahmen intensiv die täglichen Wetterverhältnisse wahr, veränderten sich doch Licht, Wolken, Wind, Wellen, Temperaturen täglich und ließen uns Pflanzen und Tiere sowohl auf dem Wasser als auch

an den Uferbereichen immer wieder neu entdecken. Als sich die anfängliche Aufregung während der Bootsfahrt gelegt und in Routine verwandelt hatte, nutzten wir die Zeit neben unseren Beobachtungen auch für tägliche Übungen zum kleinen Einmaleins. Ich hatte dazu mein Rechenköffchen dabei, aus dem sich die Schüler*innen diverses Material zur Einzel- oder Partnerarbeit ausleihen konnten oder sie nutzten die eigenen 1x1-Karten zum Lernen und Wiederholen.

8.4.2 Zaubertreppe

Nach der Ankunft an der Fähranlegestelle in Wannsee galt es in festgelegten Zweierreihen die Bundesstraße 1 diszipliniert zu überqueren, und nach ca. 100 Metern standen wir vor einer steilen Treppe, die uns den Weg direkt in den Düppeler Forst wies. Sie führte mit Zauber- und Aktionsstufen in den Wald, stellte also jeden Morgen und Mittag Aufgaben an die Kinder, beginnend mit dem Zählen der Stufen – vorwärts und rückwärts –; und auch die Treppen mussten sie vorwärts und rückwärts auf- und absteigen. Dann rechneten wir aus, wie viele Schritte man bräuchte, wenn man nur jede zweite Stufe nähme, und probierten es aus, wieder vorwärts und rückwärts. Es folgte nur jede dritte Stufe usw. Bei jeder vierten Stufe wurden die Kinder sehr kreativ, wie dies zu schaffen sei: Manche*r spazierte entspannt hoch und rechnete es einfach aus, andere Kinder entwickelten besondere Techniken mit Hilfe von Stöcken ...

Manches Mal hatte mir die Zaubertreppe auch andere Aufgabenstellungen eingegeben, wie z. B. diese: Eine Gruppe durfte die Stufen benutzen, eine andere musste durchs Unterholz hochkraxeln, die festen Partner hatten sich gegenseitig blind hinauf- oder hinunterzuführen, alle waren blind, nur ein Bein durfte benutzt werden, beide Beine hüpfend, Dreibeinlaufen mit Partner*in u. Ä. Alle Bewegungsarten waren stets vorwärts und rückwärts möglich. Die Kinder wurden auch selbst erfinderisch und immer wieder durften sie die Rolle der Lehrerin einnehmen, der die Zaubertreppe die Aufgaben zum Eintritt in den Wald eingeflüstert hatte. Auf jeden Fall hatten wir hier sehr viel Spaß, meist wurden alle Aufgaben mit Ehrgeiz und viel Gelächter angenommen, nur selten hörte ich Gemurre.

8.4.3 Spazierweg zum Freiluftklassenzimmer

Nach dem Treppenaufstieg im Wald angekommen, durften die Kinder oft bis zu verabredeten Marken frei gehen, wobei wir im Laufe der Zeit ganz unterschiedliche Wege ausprobierten, die uns auch manchmal querfeldein führten. Immer wieder nutzen wir Teilabschnitte des Weges, um besondere Erfahrungen machen zu können. So absolvierten wir

Wegabschnitte schweigend und lauschend, führten eine Mitschülerin oder einen Mitschüler blind, hatten auf die Farben im Wald zu achten oder auf Veränderungen, versuchten den Wald und die Strecke zu erriechen, um nur einige der Möglichkeiten der Weggestaltung zu beschreiben. Jeden Morgen schallten auch lieblich Frühlingslieder durch den Wald, und dann wieder schmetterten wir unser Räuberlied, dass es zum Fürchten war.

Stöhnten anfangs noch einige Kinder ob dieses „unendlich langen Weges“, so vergaßen sie das zusehends, gestalteten ihren Weg erzählend, singend und entdeckend. Schnell wurden die Kinder ausdauernder und abgehärteter. Oft brauchten wir auch deutlich länger als 20 Minuten zum Tatarengraben, da uns auf dem Weg unerwartete interessante Entdeckungen und Begegnungen fesselten. Das konnten Tiere, Pflanzen, ein Waldvermesser, eine gestohlene und im Wald weggeworfene Handtasche, in die Natur gekippte Müllsäcke oder andere Funde sein.

8.4.4 Tagesablauf im Freiluftklassenzimmer

Im Tatarengraben angekommen, sammelten wir uns an unserem selbstgebauten Waldsofa zum gemeinsamen Lauschen in den Wald, Singen und Sprechen des Morgenspruchs, gefolgt von den Zeugnissprüchen.

Dann war gerade in den ersten Wochen bei morgendlichen Temperaturen von nur 0–4 °C dringend wieder Bewegung angesagt. Hier gab es Neues beim Seilspringen zu lernen und zu üben auf einem Rundweg um die Senke. Auch machten die Kinder danach ganz gerne zu zweit einen Ausflug ins „Rechenstübchen“, indem sie sich gegenseitig Aufgaben stellend durch Wald und Flur spazierten.

Der Appetit war nun groß, und das Frühstück folgte, bei dem sich die Kinder in Grüppchen je nach Wetterlage ein geeignetes Plätzchen suchten. Nach dieser Ruhepause mussten wir uns bei Spiel und Sport wieder aufwärmen. Begeistert waren ausnahmslos alle Kinder dabei. Einen Schwerpunkt dieser Phase bildete, wie in Kap. 8.3.2 und 8.3.4 dargestellt, das soziale Lernen sowohl im Rahmen teambildender und gruppendynamischer Spiele und Aufgaben als auch im Freispiel.

Nun folgte gewöhnlich der Arbeitsteil, in dem sich alle Schüler*innen einen ruhigen Platz in dem großen Areal unseres Freiluftklassenzimmer suchten, um die anstehenden Aufgaben im Epochenheft zu erledigen. In dieser Phase des Tages mussten wir uns sehr flexibel und spontan nach der jeweiligen Wetterlage richten. Vor allem am Anfang der Waldschulzeit hatten wir im April noch mit Schneeregen, eisigen Winden, heftigen

Regenfällen und viel Feuchtigkeit zu tun, sodass wir mit dem Erzählen und Bearbeiten der kurzen Fabeln gut beraten waren. Außerdem bestimmte oft die Natur selbst unseren Arbeitsteil, sodass wir uns vorrangig den sich aus dem Erleben und Tun entstandenen Fragen und Aufgaben hingaben und das Geplante oft nur vorbereitet blieb.

Als es wärmer und beständiger wurde, unterrichtete ich die Franziskus-Epoche im Wald. Es konnte kaum passender sein, das Leben und Wirken des Heiligen Franziskus von Assisi im Wald zu thematisieren. Tafelbilder kopierte ich auf Din A3-Blätter und pinnte sie an mehrere Bäume, um die sich die Kinder zum Abmalen versammelten. Texte teilte ich auf Kopien aus, die es abzuschreiben galt. Die Hefte der Kinder sahen recht erdverbunden aus, aber um das Erzählte nachzuerleben, dafür bot der Wald die perfekte Kulisse.

Äußerst beliebt war die anschließende Freispielzeit, in der alle Kinder schon ab der zweiten Woche im Wald sofort ihr Spiel in wechselnden Gruppen aufnahmen. Ein großer Anziehungspunkt bildete dabei der moorige Teich, in dem Molche gefunden wurden, gegraben, gebaut und waghalsige Klettertouren und „Forscher-Expeditionen“ über dem Wasser unternommen wurden. Gerne versanken die Schüler*innen im moorigen Ufer bis zum Gummistiefelschaft, um sich dann gerade noch retten lassen zu können, manches Mal auch ohne Stiefel, der gesondert wieder aus dem Morast gezogen werden musste. Hier wurden Grenzen ausgetestet und verschoben, Kräfte gemessen, die eigenen Komfortzonen mutig verlassen, Achtsamkeit und Hilfsbereitschaft erlebt. Die Kinder fühlten sich als Abenteurer*innen, Entdecker*innen und Baumeister*innen, ein ersichtlich großartiges, beglückendes, motivierendes und ansteckendes Gefühl. Ziemlich erdverkrustete, glückliche Kinder mit strahlenden Augen machten sich nur ungern schon „so früh“ wieder auf den Rückweg.

8.4.5 Rückweg

Wir mussten die Kinder öfter antreiben, um die Fähre von Wannsee zurück nach Kladow pünktlich um 13 Uhr zu erreichen. Gerade zu Beginn des Projekts waren die Schüler*innen zum Teil recht erschöpft und müde von der intensiven Bewegung an der frischen Luft und den neuen Eindrücken und Erfahrungen, sodass ihnen der Fußmarsch zurück beschwerlich wurde und sie sich auf der Fähre einfach nur ausruhten. Später war auch der Heimweg für keinen mehr zu anstrengend, und wir nutzten die Rückfahrt auf der Fähre für Fadenspiele, in denen die Kinder bald sehr geschickt wurden.

Die meisten Eltern nahmen ihre Kinder um 13:20 Uhr an der Fähre in Empfang, hungrig, schlammig und vom Tag erfüllt. Wenige Schüler*innen begleiteten wir noch in die Schule zurück. Dort fand aufgrund der Einschränkungen durch die Pandemie nur eine Notbetreuung statt.

9 Ergebnisse des Projekts „Schule im Wald“

9.1 Wahrnehmungen der Lehrerin

Während der ersten Tage im Wald war für die gesamte 3. Klasse, Schüler*innen wie Lehrerin und Begleiterin, noch alles neu und aufregend: vom Weg mit der Fähre über den Wannsee und zu Fuß durch den Wald über die Örtlichkeit Tatarengraben zu unserem „Freiluftklassenzimmer“ im Düppeler Forst bis dazu, dass wir als Klasse nach so langer Zeit endlich wieder vereint Zeit miteinander verbringen konnten und uns Hygienebestimmungen kaum beschränkten.

9.1.1 Die Kraft des Weges

Nachdem sich nach einigen Tagen die erste große Euphorie gelegt hatte, hörte man zunächst etwa die Hälfte der Kinder über den *„viel zu anstrengenden Fußmarsch, so krass lang“* zum Tatarengraben klagen. Kraft- und lustlos schlepten sie sich nörgelnd durch den Wald, kein Blick offen für Anderes, sodass meine Begleiterin und ich in dieser Phase Schwierigkeiten hatten, die Gruppe zusammenzuhalten und der Weg deutlich mehr Zeit als nötig in Anspruch nahm. In meinem Forschungstagebuch notierte ich mir in dieser Anfangsphase des Projekts im April 2021 zur Wegbewältigung:

- Viele Kinder sind es schlichtweg nicht gewohnt, mal 20 bis 30 Minuten zu gehen, das erweckte Unmut in ihnen. Konditionsprobleme? Geduld haben!
- Gruppendynamik – nicht allen ist der Weg wirklich zu anstrengend!
- Schuhwerk und wettergerechte Kleidung noch einmal mit den Eltern thematisieren.
- Gestaltung des Weges: Anregungen geben und Hinweise auf Interessantes (Tiere, Pflanzen), Vorgaben für Teilstrecken z. B. schweigend oder blind; Aufgaben zur unterschiedlichen Fortbewegung, z. B. rückwärts; Hindernisse müssen überwunden werden, z. B. umgestürzte Bäume; Aufgaben wie Stöcke fürs Waldsofa oder 10 verschiedene Blätter sammeln; unterschiedliche Wege wählen, Schüler*innen dürfen Gruppe anführen und Weg aussuchen.
- Der Weg ist das Ziel!

Schon ab der dritten Waldwoche gab es auf dem Weg zum Freiluftklassenzimmer keine konditionellen oder durchs Schuhwerk bedingte Schwierigkeiten mehr. Sichtlich erstarkt schritten vor allem am Morgen die Kinder mit gestrafften Schultern, hatten schon auf dem Weg viel zu entdecken und konnten nun als Wegkundige auch immer wieder bis zu den vereinbarten Wegmarken freigelassen werden. Dadurch ergaben sich Freiräume auch für mich auf den Wegstrecken. Immer wieder suchten einzelne Kinder oder kleinere Gruppen

meine Nähe für Gespräche, eine überaus wertvolle Zeit. Hier musste ich lediglich etwas regulierend eingreifen, sodass ich auch die Gelegenheit nutzen konnte, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, die nicht unbedingt meine Nähe suchten. Neben kleinen Ärgereien unterhielten sich auch die Kinder miteinander in ständig wechselnden Gruppierungen. Im Laufe der Zeit stellte sich durch diese täglichen morgendlichen Begegnungen eine gegenseitige große Vertrautheit zwischen Lehrerin und Schüler*innen, aber auch den Kindern untereinander ein. In meinem Forschungstagebuch findet sich dazu folgender Eintrag im Mai 2021:

- ‚Schulweg‘ zunehmend auch freilassen, wertvolle Begegnungszeit!
- Sich selbst nicht von einzelnen Schüler*innen in Besitz nehmen lassen, vielmehr versuchen, sie gegenseitig in Kontakt zu bringen, damit Lehrer*innenzentrierung aufgehoben wird.
- Schule als Lebensraum, in dem auch Aktivitäten und Erlebnisse der Kinder vom Nachmittag Raum haben, ganzheitliche gegenseitige Wahrnehmung.
- Kinder entdecken einander neu, andere Verbindungen können entstehen.
- Zusammenwachsen als Klasse spürbar, denn je mehr man voneinander erfährt und weiß, desto näher kommt man sich und desto vertrauter wird man sich.

9.1.2 Arbeit und Spiel – ein Zusammenspiel

Vor Ort im Freiluftklassenzimmer fühlten sich die Kinder von Anfang an sichtlich wohl und motiviert, auf Entdeckungsreise zu gehen, einen geführten Arbeitsteil wie in der Schule lehnten am Anfang fast alle mit dem Argument ab: „*Wir sind hier schließlich nicht in der Schule! Wir wollen spielen, hier gibt es so viel zu tun, arbeiten wollen wir erst in der Schule wieder!*“ Sie forderten Zeit zum Spielen ein, gab es hier doch so unglaublich viel zu entdecken. Mich stimmten ihre Worte nachdenklich und ich schrieb dazu im Forschungstagebuch Anfang Mai 2021:

- Phase des Freispiels ausweiten, nur morgendliche Routine am Waldsofa mit Morgenspruch, Lauschen und Zeugnisprüche beibehalten, auch einfordern!
- Klare Ansage, dass dann Freispielzeit bis zur Erzählzeit, die die Kinder immer sehr gerne mögen.
- Kurze Arbeitszeit einführen, auch wetterabhängig.
- „Besondere Schulsituation“ schaffen: eigenen Arbeitsplatz weiträumig suchen für Arbeitszeit, so konzentrierte Stillarbeit möglich.

In dieser Zeit merkten die Kinder gar nicht, wie viel und ausdauernd sie im freien Spiel den ganzen Vormittag arbeiteten und was sie alles dabei lernten. Bei schönem Wetter wurde auch der Arbeitsteil als ruhige Stillarbeit am eigenen Platz von den meisten

Kindern gerne angenommen, und viele genossen diese Zeit für sich auch. Interessanterweise blieb aber die Arbeitszeit im Wortgebrauch bei den Schüler*innen bis zum Schluss als „*Schule haben*“ erhalten.

Forschungstagebuch Juni 2021:

- Mehrere Bauprojekte: Brücke über das Moor, Tunnelbau, Hüttenbau, Zwergenbauten, Nester und Behausungen für Tiere.
- Kinder richteten sich ihre Arbeitsplätze ein, zum Teil mit kleinen Bauten.
- Ein Tierfriedhof wird angelegt.
- Eine Bäckerei wird eröffnet mit aus Lehm gebackenen Backwaren.
- Kinder schnitzen Stöcke.
- Kinder gehen auf die Jagd.
- Einrichtungsgegenstände für ihre Buden werden gesucht und entworfen.

9.1.3 Besondere Möglichkeiten außerschulischer Lernorte

Eine kalte und regnerische Phase im Mai stellte für uns alle zusammen eine echte Herausforderung dar. Manche Eltern behielten an diesen Tagen ihre Kinder lieber zu Hause, einige der Eltern berichteten mir aber auch, dass die Kinder „*ihre Schule im Wald*“ bei jedem Wetter regelrecht einforderten und zu Hause nicht zu halten waren. Sie führten dann an, „*sie wollten alle Abenteuer erleben*“. Immer wieder nahmen Kinder auch unabhängig vom Wetter einen Pausentag, da sie nach den Aussagen der Eltern von so viel Bewegung, Erlebnissen und Eindrücken im Freien erschöpft gewesen seien.

Dauerregen und Kälte, sogar mit Schnee im Mai, brachten unsere Gruppe an den Rand der Belastbarkeit. Einige Kinder waren kleidungsmäßig nicht gut genug ausgerüstet, wurden nach und nach völlig nass und kalt, weinten und mussten von der Gruppe moralisch und körperlich mitgetragen werden. Handschuhe wurden verborgt, getröstet, warmer Tee aus der eigenen Thermoskanne gereicht, aber auch auf uns Begleiter*innen geschimpft, warum denn heute alle im Wald unterwegs sein müssten. Das war eine Zeit, die uns zusammenschweißte, aber auch deutlich Grenzen aufzeigte. Viereinhalb Stunden bei widrigen Wetterverhältnissen ununterbrochen im Wald in Bewegung unterwegs sein zu müssen, stellte nicht nur an die Kinder, sondern auch an die Begleiter*innen große Anforderungen. War solch ein Tag aber überstanden, hatten wir gar noch Tiere beobachtet, für eine gewisse Zeit wider Erwarten Zuflucht unter einem Dach der Zehlendorfer Waldschule oder in der von uns gedeckten Erdhöhle gefunden, Spaß beim Pfützenspringen gehabt, so manche Entdeckung gemacht und Überraschungen erlebt, so waren alle

miteinander sehr stolz. Nur einmal, am Tag des Schneeregens, teilten wir Betreuerinnen uns in zwei Gruppen auf, nachdem wir uns zunächst nicht einigen konnten, wie wir mit dieser herausfordernden Wetterlage umgehen sollten. Dies machte mir sehr deutlich, wie wichtig das Verhältnis der Betreuungsperson zueinander war, in dieser stressigen Ausnahmesituation gemeinsam eine verantwortungsvolle Entscheidung für die uns anvertraute Kindergruppe zu treffen. So teilten wir uns am Hafen in Wannsee auf: Eine Gruppe nahm die Fähre zurück nach Kladow eine Stunde früher als üblich. Dankend nahm ca. die Hälfte der Kinder dieses Angebot an. Die andere Hälfte musste nun noch eine weitere Stunde im Umkreis des Hafens verweilen. Ich war ratlos, was zu tun sei, kannte aber noch einen für die verbleibende Zeitspanne geeigneten Rundweg am Wannsee entlang unter der Wannsee-Brücke hindurch, die uns auch vor weiteren Regenschauern Schutz bieten konnte. Hier machten die Kinder eine Entdeckung, die ihre gerade erlebten, herausfordernden Stunden im Schneeregen in eine völlig neue Relation setzten. Unter der Brücke, in den Nischen direkt unter der Straße, lebten Menschen, tagein und tagaus, bei jedem Wetter. Sie hatten hier ihr Zuhause eingerichtet, auf Matratzen waren die Decken ordentlich zusammengelegt, alles so gepflegt wie draußen eben möglich. Sichtlich berührt und voller Mitgefühl standen die Kinder staunend und neugierig zugleich vor den Schlafkabinen unter der Brücke, begutachteten alles genau, wollten wissen, ob wohl jemand zu Hause sei. *„Das war heute eigentlich gar nicht so schlimm mit dem Schnee und dem Regen und den kalten Füßen und meinen nassen Sachen, finde ich echt. Ich geh nämlich gleich zu Hause in die Badewanne, das machen wir immer so dann.“* So und ähnlich kommentierten die Kinder in dieser Situation ihre eigene Lage. *„Wir haben auch eine Waschmaschine und auch einen Trockner. Krass, früher hatten die das alles nicht und die Leute unter der Brücke auch nicht. Wo trocknen die denn ihre Klamotten? Und so ganz ohne Badezimmer und Klo – das will ich aber nicht.“* Eine ganze Weile noch beschäftigte die Kinder die Lage der Obdachlosen. Alle Schüler*innen zeigten Anteilnahme und reflektierten unbewusst ihre eigene Lebenslage aus der kindlichen Wahrnehmung heraus. Ich musste an Friedrich Copei (1960, 17) und seinen „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ denken.

Das sind unglaublich wertvolle Situationen, die sich für uns in diesem großen Feld „Außerschulische Lernorte“ immer wieder ungeplant und spontan ergaben. Sie eröffnen Kindern die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Themen im realen Umfeld, die man im Klassenraum über den Kopf gar nicht inszenieren kann – zum Teil auch gar nicht gewollt

hätte. Hier im realen Erleben sind dagegen Körper, Geist und Seele gleichermaßen beteiligt. Die Kinder tauchen ein, sind Berührte, Betroffene und Handelnde zugleich. Als Lehrerin kann man sich erst einmal zurückhalten und beobachtend begleiten, was die Kinder in und aus diesen Momenten machen – und nicht selten ist man beeindruckt.

Im Wald hatten die Kinder zahlreiche Begegnungen mit Tieren und Pflanzen. Mit Kleintieren wie Käfern, Spinnen, Schnecken, Schmetterlingen, Raupen und Kokons konnten sie vielfältige Beobachtungen und Erfahrungen machen, sie lernten Molche und Frösche in ihrem Lebensraum kennen, und täglich begleitete uns die Vielfalt der Vogelwelt, Wasser-, Sing- und Raubvögel. Der Gesang, eine Amsel beim Brüten, ein aus dem Nest gefallenes Ei, ein Raubvogel auf der Jagd – all das waren Anlässe zum Fühlen, Fragen, Forschen. Rehe, Füchse und Wildschweine aus nächster Nähe in der freien Wildbahn zu erleben, war nicht nur aufregend, sondern auch Respekt einflößend und beeindruckte die Schüler*innen nachhaltig. Sicher werden die Kinder nicht vergessen, wie ein Fuchs versuchte, ein Würstchen aus einem Ranzen zu stibitzen, und wir uns dem Tier alle gemeinsam in einer Reihe nebeneinander im Fuchs-Schleichgang wortlos bis auf ca. 20 Meter nähern konnten. Die Kinder spürten den Lebensgewohnheiten der Tiere nach und achteten von nun an ihre Rückzugsorte. Sie bemerkten auch deutlich, dass sich manche Tiere an unsere tägliche Anwesenheit gewöhnt hatten und sich in ihren normalen Aktivitäten kaum noch stören ließen.

9.1.4 Forschungsgeist, Grenzverschiebung und Ehrfurcht

Kinder als Handelnde, die sich ihre Fragen und Aufgaben selbst suchten und stellten, Kinder als hochmotivierte Lernende und Lehrende zugleich, die nach einem Erlebnis im Wald zu Hause weiter forschten und am nächsten Tag ihre Entdeckungen und Erkenntnisse mit ihren Mitschüler*innen teilten, waren täglich zu erleben. Dazu Forschungstagebucheinträge im Mai und Juni 2021:

- Kinder entdecken scheinbar immer mehr, obwohl wir den Ort gar nicht wechseln.
- SuS werden wachsamer, geschulter Blick für Käfer der eine, Pilze ein anderer.
- P. nimmt Wasserproben aus dem Tatarengaben zur Untersuchung mit nach Hause. Er will wissen, wie sauber das Wasser ist und was darin so lebt.
- A. versucht, das gefundene Ei zu Hause auszubrüten, hält es ständig warm im Wald.
- Kokons entdeckt, leere und noch volle – Schmetterlings- und Käferentwicklung interessierte sehr.
- Kaulquappen und Frösche entdeckt, Beobachtungen an Kaulquappen – verschiedenen Entwicklungsstadien.

- Schüler bringt Bestimmungsbuch mit und zeigt den Mitschüler*innen, welche Tiere wir schon alle im Wald gesehen haben. Lesen gemeinsam die Texte dazu.
- Molche sind nicht mehr zu finden! Kinder: Sind sie unseretwegen „umgezogen“?
- Gruppe von Kindern sind zu Moorforschern geworden, wollen später dann Naturforscher werden.

Nicht nur der Forschungsgeist war bei den Kindern geweckt, auch körperlich wurden die Kinder insgesamt viel geschickter und ausdauernder. Die täglichen Wege zum und vom Freiluftklassenzimmer, das Rennen während der Spiele auf unebenem Untergrund, das Querfeldeinlaufen und Klettern im Wald trugen dazu maßgeblich bei. Die Schüler*innen suchten sich dabei ihre Herausforderungen zunehmend selbst und verschoben die Grenzen ihrer eigenen Komfortzone. In meinem Forschungstagebuch stand dazu im Juni 2021:

- Kinder fallen kaum noch hin.
- Überwinden von Hindernissen: Kinder sind mutiger geworden, auch die Ängstlicheren. Kinder suchen sich selbst Herausforderungen im Klettern und ermutigen sich gegenseitig.
- Kinder suchen Grenzen im Moor: Wie weit kann ich versinken, um noch herauszukommen?
- J. springt jeden Tag immer und immer wieder ins Moor. Welche Ausdauer!
- E. das 1. Mal auf einen Baum geklettert! Sehr stolz.
- J. und L. trauen sich nach Tagen, einen Molch auf die Hand zu nehmen.
- K.: „Traust du dich, einen Wurm in die Hand zu nehmen?“ 2 Kinder: „Nee, das ist eklig!“ K.: „Mach mal, ist nicht eklig, nur ein bisschen kalt und feucht.“
- Schüler: „Wollen wir nicht auch mal nachts hier sein, damit wir alles im Dunklen erleben, die Tiere sehen und so?“ Große Zustimmung bei Mitschüler*innen, manche äußern Angst im Dunkeln, andere: „Vielleicht, weil wir jetzt ja schon alles so gut kennen hier.“

In der fortdauernden Zeit im Wald konnte ich bei den Schüler*innen zunehmende Rücksicht und Umsicht untereinander, aber auch der Natur gegenüber wahrnehmen. Immer seltener wandten sich die Kinder bei Fragen, Entdeckungen und Hilfesuchen primär an die Betreuer*innen, wir wurden zusehends Teil der Gruppe – schon die Weitläufigkeit des Geländes förderte diesen Umstand. Auch ohne Ermahnungen unsererseits blieb beim Aufbruch mittags kein Müll mehr liegen. Wenn doch, regelten die Kinder das untereinander. Mehrere Eltern berichteten mir von Kindergeburtstagen in dieser Zeit, auf denen ihnen die geschickte Fortbewegung der Kinder durch den Wald mit gleichzeitiger Umsicht positiv auffiel. Die Wahrnehmung der Kinder verfeinerte sich im Laufe der Zeit. Ausdauer, Verzauberung, Staunen und Ehrfurcht waren zu erleben. In meinem Forschungstagebuch im Juni 2021 stand:

- Ich sehe Kinder allein im Wald sitzen und träumend lauschen.
- Kinder stehen mit dem Ohr an Bäumen, um den Specht beim Hämmern ausfindig zu machen.
- Lange Beobachtungsphasen der Kinder an interessanten Objekten zu sehen, z. B. täglich morgens am Moor Spurensuche mit der Frage: „Was ist heute Nacht hier los gewesen am Wasser?“
- Bewunderung und Ehrfurcht bei den Kindern zu sehen für Entdeckungen in der Natur, z. B. am Nest der brütenden Amsel, bei Blumen, die am nächsten Tag plötzlich erblüht waren.
- Zitate von Kindern, die ehrfürchtig vor etwas Entdecktem standen: „Nicht pflücken, sie ist doch so wunderschön!“, „Schau doch mal, das habe ich noch nie zuvor gesehen!“, „Boah, wie kann eine Spinne denn wissen, wie sie so ein Wahnsinnsnetz spinnen kann?“ „Schaut doch mal die ganzen Regentropfen – wie Perlen an einer Schnur – nur viel schöner!“

9.1.5 Wir-Gefühl

Schon nach wenigen Wochen „Schule im Wald“ konnte ich feststellen, dass alle Kinder körperlich, geistig und seelisch gefordert und gefördert wurden und mit allen Sinnen spielend lernten. In wechselnden Gruppen spielten und arbeiteten sie und fühlten sich zunehmend stärker zusammengehörig. Das vermerkte ich im Juni 2021:

- A. (Mädchen) sagt: Wir spielen jetzt alle zusammen, auch mit den wilden Jungs.
- J. und E.: Wir wussten gar nicht, dass x und y auch richtig nett sein können. Und die haben uns sogar geholfen.
- 2 Jungen: L. und L. (2 Mädchen) haben richtig gute Ideen, mit denen kann man prima spielen.
- Für größere Bauprojekte holen sich die Kinder Hilfe von anderen Mitschüler*innen
- Bei Entdeckungen ertönt immer wieder der Ruf im Wald: „Kommt alle mal her, ich hab‘ was Tolles gefunden!“
- Inhaltliche Interessengemeinschaften völlig unabhängig vom Geschlecht und Freundschaften finden sich zusammen, vor allem am Moor.
- Durchmischung aller Schüler*innen auf dem Weg zum und vom Freiluftklassenzimmer.
- Erstarkendes Wir-Gefühl ist bei der Klasse zu bemerken.

Auch gruppendynamische Spiele und Bauvorhaben leisteten zu diesem Wir-Gefühl einen wichtigen Beitrag. Nicht zu vergessen sind all die gemeinsamen Erlebnisse wie die Moorrettung des Mitschülers, der Würstchen klauende Fuchs, der entdeckte Müllberg im Wald, die geschlüpften Amselkinder, die beobachtete Jagd des Raubvogels, die durch unseren Tatarengaben stiebende Wildschweinrotte, das verlorene Ei – die Kinder könnten hier sicher noch viele ergänzen – das alles verbindet miteinander. Hier wurde Gemeinschaft gelebt und erlebt – gerade auch nach Corona bedingter Isolation heilend.

9.1.6 Alles fügt sich ...

Ich machte im Wald die Erfahrung, dass Schüler*innen, die sich im Klassenraum verstärkt verhaltensauffällig zeigten und erheblichen Betreuungsaufwand erforderten, hier im Wald viel einfacher zu erreichen und zu handhaben waren, dazu gerieten sie weitaus seltener in missliche Situationen. Die Klassenatmosphäre allgemein war gelöster und freundlicher. Viele dieser Kinder zeigen auch einen sehr großen Bewegungsbedarf, der durch „Schule im Wald“ vom Konzept her schon bedient war, außerdem auch in der Weitläufigkeit des Geländes ausgelebt werden konnte. Es gab bei Streitereien auch Möglichkeiten, einander räumlich auszuweichen. Durch die Großzügigkeit des Freiluftklassenzimmers gab es an sich schon weniger Reibungspunkte untereinander. Insgesamt waren recht wenige Ermahnungen und Reglementierungen im Laufe eines Waldschultages notwendig, nachdem der Rahmen und die Regeln für die „Schule im Wald“ klar definiert waren. Einige Notizen zu diesem Punkt im Forschungstagebuch, Mai/Juni 2021:

- Deutlich weniger Streitereien im Wald gegenüber Klassenzimmer in der Schule zu verzeichnen.
- Kinder ziehen sich nach Auseinandersetzungen zurück und gehen einander räumlich aus dem Weg.
- Kinder, die nach einem Streit außen vorstehen, entdecken etwas in ihrem Alleinsein und sind schon wieder anderweitig beschäftigt, was sie dann oft den anderen zeigen wollen – Streit vergessen!
- Kinder regeln Streitereien überwiegend allein.
- Kinder wirken ausgeglichener durch körperliche Betätigung.
- Kinder sind konzentrierter und zügiger im Arbeitsteil geworden, quatschen kaum miteinander – erst Bewegung und Austausch schon auf dem Schulweg, weitläufiges Freiluftklassenzimmer mit viel Raum zwischen den Arbeitsplätzen.
- Weniger Konfrontationen.
- Konzentrierte Arbeitszeit, wollen wieder spielen gehen.
- Wenige Ermahnungen und Reglementierungen notwendig im Waldtag.
- Nicht einmal hat ein Kind das großräumig bemessene Freiluftklassenzimmer verlassen!

Die Beispiele durch die Zeit der „Schule im Wald“ machen deutlich, dass die Kinder auf allen Ebenen in ihrer Entwicklung unterstützt wurden. Motorisch, kognitiv, emotional und sozial waren sie täglich gefordert, die Klasse als Ganzes baute im Sozialen weiter an ihrem Klassengefüge. Die Kinder wirkten stets aufgeschlossen und interessiert, kamen morgens freudig und erwartungsvoll zur „Schule im Wald“ und hatten eine rosige Gesichtsfarbe. Nur sehr selten äußerte ein Kind den Wunsch, doch wieder im Klassenzimmer im Schulgebäude sein zu wollen, was dann eher witterungsbedingte Gründe hatte.

Viel eher fragten die Kinder mich, ob wir nicht immer im Wald bleiben könnten, auch im dritten Schuljahr. Das Projekt hatte seine Ziele erreicht: in einer herausfordernden Zeit eine alternative Schulform, die nicht nur zu Krisenzeiten Schule machen sollte.

9.2 Wahrnehmungen der Schüler*innen

9.2.1 Darstellungen in Wort und Bild

Schaut man die Äußerungen der Kinder im Gespräch und ihre Zeichnungen an, so kann man daraus sehen und lesen, dass sich durchweg alle Kinder im Wald sehr wohl gefühlt haben (vgl. Anhang 1, S. A23 f., und Anhang 2, S. 25 f.). Dabei setzten die Kinder unterschiedliche Schwerpunkte. Sie formulierten in knappen Sätzen auf ihren Bildern z. B. Folgendes (Rechtschreibung original übernommen):

- Mir hat es am Mor gefallen. (L. und A.)
- Weltschweine, I. (Anmerkung der Autorin: mein Sohn, der uns 2 Wochen im Wald begleitet hat), Mor und Ferre so toll. (J.)
- Der walt hat mier gefallen. (S.), Der Wald ist toll. (C., ich fante den Wald Toll. (unbekannt), Ich vand den Wald toll. (A.)
- Ich libe Wald. (Q.)
- Ich füle mich im Wald wol. (L.)
- Mir felt nichz. (unbekannt)
- Ich wil für ima im Wald bleibn.(unbekannt)
- Drauzen ist viel schöner. (L.)
- Schule im Wald ist vil schöner. (R.)
- Mit den tieren lernen ist toll. (M.)
- Ich vand den Ausflug tol als J. die hüte die aus stein gebaut hat. (M.)

Interessant ist jedoch die Tatsache, dass den Kindern manches im Wald gefehlt hat, wie z. B. das Schulmobiliar. Die Malstunden mit den Wasserfarben wurden von einigen Kindern vermisst, und einig waren sich die meisten, dass sie auch unsere Musikinstrumente gerne in einer „Schule im Wald“ zur Verfügung hätten.

- Mir hate im walt das wasermaln gefelt. (unbekannt)
- ich hete gerne tüsche und stüle und Mosikenstromente in den Walt. (J.)
- Der Walt hat mir gefalen und ich hete gerne Mosikensromente im Walt gehapt. (E.)

Manche Kinder hatten auch konkrete Ideen, wie man die Schwierigkeiten mit der Abhängigkeit von den Wetterbedingungen regeln könnte. Eine Gruppe wollte eine „Schulhütte“ bauen, nur aus Naturmaterialien, das könne ja im Wald die Tiere nicht stören. Ein

Mädchen malte ein Bild mit Tafel, Tischen und Stühlen, umringt von Bäumen, Blumen und Tieren, wobei ich als Lehrerin einen Griff an einer Schnur zur Verfügung hatte, mit der ich nur bei Bedarf eine Haube über das Freiluftklassenzimmer aufspannen könne. „*Wenes regnit kann man eine Haub aufklapen.*“ (L.) Angeregt durch solche Ideen entwarfen die Schüler*innen noch einige Gebäude für eine „Schule im Wald“.

Begeistert waren die Kinder immer von Tierbegegnungen, über die sie in Zeichnungen und ersten kleinen Texten berichteten. Empört und sehr aufgebracht hatten alle Kinder auf den großen Müllberg reagiert, den wir eines Tages auf unserem Weg querfeldein entdeckten, ca. 20 riesige in den Wald gekippte Müllsäcke mit Bauabfällen jegliche Art. Empathisch dachten sie an die Tiere, die vielleicht davon fressen und sterben könnten, an die kleinen Tiere, die unter dem Müllberg begraben lagen, aber auch die beschädigten und zerstörten Pflanzen. Auf ihren Zeichnungen schrieben sie Parolen wie „*STOP!!!*“, „*Nicht gut für di Umwelt*“, „*Das geht so nicht!*“, „*Unverschämtheit!!!!*“, „*Mier tun die Tere leid*“ und „*STOP das get zu weit*“.

Engagiert streiften die Kinder daraufhin aus eigener Initiative an einem Regentag mit Tüten bestückt zwei Stunden lang kreuz und quer durch „unser Waldstück“ zum Müllsammeln. Sie staunten nicht schlecht, was zusammenkam. Nebenbei machten sie auch noch einen Geldfund, von dem eine Kiste Erdbeeren für alle erstanden wurde, und andere interessante Dinge wie Ohrhörer, fremdländische Münzen oder eine Tasche. Mit großer Freude spielten sie dann: „Wem gehörte das, und was ist passiert?“ und fühlten sich wie Schatzsucher*innen und Detektiv*innen.

9.2.2 Ertrag aus Schüler*innenarbeiten und Gesprächen

In einer kurzen Phase in der „Schule im Wald“ brachten zwei Kinder Ninjago Legofiguren mit in den Wald. Sie isolierten sich daraufhin von der Klasse und nahmen nicht mehr an gemeinsamen Entdeckungen und Spielen teil. Ihr Blick- und Spielfeld engte sich sehr stark ein, sodass ich nach einigen Tagen mit den Schülern Vereinbarungen über die Mitnahme der Figuren traf, um sie wieder für unser Freiluftklassenzimmer zu öffnen. Puppen und Kuscheltiere wurden in den Waldalltag integriert, Werkzeuge wie Sägen, Gartenscheren und Schnitzmesser standen den Schüler*innen zur Verfügung und wurden gern für ihre Bauvorhaben genutzt. In Absprache mit den Eltern hatten die Kinder keine digitalen Medien im Wald dabei.

Die Kinder zeigten sich offen und sensibel für alle Begegnungen in der Natur. Zwei Schüler*innen wussten zunächst nichts mit sich anzufangen im Wald, doch Mitschüler*innen zogen sie mit, sodass auch sie zu freudigen Waldbesucher*innen wurden. Alle Kinder erzählten viel über ihre Erlebnisse im Wald und tauchten ganz in dieses Umfeld ein.

Die Kinder werden jedenfalls in ihrer Erinnerung mit Corona immer die „Schule im Wald“ mit all ihren Erlebnissen verbinden. Schon diese Tatsache erfüllt mich mit Freude, setzt sie dieser Zeit doch ein so anderes Bild entgegen als vielerorts üblich. Bei uns bestimmten Abenteuer, Gemeinschaft, Vertrauen, Sicherheit und Salutogenese die Zeit, eine solide Basis für uns alle. Die Kinder wünschten sich weitere Projekte dieser Art, denn sie waren in der Waldschulzeit erfüllt, neugierig und glücklich, ganz Kinder im Hier und Jetzt.

9.3 Wahrnehmungen der Eltern

Um im Rahmen der Triangulation die Seite der Eltern mit ihren Wahrnehmungen für das Projekt „Schule im Wald“ dokumentieren zu können, hatte ich einen Fragebogen entworfen, den erwachsene Betreuungspersonen der Kinder meiner Klasse, Mütter, Väter und eine Großmutter, getrennt voneinander oder gemeinsam, zum Ende des Projekts im Juni 2021 anonym ausgefüllt an mich zurückgegeben haben. (siehe Kap. 7.1.2 und Anhang 3, S. A 27 ff.) Bei 28 Schüler*innen im Alter von acht und neun Jahren habe ich insgesamt 38 ausgefüllte Fragebögen zurückerhalten.

9.3.1 Große Zustimmung für das Projekt

Nur 8 (21 %) von 38 Erwachsenen gaben an, selbst solche Erfahrungen in schulischen Naturprojekten wie die Kinder gemacht zu haben, 79 % antworteten mit nein. Über die Hälfte der Erwachsenen (62 %) hatte ähnliche Walderfahrungen wie die Kinder zumindest in ihrer Freizeit am Nachmittag machen können, 38 % auch hier nicht. 100 % der Betreuungspersonen der Kinder äußerten sich positiv zu dem Projekt „Schule im Wald“, und alle würden darüber hinaus solche Projekte auch unabhängig von Ausnahmesituationen wie Corona unterstützen.

Viele Beiträge („konkretes Feedback der Eltern/Betreuungspersonen“) sahen in Zeiten von Corona in dieser Form von Schule eine gelungene Alternative, die den Kindern Sicherheit, Kontinuität und ein Stück Normalität im Klassenverband geben konnte:

- ... Ich freue mich, dass wir unseren Kindern zeigen konnten, dass es immer einen Weg gibt. Mit Kreativität, Optimismus und Zusammenarbeit kann man das Beste aus einer wirklich schwierigen Situation machen. ... (Beitrag 1)
- Ich bin sehr glücklich darüber, dass unser Kind in diesen leider ungewöhnlichen Zeiten einen sorgenfreien, unbeschwerten, mit allen Sinnen erlebenden Waldschultag erleben darf ... (Beitrag 5)
- Ich muss zugeben, dass ich/wir damit prahlen, dass unser/mein Kind die Möglichkeit hat, Schule im Wald machen zu dürfen. Ich/wir bin/sind begeistert ... (Beitrag 7)
- ... Das Beste, was man zu solchen Zeiten machen kann! (Beitrag 8)
- ... Das Beste, was man mit den Kindern machen kann, um sie in der Coronazeit zu entängstigen. (Beitrag 9)
- ... Ich erlebe es als großes Privileg, dass unsere Tochter in dieser außergewöhnlichen Zeit eine solch positive Erfahrung machen darf, ... (Beitrag 10)
- Ich finde es wunderbar, dass die Kinder so gut sozial lernen, so als Klasse zusammenwachsen. ... Das ist wunderbar in diesen Zeiten, wo doch an vielen Stellen mitmenschlich das Gegenteil passiert. (Beitrag 12)
- Die Schule im Wald ist ein Lichtblick im derzeitigen Wirrwarr. Kontinuität und Sicherheit super. ... (Beitrag 19)
- Ich bin sehr dankbar über das Angebot „Schule im Wald“, da es den Kindern eine unbeschwerte und erlebnisreiche Zeit (zu Zeiten von vielen Einschränkungen durch Corona) ermöglicht. ... (Beitrag 20)
- Ich freue mich, dass mein Kind in diesen leider nicht so normalen Zeiten, eine derart engagierte Lehrerin hat, dass zumindest ein wenig Normalität da ist. ... (Beitrag 25)

9.3.2 Elternsorgen

Bei dieser Form von Zustimmung und Unterstützung des Projekts war es nicht verwunderlich, dass nur einer (2 %) von 38 Erwachsenen große Sorge hatte, dass das Kind in der „Schule im Wald“ nicht genug lerne, ihm im Lehrplan vorgesehene Inhalte fehlten und es anderen Kindern gegenüber benachteiligt sein könnte. 5 Erwachsene (13 %) verhielten sich neutral gegenüber dieser Frage, 32 Erwachsene, also 84 %, machten sich dagegen keine oder gar keine Sorgen bezüglich des Lernstands der Kinder, und somit wünschten auch 95 % der Erwachsenen keine schnelle Rückkehr in den Klassenraum zu Coronazeiten. Bei der Frage an die Erwachsenen, ob denn dem Kind während der Zeit der „Schule im Wald“ die Struktur des „normalen Schulalltags“ innerhalb der Klasse und dem Schulgebäude fehle, enthielten sich 2 (5 %). Die anderen 36 Personen (95 %) antworteten, dass den Kindern diese Struktur gar nicht oder nicht fehle.

In den freien Antworten der letzten Frage des Fragebogens klang bei einigen Eltern noch einmal leise die Sorge an, dass vielleicht die Kinder im Wald nicht genug oder zumindest nicht genug wissensrelevante Sachverhalte im Sinne des Lehrplans lernen würden.

- Ich trage tatsächlich Sorge, dass die Kinder weniger lernen als im Klassenraum, was aber vielleicht nicht der Fall ist. (Beitrag 14)
- ... Ich habe etwas Sorge, dass es nicht genug lernt, sehr – aber wie viel besser es ihm in der Waldschule geht, ... (Beitrag 6)

9.3.3 „Schule im Wald“ – ein Zukunftsmodell

Andererseits waren auch deutliche Stimmen von Eltern vernehmbar, die diese Form der Schule nicht nur während der Pandemie für wünschenswert hielten. In den Beiträgen wurden mehrfach verschiedenen Vorzüge dieser Schulform betont: „soziales Lernen“, das „Lernen in, mit und durch die Natur“, „mit allen Sinnen lernen“ und „Sinnesschulung“, „Lernen fürs Leben“, „sinnvolles handlungsorientiertes Lernen“, dies alles gehörte zu den Stichwörtern, mit denen Antwortende die Schule im Wald kennzeichneten. In den Fragebögen belegen das folgende Zitate:

- Für mich aus organisatorischen Gründen ist die Schule besser. Für das Kind ist der Wald besser. (Beitrag 1)
- Ich würde meinem Kind Projekte wie „Schule im Wald“ im Rahmen des normalen Schulalltags auch außerhalb solcher Ausnahmesituationen wie Corona wünschen ... (Beitrag 4)
- Für mein Kind scheint es eine deutlich bessere Art von Schule zu sein. ... (Beitrag 6)
- ... Ich/wir bin begeistert über die vielen Erlebnisse, Geschichten, Konversationen untereinander/miteinander, die Sichtweisen der Dinge, gemeinsame Schwierigkeiten zu meistern. Für uns als Eltern ist ein riesiges, positives Wachstum, innen wie außen passiert. Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, so durch die Schulzeit begleitet zu werden. ... (Beitrag 7)
- Wir berichten voller Begeisterung von diesem Projekt, das Beste, was unseren Kindern angeboten werden konnte (auch bei Nicht-Corona-Zeiten)! Z.B.: eine Woche Waldschule pro Monat (Beitrag 13)
- Für mich stellt das Projekt ‚Schule im Wald‘ eine wirkliche Alternative zum Regelunterricht dar. Insbesondere Herausforderungen im sozialen Miteinander, aber auch inhaltlichen Fragestellungen können mit mehr Kreativität und Spielraum angegangen werden, als es der Rahmen des Regelunterrichts ermöglicht. (Beitrag 15)
- ... Er hat Spaß und Freude. Wirkt aufmerksamer. Gesund und glücklich. Schule des Lebens. ... (Beitrag 17)

9.3.4 Erfüllung „Schule im Wald“

Ein interessantes Ergebnis ergab, dass die Kinder zu Hause wesentlich öfter von den Erlebnissen im Wald (74 %) als von Erlebnissen in der Schule (44 %) zu normalen Schulzeiten berichteten.

Dazu passt das Ergebnis der anschließenden Frage: 55 % der Erwachsenen gaben an, dass ihre Kinder immer, und 45 % der Erwachsenen, dass ihre Kinder meistens voller Freude

morgens in die „Schule im Wald“ gehen würden. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass 11 % der Erwachsenen angaben, dass ihre Kinder in den normalen Schulbetrieb morgens eher selten voller Freude gingen. In die „Schule im Wald“ kamen aber alle Kinder grundsätzlich gerne.

In einer relativ offenen Frage habe ich den Betreuungspersonen der Kinder 49 ungeordnete Adjektive gegeben, mit denen sie in Mehrfachnennungen beschreiben konnten, wie sie ihre Kinder nach ihren eigenen Schilderungen am Nachmittag im Anschluss an die „Schule im Wald“ erleben würden. Keine*r der Befragten wählte dabei folgende Adjektive aus: *zurückhaltend, desinteressiert, gelangweilt, kraftlos, melancholisch, genervt, zugeknöpft, abweisend, niedergeschlagen, unausgeglichen, zurückgezogen, überfordert, unzulänglich oder verschlossen*. Die zwischen 68 % und 40 % am meisten genannten Adjektive waren in der Abfolge ihrer Häufigkeit *glücklich, gesund, begeistert, erfüllt, lebhaft, fröhlich, zufrieden, gut gelaunt, neugierig, müde, kreativ und freudig*. Mit einer Häufigkeit zwischen 35 % und 13 % wurden die Adjektive *beseelt, erschöpft, kräftig, munter, fasziniert, energiegeladen, ausgeglichen, glücklich, gesprächig, aufgeschlossen, engagiert, entspannt, fragend, in sich ruhend, schwärmerisch, sorglos, erfrischt und schöpferisch genannt*. *Überwältigt* wurde mit 5 % zweimal, *überschwänglich, aggressiv* und *widerspenstig* jeweils mit 3 % einmal von den Personen genannt.

Es zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen ihre Kinder bei deren Schilderungen und ihren Aktivitäten am Nachmittag nach der „Schule im Wald“ positiv erlebte.

10 Fazit und Ausblick

10.1 Fazit

„Raus aus dem Klassenzimmer und rein in die Natur“ lautete meine Antwort für mich! In meinem Projekt „Schule im Wald“ sind alle Schüler*innen jeden Morgen freiwillig voller Interesse und Neugierde sehr gerne zur Schule gekommen, wurden körperlich, seelisch und geistig angesprochen und lernten mit allen Sinnen. Die Kinder fühlten sich glücklich, gesund und erfüllt, darüber hinaus blieben sie im Schulalltag der Waldzeit weitestgehend unberührt und geschützt vor den in der Coronazeit einschränkenden und beängstigenden Maßnahmen, konnten sich in der Gemeinschaft angstfrei bewegen und lernen. Den Unterricht im Wald gestaltete ich handlungsorientiert und richtete ihn an den herrschenden Gegebenheiten, den Erlebnissen im Wald und Interessen der Schüler*innen aus. Damit gewöhnten sich die Kinder an selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen, sie spürten ihre Selbstwirksamkeit, konnten ihre eigenen Grenzen selbstständig verschieben und ihre Komfortzone erweitern. Soziales Lernen war dabei allgegenwärtig, nicht nur in thematisch dafür angeleiteten Spielen. Das Gruppenklima der Klasse verbesserte sich zusehends, es wurde rücksichtsvoll und achtsam miteinander umgegangen, alle Kinder spielten in wechselnden Gruppierungen ohne Geschlechterschranken miteinander. Die Weite des Freiluftklassenzimmers führte zu einer sicherlich schon von sich aus zu weniger Konfliktsituationen, wirkte sich aber zum anderen auch positiv bei Streitereien aus, da man sich auch aus der Gruppe räumlich zurückziehen und somit einander aus dem Weg gehen konnte. Außerdem kam das großzügig gefasste Gelände sowohl dem normalen als auch dem gesteigerten Bewegungsbedürfnis von Kindern entgegen, was die Kinder insgesamt ausgeglichener und konzentrierter bei ihrem Tun werden ließ.

Alle Schüler*innen konnten in der „Schule im Wald“ ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sozialen, Motorischen und Kognitiven erweitern, wobei sie gleichermaßen Lehrende für Mitschüler*innen und Lernende waren (vgl. die Bilddokumentation in Anhang 1, S. A1 ff.). Viel freier und individueller gestalteten sich die Lernwege der Kinder in der Natur, hochmotiviert, neugierig und selbstbestimmt wurde hier verstärkt gelernt. Meine Rolle als Lehrerin konnte im Wald ganz selbstverständlich als Entwicklungs- und Lernbegleiterin von den Schüler*innen angenommen werden, wobei ja auch ich Lehrende und Lernende zugleich war. Flexibilität, Spontaneität, Mobilität und Kreativität waren im Wald stets von Neuem gefragt. Mit der täglichen Schulung der

Sinneswahrnehmungen ging deutlich eine verfeinerte Wahrnehmung der belebten Umwelt und ein achtsamerer Umgang mit ihr einher. Die Kinder konnten die Erde als Organismus wahrnehmen, fühlten sich ihr eng verbunden und bildeten eine Art atmosphärisches Bewusstsein aus. Digitale Medien spielten in dieser Zeit überhaupt keine Rolle.

10.2 Reflexion der Fragestellung

„Unterrichtsfach Wald – Lehrkraft Natur“ betrachte ich als ein Zukunftsmodell, das in alle Schultypen Einzug halten und sich nicht ausschließlich auf Initiativen Einzelner oder „besonderer Schulen“ und Waldkindergärten beschränken sollte. Mein Projekt „Schule im Wald“ entstand als Antwort auf die speziellen Herausforderungen der Zeit auf dem Boden der Waldorfpädagogik und im Sinne der Salutogenese. Dabei ist die Thematik meiner Arbeit völlig unabhängig von der Corona-Pandemie hochaktuell, auch wenn Covid-19 für mein Projekt sicherlich als Katalysator fungierte. „Schule im Wald“ als konsequenteste Umsetzung realer Naturbegegnungen sehe ich als eine Antwort auf die Anforderungen, die eine veränderte Kindheit mit den veränderten Bedürfnissen unserer Kinder mit sich bringt.

10.3 Grenzen des Projekts

In der Reflexion auf die Waldschulzeit ergaben sich auch Grenzen des Projekts. Zunächst musste durch intensive Elternarbeit die anfängliche Skepsis einiger weniger Elternhäuser ausgeräumt werden, um die Akzeptanz aller Beteiligten für dieses Projekt zu erreichen, sodass die gesamte 2. Klasse mit 28 Schüler*innen gleichermaßen beschult werden konnte – eine Grundvoraussetzung für das Gelingen eines solchen Vorhabens.

Als schwierigster Punkt zeigten uns widrige Witterungsverhältnisse deutlich die Grenzen unserer Belastbarkeit innerhalb des Projekts auf, sowohl auf Seiten der Begleiter*innen als auch der Schüler*innen. Bei der Suche nach alternativen Aufenthaltsmöglichkeiten bei Regen und Kälte, zum Beispiel in der Waldschule Zehlendorf, scheiterten wir an organisatorisch-institutionellen Hindernissen. Zum einen unterlag auch diese in Pandemiezeiten den Schließungen, zum anderen würde die Zehlendorfer Waldschule aber auch außerhalb dieser Ausnahmesituation keine zuverlässige spontane Anlaufstelle sein können, da sie vormittags mit Schulklassen belegt ist.

Nachdem 28 Schüler*innen für 11 Wochen das Gebiet des Tatarengrabens im Düppeler Forst für sich erobert hatten, bemerkten Begleiter*innen wie auch Schüler*innen, dass sie

die Natur durch ihre Anwesenheit und ihr Wirken verändert und geprägt hatten. Zum Beispiel hatte sich unsere unebene, mit diversen Gräsern und Blumen bewachsene Spielfläche durch tägliche starke Nutzung zu einer verdichteten platten Staubfläche verwandelt. Molche entdeckten wir nur in der Anfangszeit im Tatarengaben und fragten uns, ob unser Wirken vor Ort sie vertrieben haben könnte. Auch unsere zahlreichen Bauten an den Wasserstellen und im Wald hinterließen sichtbare Spuren.

10.4 Ausblick

„Schule im Wald“ hat Eltern und Schüler*innen gleichermaßen begeistert, sodass ich mir ihrer Unterstützung sicher sein kann, um auch im 3. Schuljahr immer wieder draußen Schule halten zu können. Die Kinder fragten fast täglich, wann wir endlich wieder für eine Woche in den Wald ziehen. Für das 3. Schuljahr habe ich eine tägliche morgendliche Spielzeit draußen zum Unterrichtsbeginn geplant, dazu wöchentliche Waldstunden. Die vorgesehene Hausbau-Epoche soll auf jeden Fall in unserem Freiluftklassenzimmer im Tatarengaben des Düppeler Forstes stattfinden.

Ich konnte im Projekt „Schule im Wald“ erleben, wie Schule anders funktionieren und allen Seiten Freude bringen kann. Diese erfüllte und befriedigende Zeit im Wald hat bei mir viele weitere Fragen zum Thema Schule/Waldorfschule aufgeworfen. Ich konnte im Rahmen dieses Projekts zahlreiche Fragen und Probleme lediglich wahrnehmen, geschweige denn ansatzweise lösen. Zu ihnen zähle ich u.a.:

- Wie kann Schule zum Lebensraum für die Kinder werden?
- Wie kann Unterricht aus beengenden Klassenräumen nach (dr)außen hin, auch organisatorisch-institutionell, geöffnet werden?
- Wie können fest getaktete Unterrichts- und Fachstunden in fächerübergreifenden Projektunterricht überführt werden?
- In welcher Rolle sieht sich die Lehrkraft im Unterricht für die Schüler*innen?
- Welche Größe von Lerngruppen ist heutzutage – auch bei Formen von outdoor-education – sinnvoll?

Mit diesen Fragen stehe ich nicht allein da. Gerald Hüther übt in seinem Interview „Schule und Gesellschaft – die Radikalkritik“ massiv Kritik an der Institution Schule, die in ihrer jetzigen Form einfach nicht mehr funktioniert (Hüther 2015). Er sieht ein allgemein akzeptiertes Beziehungsmuster, das andere Menschen zu Objekten degradiert, als

ursächliches Übel, das die Gesellschaft zerstöre, Schule in dieser Form sinnlos mache, sie sei geradezu schädigend für unsere Kinder.

Derzeit begnüge ich mich noch mit Individualinitiativen wie Waldstunden oder einzelnen Epochen draußen in meiner Klasse und nehme innovative Impulse wie z. B. die Dialogzeugnisse in mein Schulleben auf, um zumindest kleine Veränderungen im Schulleben zu bewirken. Aber immer wieder stehe ich lustlosen und/oder den Unterrichtsverlauf störenden Kindern gegenüber, die mir deutlich signalisieren und auch verbalisieren, dass sie nur da seien, weil sie müssten. Das ist schmerzlich, zeigt es mir doch täglich die vielen Unzulänglichkeiten in meiner Arbeit und im System auf, in dem auch ich mich vor allem in Stresssituationen immer wieder fest verhaftet fühle. Aber ich verspüre ungebrochene Aufbruchsstimmung und kann nur jeden ermutigen, den Wald und die Natur in seine Unterrichtsplanung aufzunehmen. Das gibt es auch ganz umsonst!

11 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ärzteblatt (29. Mail 2017): *Mediennutzung und Entwicklungsstörungen hängen zusammen*. Verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/76019/Mediennutzung-und-Entwicklungsstoerungen-haengen-zusammen> [10.7.2020].
- Auer, Wolfgang-M. (2017): *Das Bochumer Modell des Bewegtten Klassenzimmers*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Beins, Hans Jürgen (2005): „Bauen und Konstruieren als lustvolles Lernen. Bedeutung und Umsetzung“ In: *Kindergarten heute* 1/2005. Verfügbar unter: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2005-35-jg/1-2005/bauen-und-konstruieren-als-lustvolles-lernen-bedeutung-und-praktische-umsetzung/> [15.7.2022].
- Beins, Hans Jürgen und Thomas Klee (2020): *Bauen ist lustvolles Lernen! Wie Kinder spielerisch Balance finden*. Dortmund: Borgmann Media.
- Bolay, Eberhard und Bertold Reichl (Hrsg.) (2016): *Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Waldpädagogik. Teil 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneiderverlag.
- Brämer, Rainer (2007): „Natur ohne Kinder?“ In: *natursoziologie.de* 9/2007. Verfügbar unter: <https://www.wanderforschung.de/files/louv1304858411.pdf> [15.7.2022].
- Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.) (2017): *Erlebnispädagogik und Waldorfschulen – mit allen Sinnen Mensch werden*. Blickpunkt 6. Verfügbar unter: https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Blickpunkt_6_2017_Dezember.pdf [12.7.2022].
- Bundesgesetzblatt (2017): „Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts vom 20. Juli 2017“ In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil 1 Nr. 52, 2787–2788. Bonn: Bundesanzeiger Verlag.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2017): *BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation*. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf [9.5.2022].
- Carr, Wilfred und Stephen Kemmis (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London/Philadelphia: The Falmer Press, 162.
- Copei, Friedrich (1930/1960): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. (Diss. phil. Berlin) Quelle & Meyer, Leipzig 1930; 5. Aufl., eingel. und hrsg. von Hans Sprenger: Heidelberg Quelle & Meyer 1960 (135 S.).
- Cornell, Joseph (1999): *Mit Kindern die Natur erleben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cornell, Joseph (2006): *Mit Cornell die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche – Der Sammelband*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- DAK-Gesundheit: *Mediansucht während der Corona-Pandemie. Ergebnisse der Längsschnittstudie von 2019 bis 2021 zu Gaming und Social Media mit dem UKE*

- Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.dak.de/dak/download/ergebnisse-dak-medien-sucht-studie-2508600.pdf> [5.5.2022].
- Derbyshire, David (2007): „How children lost the right to roam in four generations“. *Daily Mail*. Verfügbar unter: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-462091/How-children-lost-right-roam-generations.html> [8.7.2020].
- Deubzer, Barbara (2022): „Umweltbildung, Naturpädagogik, Wildnispädagogik und Erlebnispädagogik“. Blog. *Wir-Kinder der Erde*. Verfügbar unter: <https://www.kinder-der-erde.de/blog/umweltbildung-naturpaedagogik-wildnispaedagogik-und-erlebnispaedagogik> [15.07.2022].
- Döring, Nicola (2013): „Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender und Queer-Theorie“ In *Gender* Heft 2 (2013), 94–113. Verfügbar unter: <https://www.nicola-doe-ring.de/wp-content/uploads/2014/08/D%C3%B6ring-2013-Zur-Operationalisierung-von-Geschlecht-im-Fragebogen.pdf> [15.7.2022].
- Ellerkmann, Katja (2003): *Soziale Erwünschtheit in der empirischen Sozialforschung*. München: GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/26429> [13.06.2022].
- Freie Waldorfschule Mayen (2020a): „Waldstunde“. Verfügbar unter: <https://waldorfschule-eifel.de/waldstunde/> [5.5.2022].
- Freie Waldorfschule Mayen (2020b): „Natur erleben“. Verfügbar unter: <https://waldorfschule-eifel.de/natur-erleben/> [5.5.2022].
- Gebhard, Ulrich (2020): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gluding, Tanja (2002): Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. München: GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/24283>.
- Griepner, Elena (2012): „Von der Kindheit zur ‚veränderten Kindheit‘ – Unter welchen Bedingungen und Risiken Kinder heute aufwachsen“. *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=141&catid=74&showall=1&start=0> [5.4.2022].
- Gründler, Elisabeth C. und Norbert Schäfer (2000): *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume: planen – bauen – gestalten*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Guttenhöfer, Peter (2015): „Was meint Handlungspädagogik? Landwirtschaft als Chance zur ganzheitlichen Bildung.“ *Lebendige Erde* Heft 3 (2015). Verfügbar unter: https://www.lebendigeerde.de/index.php?id=schwerpunkt_153 [12.7.2022].
- Guttenhöfer, Peter, zit. n. Flyer „Handlungspädagogik! Landwirtschaft und Pädagogik–Zukunftsperspektiven der Zusammenarbeit. Einladung zur Tagung in Witzenhausen am 27.10.2012. Verfügbar unter: https://www.uni-goettingen.de/de/handlungspaedagogik-landwirtschaft-und-paedagogik-%E2%80%93-zukunftsperspektiven-der-zusammenarbeit/document/download/a3e0184598d7dae70873a524a16e78e0/Handlungspaed_Tagung.pdf [12.7.2022].
- Hauschke, Oliver (2019): *Schafft die Schule ab: Warum unser Schulsystem unsere Kinder nicht bildet und radikal verändert werden muss*. München: mvg Verlag.
- Heckmair, Bernd und Werner Michl (2008): *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik*. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Hellmich, Achim und Peter Teigeler (Hrsg.) (2007): *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.) 2017: „Familienleitbilder in Deutschland. Ihre Wirkung auf Familiengründung und Familienentwicklung“. *www.kas.de*. Verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9676c6be-d84d-5edd-78f7-b6b5b35aab61&groupId=252038 [24.5.2022].
- Hüther, Gerald (2006): Die Bedeutung sozialer Erfahrung für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hüther, Gerald (2011): Vorwort in: Louy, R. *Das letzte Kind im Wald*. Weinheim: Beltz, 9–13.
- Hüther, Gerald (2015): „Schule und Gesellschaft – die Radikalkritik. 28. Oktober 2015. Stifterverband“ *Stifterverband*. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/video/huether_schule_und_gesellschaft_radikalkritik [15.07.2022].
- Kals, Elisabeth, Daniel Schumacher und Leo Montada (1998): „Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens“ In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 29 (1998) 1, 5–19.
- Kischnick, Rudolf und Wil van Haren (1998): *Der Plumpsack geht rum! Kreis- und Bewegungsspiele für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Klafki, Wolfgang (1998): „Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule“. 1993 sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, die in japanischer Übersetzung veröffentlicht wurde als: Klafki, Wolfgang: Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. In: Klafki, Wolfgang: *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992, 111–134. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html> [27.5.2022].
- Klement, Maja und Holger Hofmann,(o. J.): „Qualitäten für Spielräume“. *Bündnis Recht auf Spiel*. Verfügbar unter: <https://www.recht-auf-spiel.de/recht-auf-spiel/themen/spielraumplanung> [12.07.2022].
- Kohl, Kerstin Eleonora (2007): „Forschungstagebücher. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung“ *Pädagogische Hochschule Freiburg*. Verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-erheben/forschungstagebuecher.html> [15.7.2022].
- Kreszmeier, Astrid Habiba (1994): *Das Schiff Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise*. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*, 3. Aufl. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Lange, Caroline (2012): *Verhäuslichung der kindlichen Lebensverhältnisse. Sind Kinder heutzutage im Haus gefangen?* München, GRIN Verlag, <https://grin.com/document/209634>.

- Largo, Remo H. (2000): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Lindgren, Astrid (1977): *Das entschundene Land*. Hamburg: Oetinger.
- Louv, Richard (2011): *Das letzte Kind im Wald*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lüke, Martina G. (2007): *Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich*. Hochschulschrift, Frankfurt am Main.
- Mansel, Jürgen (Hrsg.) (1996): *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Reihe Kindheitsforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Mehler, Christian (Hrsg.) (2012): *Gruppenaufgaben. Gruppendynamische Spiele zur Förderung von Kooperation, Kommunikation, Teamwork und eine bessere Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit*. Norderstedt: Books On Demand [www.grik.de].
- Meinecke, Christoph (o. J.): „Werden unsere Kinder unglücklicher?“ *Spiel und Zukunft*. Verfügbar unter: https://www.spielundzukunft.de/de-de/de_DE/content/blog-5014504/christoph-meinecke-werden-unsere-kinder-ungluecklicher-8980 [13.7.2020].
- Minkner, Klaus (2017): *Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Mitscherlich, Alexander (1996): *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1965. (27. Aufl. 2013).
- Otterstädt, Herbert (1962): „Untersuchungen über den Spielraum von Vorortkindern einer mittleren Stadt“ In: *Psychologische Rundschau* 13, 275–287.
- Pohl, Dietmar (2003): Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. In: Brügelmann, Hans und Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und Außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske + Budrich, 94–98.
- Pohl, Gabriele (2014): *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. Berlin, Heidelberg: Dohrmann Verlag.
- Raith, Andreas, Lude, Armin (2014): *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: Oekom.
- Reiners, A. (2016): *Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Renz-Polster, Herbert und Gerald Hüther (2013): *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Richter, Tobias (Hrsg.) (2016): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 4. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rüpke, Elke (2017): *Veränderte Kindheit oder veränderte Kinder? Erziehungskunst* März 2017. Verfügbar unter: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/veraenderte-kindheit-oder-veraenderte-kinder/> [5.4.2022].
- Schellhaaß S. und Dorothea Siems (2009): „Wenn übermotivierte Eltern ihren Kindern schaden.“ *Welt*. Verfügbar unter:

www.welt.de/politik/bildung/article4558744/Wenn-uebermotiviertere-Eltern-ihren-Kindern-schaden.html [10.7.2020].

- Schemel, Hans Joachim (1998): *Naturerfahrungsräume – Das Konzept und Grundlagen für seine planerische Umsetzung*. Reihe Angewandte Landschaftsökologie Heft 19. Bundesamt für Naturschutz. Bonn-Bad Godesberg 1998, 207–356.
- Schemel, Hans Joachim (2009): Kinder und Natur in der Stadt – der Zusammenhang von wildem Bewuchs und freiem Spiel in Naturerfahrungsräumen. In: Kammerer, Bernd (Hrsg.): *Spielen in der Stadt. Spielleitplanung – Instrumente und Strategien für eine kinderfreundliche Stadt*. Nürnberg: emwe-Verlag, 71–94.
- Schiefer, Olga (2015): „Die Hand denkt. Warum gibt es Formenzeichnen?“ *erziehungskunst*. Verfügbar unter: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/warum-waldorf/die-hand-denkt-warum-gibt-es-formenzeichnen/> [27.5.2022].
- Schiller, Friedrich (1795): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Fünfzehnter Brief*. Projekt Gutenberg-DE. Verfügbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/aesterz/aesterz.html> [13.07.2022].
- Statista Research Department (2020): *Statistiken zum Thema Familie*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/98/familie/> [11.7.2020].
- Statista (2020): *Anzahl zugelassener Pkw in Deutschland von 1960 bis 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/12131/umfrage/pkw-bestand-in-deutschland/> [8.7.2020].
- Steiner, Rudolf (1979): *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1991): *Über physische und moralische Erziehung*. Achter Vortrag. Oxford, 24. August 1922. In: *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*. GA 305. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 146.
- Stiftung SILVIVA (Hrsg.) (2019): *Draußen Unterrichten. Das Praxishandbuch für die Grundschule*. Ausgabe für Deutschland. Bern: hep Verlag.
- Stöckli, Thomas (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Stöckli, Thomas (2012): *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch*. Solothurn: Institut für Praxisforschung.
- Stöckli, Thomas (2022): „Outdoor-Unterricht – ein besonderes Schuljahr an der High Mowing Schule“ [Interview] In: *Schulkreis. Die Zeitschrift der Rudolf Steiner Schule in der Schweiz*. Frühjahr 2022, 22–25.
- Stockmeyer, E.A. Karl (1988): *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfunterricht*. Herausgegeben von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart.
- Suchantke, Andreas (1993): *Partnerschaft mit der Natur: Entscheidung für das kommende Jahrtausend*. Stuttgart: Urachhaus.
- Suchantke, Andreas (1995): „Der umweltpädagogische Ansatz der Waldorfpädagogik“ In: *Erziehungskunst* Nr. 4 (1995), 338–349. Verfügbar unter: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1995/p008EZ-04-1995.pdf [13.7.2020].

- Walter, Georg (2022): „An der frischen Luft: Ein Münchensteiner Klassenprojekt als gesundheitsfördernde ‚Maßnahme‘“ In: *Schulkreis. Die Zeitschrift der Rudolf Steiner Schule in der Schweiz*. Frühjahr 2022, 24–30.
- Weidenbach, B. (2022): „Mediennutzung von Kindern – Statistiken und Umfragen“. *Statista*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/2660/mediennutzung-von-kindern/#dossierKeyfigures>. [9.5.2022].
- Young, Jon, Ellen Haas und Evan McGown (2010): *Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote – Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren. Buch 2 – Handbuch der Aktivitäten*. Extertal: Biber Verlag.
- Zdražil, Tomáš (2021): „Was die Jugend jetzt braucht“ In: *Erziehungskunst*. Verfügbar unter: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/zeichen-der-zeit/was-die-jugend-jetzt-braucht/> [13.06.2022].
- Zeiber, Hartmut J. und Helga Zeiber (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.
- Ziegenspeck, Jörg W. (1986): *Lernen fürs Leben – Lernen mit Herz und Hand. Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886 bis 1974)*. Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 1. Lüneburg: Klaus Neubauer.

Internetlinks

- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/12131/umfrage/pkw-bestand-in-deutschland/> [8.7.2020].
- https://de.wikipedia.org/wiki/Aaron_Antonovky, [24.4.2022].
- https://de.wikipedia.org/wiki/Brawl_Stars [3.4.2022].
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Dopamin> [3.4.2022].
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Praxisforschung> [15.7.2022].
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Waldpädagogik> [12.7.2022].
- <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> [20.6.2021].
- <https://www.aventerra.de/erlebnispaedagogik> [15.7.2022].
- <https://www.bildungsserver.de/umweltbildung-fort-und-weiterbildung--2573-de.html> [14.06.2022].
- <https://www.ibb.com/weiterbildung/umweltpaedagogik> [14.06.2022].
- <https://www.nabu-umweltpyramide.de/> [27.5.2022].
- <https://www.naturschule.de/> [14.06.2022].
- <https://www.oekoprojekt-mobilspiel.de/weiterbildung> [14.06.2022].
- <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/eisbrecherfrage/3937> [8.12.2021].
- www.grik.de [15.7.2022]

Anhang 1 Bilddokumentation zur „Schule im Wald“



1 – Erlebtes und Erinnertes – ein startender Schwan, beobachtet auf der Überfahrt mit der Fähre zu unserem Freiluftklassenzimmer in Berlin-Wannsee



2 – Tägliche Fähriüberfahrten zwischen Berlin-Kladow und Wannsee



3 – Sinnesschulung beim Blindspaziergang auf dem Weg von der Fähre zum Freiluftklassenzimmer



4 – Flexibel gestalteter Weg zu unserem Freiluftklassenzimmer – querfeldein durch den Wald



5 – Großzügiges Gelände des Freiluftklassenzimmers von April bis Juli 2021



6 – Bau des Waldsofas



7 – Treffpunkt „Waldsofa“ zu Beginn und Ende des Waldschultages



8 – Bauen und Konstruieren – Marmelbahnbau am Hang



9 – Formenzeichnen mit Naturmaterialien – Spiegelungen an zwei Achsen



10 – Herausforderung – Dauer- und Schneereggen



11 – Arbeiten an der Erdhütte – das Dach wird abgedichtet und bietet Schutz vor Regen, Wind und Nässe

Brüderchen und Schwesterchen hilf.



Mandala.

Anna

12 – Aus der Spielzeit – Brüderchen und Schwesterchen hilf!



Monitz

13 – Aus der Spielzeit – Lazarett



14 – Hauptanziehungspunkt in der Schule im Wald – das moorige Gewässer



15 – Brückenbau übers Moor in der Freispielzeit



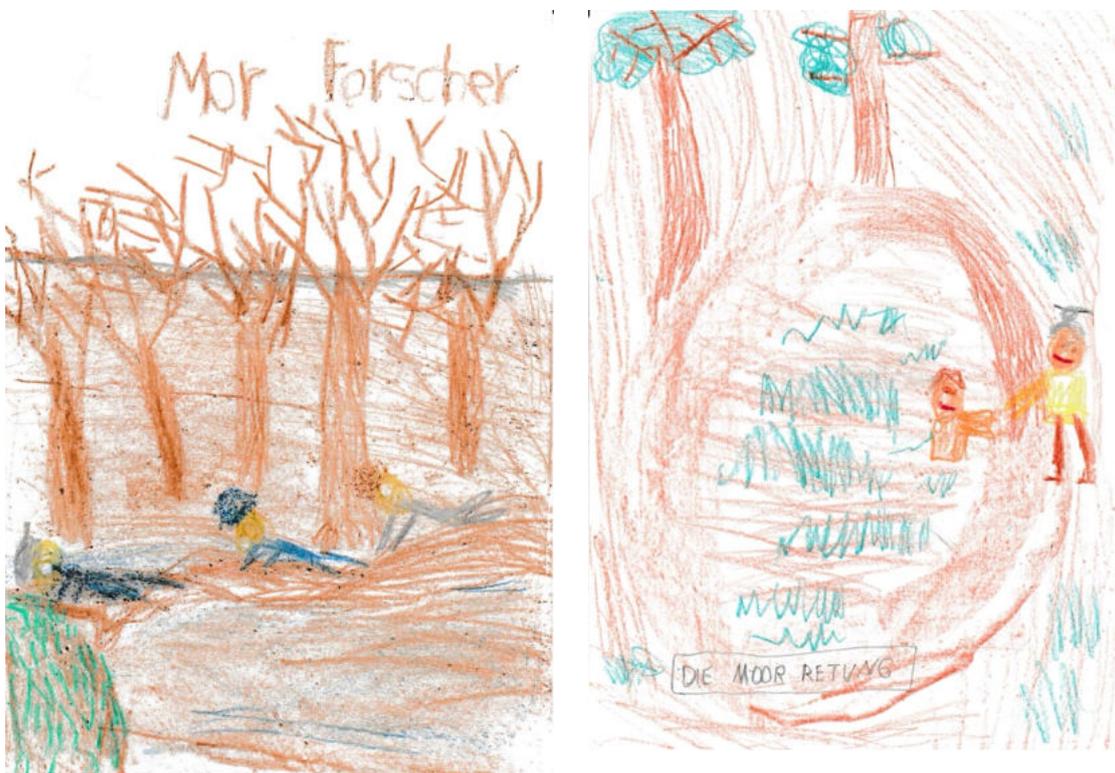
16 – Die Moorforscher beim Klettern und Experimentieren



17 – Beim Erkunden des moorigen Gewässers sind Hilfsbereitschaft und Teamarbeit gefragt



18 – Im Moor werden mit Freude selbstbestimmt eigene Grenzen ausgetestet und erweitert



19 – Beim Spielen und Forschen im Moor (links) kommt es zur Moorrettung (rechts), bei der die Lehrerin den Schüler aus dem Wasser zieht



20 – Miteinander Fertigkeiten üben und von Mitschüler*innen lernen



21 – Sinnesschulung – mit einem Ohr am Stamm des umgestürzten Baumes Klopfzeichen erlauschen



22 – Arbeitszeit – Heftarbeit – Einzelarbeit: Jeder sucht sich sein optimales Plätzchen für eine ruhige und konzentrierte Zeit für sich



23 – Freispielzeit im Freiluftklassenzimmer im Tatarengaben



24 – Selbstorganisiertes Spiel der Klasse in der Freispielzeit



25 – Brückenbau in der Freispielzeit



26 – Rollenspiele im Wald – auf der Jagd



27 – Bauen für Tiere und Zwerge in der Freispielzeit



28 – Raum und Zeit haben zum Beobachten, Träumen und Genießen



29 – „Schnell, schnell, schaut mal, was ich entdeckt habe!“ – Unterrichtsfach Wald-
Lehrkraft Natur



30 – Entdeckungen und Begegnungen der Kinder im Wald mit Tieren – obere Reihe: Schmetterlingskokons (links), Molch (rechts); untere Reihe: Waschbärenspuren am Wasser (links), ein Nachtfalter in perfekter Tarnung (rechts)



31 – Entdeckungen und Begegnungen der Kinder im Wald mit Tieren – obere Reihe: Schnecken hautnah! (links), Frösche fangen (rechts); untere Reihe: Wir haben einen Fuchs gesehen (links), die miterlebte Aufzucht der Amselkinder (rechts)



Mein*Erlebnis*im*Wald

Mir*hat*es*gefallen*den
Fuchs*zu*sehen,*und*ihm
nach*zu*schleichen.

Ein*großes*Wildschwein*konnten
wir*auch*sehen.

32 – Ein einschneidende Erlebnis – das Waldsofa mit herumliegenden Rucksäcken und Ranzen, aus dem sich der Fuchs ein Würstchen stibitzen möchte, während sich die Klasse auf 20 Meter heranschleicht



✓ Ravi
Als wir unten auf der Wiese waren
sahen wir wie ein Fuchs bei unseren Ransen
herum schlich. Später bemerkten wir
das er ein Würstchen aus einem Ransen holen
wollte was aber nicht ran gekommen.

33 – Tierbegegnungen – Der schlaue Fuchs, der das Würstchen aus dem Ransen stibitzen wollte



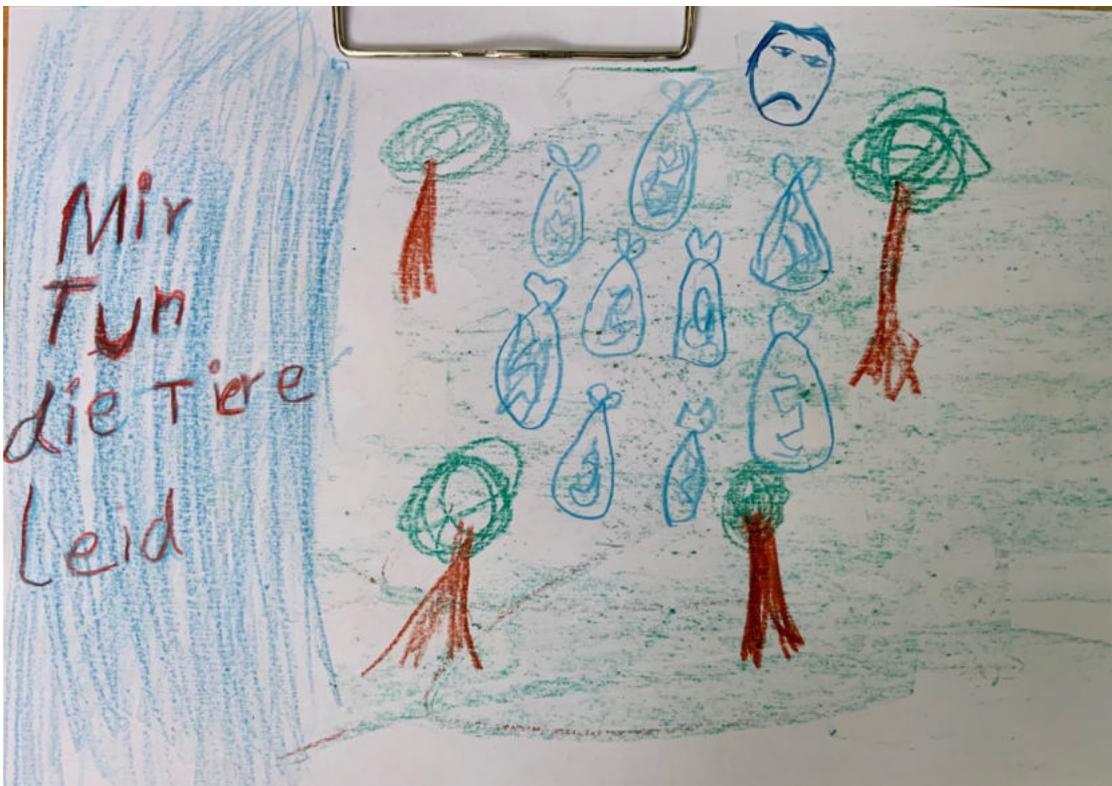
34 – Entdeckung in „unserem“ Wald – große Empörung über diese unverschämte und regelwidrige Müllentsorgung



35 – Reaktion der Kinder auf die in unserem Wald entdeckte Müllablage I



36 – Reaktion der Kinder auf die in unserem Wald entdeckte Müllablage II



37 – Reaktion der Kinder auf die in unserem Wald entdeckte Müllablage III

Fen Anna ♡ ☆

Wir haben ein Waldsofer gebaut.

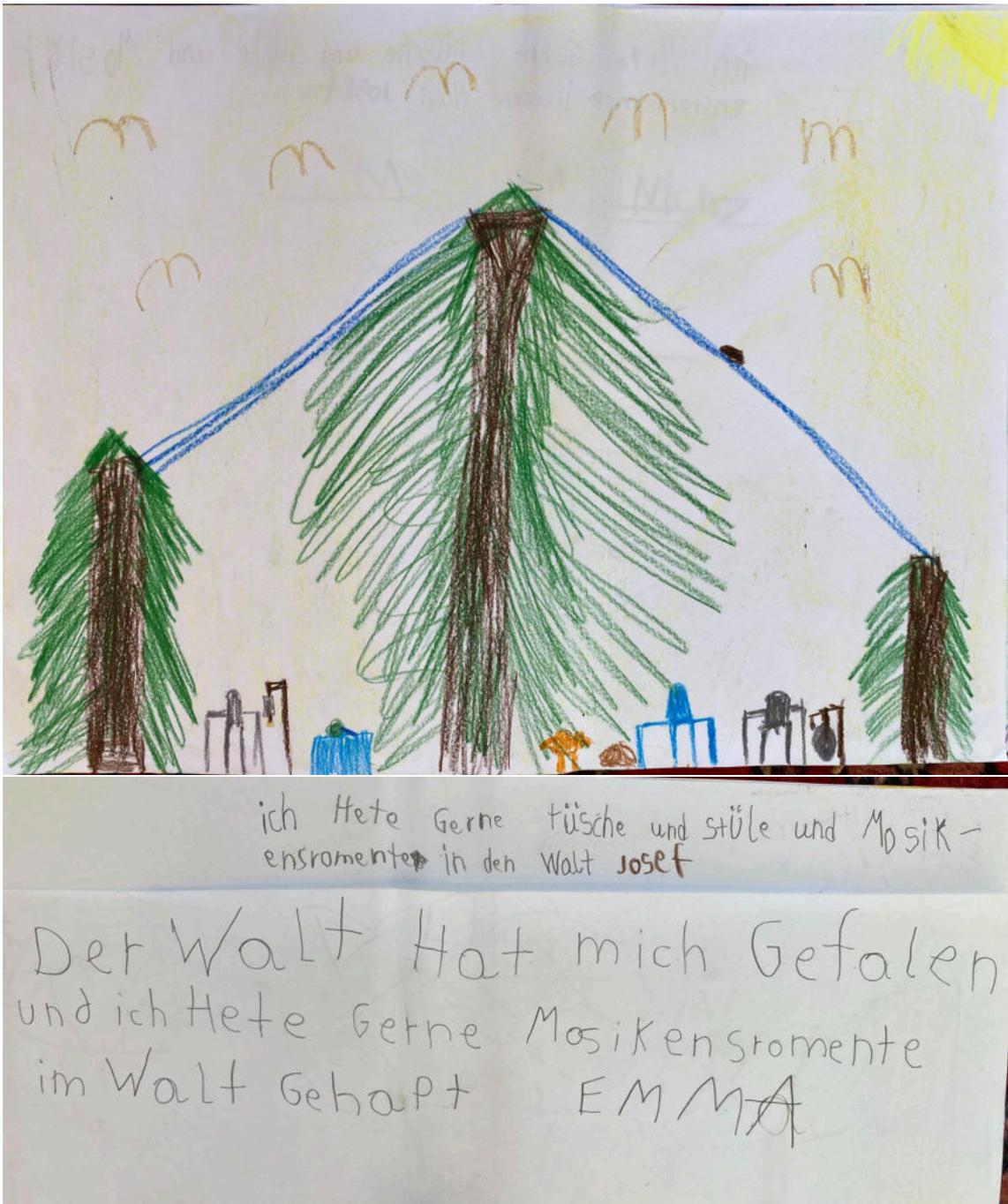


38 – Spannende Erlebnisse in der „Schule im Wald“

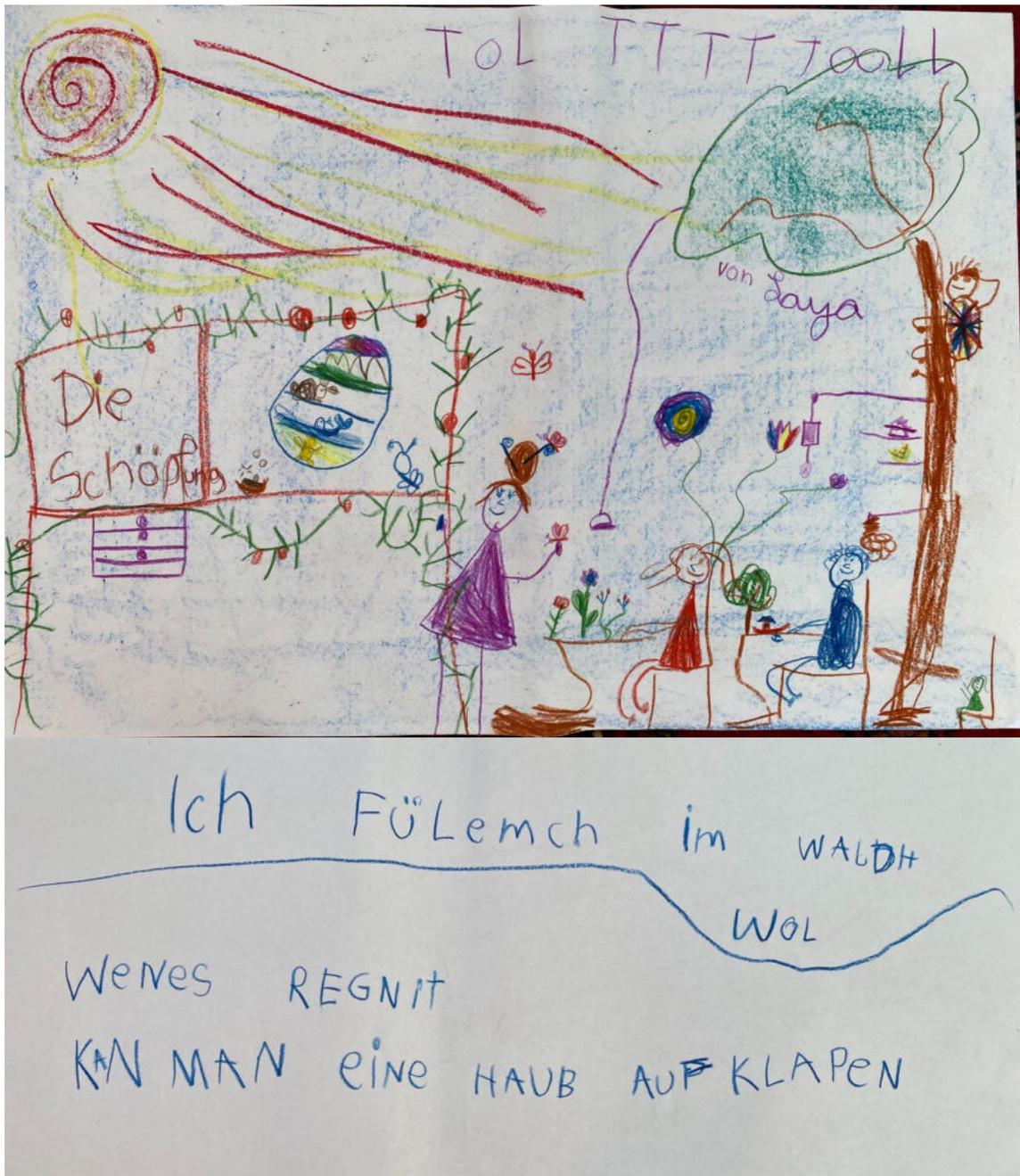


39 – Rückschau der Kinder auf das Projekt „Schule im Wald“ I

Mir fehlt Nichts



40 – Rückschau der Kinder auf das Projekt „Schule im Wald“ II



41 – Rückschau der Kinder auf das Projekt „Schule im Wald“ III

Anhang 2 Rückblick auf das Projekt

Transkription des Schüler*innengesprächs

Lehrerin: „Woran erinnert ihr euch, wenn ihr an die Waldschule im letzten Schuljahr zurückdenkt?“

A.: *Als wir mit der Fähre immer rübergefahren sind und an der Naturinsel vorbeigefahren sind, da, wo wir die Wildschweine gesehen haben und die Vögel, die gebrüet haben. Wie hieß die Insel noch mal? (andere Schüler rufen den Namen in den Raum) Ach ja, Imchen genau, und dann auf der Rückfahrt mit der Fähre, da fand ich immer toll, dass wir die Fadenspiele gemacht haben und am, an der offenen Tür sitzen durften.*

J.: *Mir haben die Spiele vor allem gefallen.*

E.: *Mir hat der Wald, die Natur und das Moor richtig gut gefallen.*

Q.: *Mir den Wald und der fehlt mir jetzt auch in der Schule.*

J.: *Also, mmmm, ich weiß noch genau, wie es ganz doll geschneit hat und wir da durchgewandert sind, das war echt ... (Ende des Satzes geht im allgemeinen Geraune der Mitschüler*innen unter)*

Mitschüler*innen durcheinander: *Boa, ja, das war ganz schön krass ... echt cool, man, total kalt, im April Schnee! Das war hart, da konnten manche nicht mehr, weißt du noch? Der dööfste Tag!*

M.: *Stimmt ja, ich habe aber durchgehalten, und boa, die Leute, die unter der Brücke gewohnt haben! Habt ihr die mal gesehen? („Nee“ und „ja“ durcheinander, Austausch des Erinnerten untereinander, je nachdem, ob die Kinder zu der Gruppe gehört hatten, die eine Stunde früher zurückgefahren war oder nicht, sodass diese Gruppe noch an den Obdachlosen unter der Wannseebrücke vorbeigekommen war, wo die Kinder sehr empathisch waren und die eigene Herausforderung dieses Tages gar nicht mehr als so schlimm empfanden mit den Worten: Wir können zu Hause ja gleich in die Badewanne gehen!)*

S.: *Ich mag die Wildschweine besonders – immer wieder haben wir welche gesehen.*

A.: *Also ich fand toll, als die Jungen gleich zu Anfang die Molche gefangen haben, und dann noch die ganzen Spuren im Wald, als Y. auch die Spuren von den Wildschweinen gefunden hat.*

MitschülerIn: *Ja, die sind halt nachts immer zum Trinken ans Moor gekommen, ans Wasser, ist doch ganz klar!*

A.: *Und die Molche waren tot, das haben wir jedenfalls zu Anfang gedacht, und dann waren die gar nicht tot, sondern es war noch so kalt am Morgen, dann haben wir die angehaucht, ...*

Mitschüler: *Ja, richtig Leben eingehaucht!*

A.: *Genau, dann haben die sich bewegt, etwas mehr, aber denen war immer noch zu kalt.*

G.: *Mir fehlt jetzt hier das Vogelzwitschern! Das hört man gar nicht in der Schule.*

Mitschüler*innen rufen zustimmend: *Stimmt ja, ..., vielleicht sind die ganzen Kinder, ..., halt so viel Geschrei und so!*

C.: *Mir fehlt auch am meisten das Vogelgezwitscher.*

L.: *Ich fand die ganze Zeit im Wald richtig schön, aber, ähm, aber ein bisschen, ähm, hat mir gefehlt die Tafel, weil wir ja nur Abschreibblätter hatten und du nicht an der Tafel gemalt hast, das war auch doof.*

Zustimmung bei den anderen und der Vorschlag: *Man könnte im Wald ja auch eine Tafel bauen, das geht schon, klar, das kann man doch machen –*

J.: *Ich fand auch toll, als wir als Klasse das Lager gebaut haben, alle zusammen, dann auch noch die Hütte, das Dach haben wir doch richtig gedeckt.*

Mitschüler: *Genau, das war dann richtig dicht, (Geraune im Hintergrund), doch klar, das war schon dicht, du warst nass, nicht drinnen*

J.: *Und dann hast du uns noch drin vorgelesen, als draußen Schneeregen war, das war ganz schön eng und immer noch kalt, puh, man –*

Y.: *Ich weiß noch, wie der Raubvogel – haben wir eigentlich rausbekommen, was das für einer war? – das Krähenest ausrauben wollte, aber die haben sich alle zusammen auf den gestürzt und ihn dann echt vertrieben, krass, obwohl der eigentlich viel stärker als eine Krähe ist, aber das wusste er wohl, ähm, naja, in dem Augenblick nicht.*

Lehrerin stellt eine ergänzende Frage: **Jetzt sind wir ja schon wieder einige Wochen zurück in der Schule. Was gefällt euch hier in der Schule denn so gut, dass ihr es im Wald auch gerne haben würdet?**

A.: *Also ich hätte gerne die Schule so, aber gleich direkt mitten im Wald und auch an der Havel und so, alles Drumherum, also den Wald will ich auch so haben mit allem dazu.*

E.: *Ich hätte im Wald auch gerne die Instrumente und so, das hat nämlich in der Schule ganz viel Spaß gemacht. (Anmerkung: Ich hatte gerade im Rahmen der Schöpfungsepoche mit den Schüler*innen die Schöpfung mit verschiedensten einfachen Instrumenten vertont.)*

J.: *Mir haben manchmal die Tische und Stühle gefehlt. Die würde ich mitnehmen und dann noch einen Unterstand bauen im Wald, da kann man dann sitzen, ja, auch bei Regen, da kann dann auch noch eine Tafel mit dazu.*

A.: *Mir hat im Wald das Flöten gefehlt, das wollten wir ja eigentlich auch machen. Dürfen wir jetzt wieder flöten, ich meine auch in der Schule? (Anmerkung: Fürs Flöten im Wald war es morgens einfach noch zu kalt und nass, sodass wir doch darauf verzichten mussten – zur Freude anderer! – und mehr Bewegung war angesagt.)*

L.: *Also mir hat der gemütliche Raum und das kuschelige Wärme am Anfang gefehlt im Wald.*

G.: *Mir hat das Aquarellmalen gefehlt.*

Allgemeine Zustimmung bei den Mitschüler*innen: *Mir auch. Ja, total. Mir auch.*

J.: *Manchmal finde ich auch ganz schön, auf dem Pausenhof zu spielen. Naja, da sind auch noch andere Klassen, und an den Reckstangen spielen, das muss man sonst nachmittags machen, auf dem Spielplatz oder so.*

Mehrere SuS: *Aber, Frau Arnold, gehen wir auch wieder in den Wald? Ja, du hast uns das doch versprochen! Wir können ja nächste Woche wieder mal nur in den Wald! Außerdem lernen wir da auch ganz viel. Jetzt ist es auch warm. Ich will auch, die Englischlehrerin kann ja auch im Wald Englisch machen. Ja, das wäre doch toll!*

Es folgt der Arbeitsauftrag: *Malt ein Bild, wie ihr am liebsten Schule machen wollt. Schreibt einen Satz dazu auf die Rückseite.*

Anhang 3 Elternbefragung

Fragebogen

Anja Arnold
Freie Waldorfschule Havelhöhe, 2. Klasse, Mai 2021

Liebe Eltern, liebe Mütter und Väter,

unsere 2. Klasse gehört einer sehr kleinen Gruppe von Berliner Schülerinnen und Schülern an, die während des Lockdowns nicht auf die beengenden Möglichkeiten von Wechselunterricht oder Kleingruppenunterricht angewiesen sind. Seit nunmehr vier Wochen unterstützen Sie dankenswerterweise die Aktivitäten Ihrer Kinder im Düppeler Forst, in dem wir am Tartarengraben inzwischen eine veritable kleine Waldschule etablieren konnten. Ich vermute, dass Ihnen Ihre Kinder täglich mehr oder weniger davon berichten, welche Abenteuer sie dort bestehen und was sie an Unterrichtsstoff bearbeiten.

Ich bin dabei, diesen außerschulischen Lernort, unsere „Schule im Wald“, in geeigneter Weise zu dokumentieren, und ich habe mich sehr gefreut, dass auch Eltern uns immer wieder zur Unterstützung begleiten und sich dabei selbst ein Bild von unseren waldschulischen Aktivitäten machen können.

Zu einer solchen Dokumentation zähle ich auch den Versuch, die Meinung der Eltern meiner 2. Klasse in geeigneter Weise zu erheben. Dazu möchte ich Sie bitten, den nachfolgenden Fragebogen - so gut es Ihnen möglich ist - auszufüllen und anonym an mich im Umschlag zurückzugeben. Ich würde mich sehr freuen, wenn beide Elternteile getrennt voneinander an der Befragung teilnehmen.

Ich möchte diese anonyme Dokumentation gern in meine Masterarbeit integrieren und würde mich somit über einen regen Rücklauf sehr freuen.

Haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für diesen Fragebogen nehmen.

- Q1* Dieser Fragebogen ist ausgefüllt von der Mutter. ()
dem Vater. ()
beiden zusammen. ()

- Q2/Q3 1. Unser/Mein Kind ist
eine Junge () im Alter von Jahren.
ein Mädchen () im Alter von Jahren.
Divers** () im Alter von Jahren.

- Q4 2. Unser/Mein Kind geht täglich voller Freude morgens
in unsere „Schule im Wald“. in den normalen Schulbetrieb.
Ja, immer () Ja, immer ()
Meistens () Meistens ()
Nein, eher selten () Nein, eher selten ()

* In der Auswertung des Fragebogens als Q ... bezeichnet.

** Der Geschlechtseintrag „divers“ ist der ursprünglichen Fragebogenfassung später hinzugefügt worden. Alle Eltern, die seinerzeit befragt wurden, hatten die Gelegenheit, den Personenstand ihres Kindes noch einmal neu zu bestimmen. Dabei ergaben sich keine Abweichungen gegenüber den ursprünglichen Ergebnissen, weil es kein Kind gab, dessen Eltern die Eintragung „divers“ vornahmen.

Q5 3. Unser/Mein Kind erzählt im Laufe des Nachmittags/Tages zu Hause

nicht mehr ()
selten ()
oft ()

nicht mehr ()
selten ()
oft ()

von den Erlebnissen im Wald.

von den Erlebnissen in der Schule.

Q6 4. Damit mein/unser Kind vom Vormittag berichtet, bedarf es

nie ()
gelegentlich ()
fast immer () der Nachfrage.

Q7 5. Unser/Mein Kind erlebe ich derzeit nach der „Schule im Wald“ bei seinen Schilderungen und seinem Tun am Nachmittag in den meisten Fällen ...

(gerne Mehrfachantworten, zutreffende Wörter bitte unterstreichen!)

zurückhaltend, begeistert, erfüllt, lebhaft, fasziniert, glücklich, desinteressiert,
gelangweilt, beseelt, energiegeladen, neugierig, fragend, überwältigt,
überschwänglich, kraftlos, melancholisch, genervt, zugeknöpft, abweisend,
schwärmerisch, engagiert, niedergeschlagen, erschöpft, sorglos,
gesprächig, müde, entspannt, erfrischt, kreativ, in sich ruhend, aufgekratzt,
aggressiv, unausgeglichen, ausgeglichen, fröhlich, glücklich, kräftig, gesund,
zurückgezogen, schöpferisch, überfordert, gut gelaunt, zufrieden,
unzugänglich, verschlossen, aufgeschlossen, widerspenstig, munter, freudig;

Jetzt einige Fragen an Sie als Eltern, wie Sie selbst zu den Aktivitäten unserer Klasse stehen:

Q8 6. Mir ist klar, warum die Klasse jetzt täglich in den Wald geht, und ich kenne die Struktur der „Schule im Wald“.

Ja ()
Nicht ganz ()
Nein ()

- Q9** 7. a) Meinem Kind fehlt derzeit die Struktur des normalen Schulalltags innerhalb der Klasse und im Schulgebäude.

Bitte nehmen Sie Stellung auf einer Skala von 1 bis 5 !

Nein, gar nicht 1 2 3 4 5 Ja, sehr

- Q10** b) Ich wünsche eine schnelle Rückkehr in die Schule und den Klassenraum auch zu Coronazeiten.

Ja ()

Nein ()

- Q11** 8. Ich würde meinem Kind Projekte wie „Schule im Wald“ im Rahmen des normalen Schulalltags auch außerhalb solcher Ausnahmesituationen wie Corona wünschen und auf jeden Fall unterstützen.

Ja ()

Nein ()

- Q12** 9. Ich habe als Schüler/in ähnliche Walderfahrungen wie die Kinder machen können

im Rahmen der Schule.

Ja ()

Nein ()

am Nachmittag außerhalb der Schule.

Ja ()

Nein ()

- Q13** 10. Ich war selber – auch zeitweilig – Waldorfschüler/in.

Ja ()

Nein ()

- Q14** 11. Ich trage Sorge, dass mein Kind in der „Schule im Wald“ nicht genug lernt, ihm im Lehrplan vorgesehene Inhalte fehlen und es anderen Kindern gegenüber benachteiligt sein könnte.

Bitte nehmen Sie Stellung auf einer Skala von 1 bis 5 !

Nein, gar nicht 1 2 3 4 5 Ja, sehr

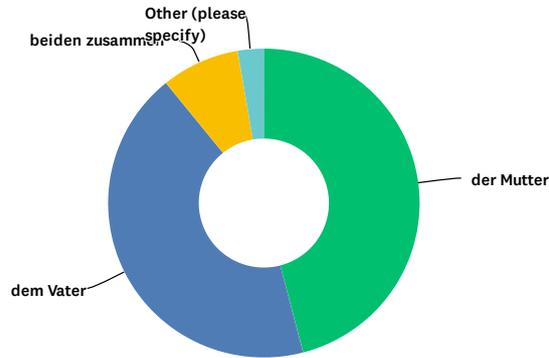
- Q15** 12. Gerne können Sie mir auch ein konkretes Feedback im Sinne der Frage geben: Was berichte ich meinen Freunden von dem Projekt „Schule im Wald“.
(als Fließtext, in Stichworten, ...)

Auswertungen des Fragebogens

Anja Arnold: 2.Klasse v 2.2

Q1 Dieser Fragebogen ist ausgefüllt von

Answered: 37 Skipped: 1



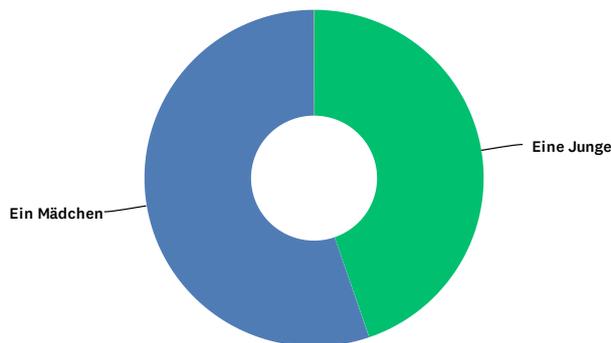
ANSWER CHOICES	RESPONSES	
der Mutter	45.95%	17
dem Vater	43.24%	16
beiden zusammen	8.11%	3
Other (please specify)	2.70%	1
TOTAL		37

#	OTHER (PLEASE SPECIFY)	DATE
1	Familienangehörige	8/23/2021 10:26 AM

Anja Arnold: 2.Klasse v 2.2

Q2 Unser/Mein Kind ist

Answered: 38 Skipped: 0

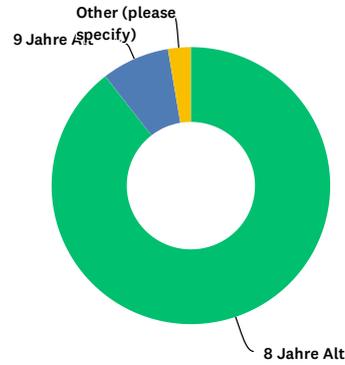


ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Eine Junge	44.74%	17
Ein Mädchen	55.26%	21
Divers	0.00%	0
TOTAL		38

#	OTHER (PLEASE SPECIFY)	DATE
	There are no responses.	

Q3 Unser/Mein Kind ist

Answered: 38 Skipped: 0

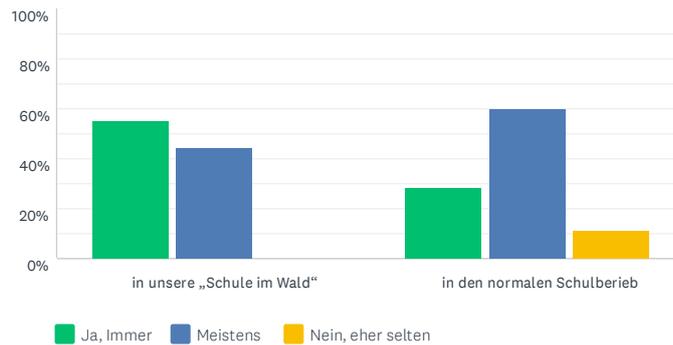


ANSWER CHOICES	RESPONSES	
8 Jahre Alt	89.47%	34
9 Jahre Alt	7.89%	3
Other (please specify)	2.63%	1
TOTAL		38

#	OTHER (PLEASE SPECIFY)	DATE
1	No	8/3/2021 11:07 AM

Q4 Unser/Mein Kind geht täglich voller Freude morgens

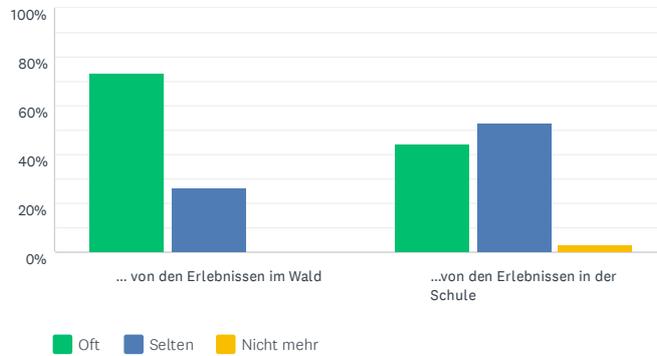
Answered: 38 Skipped: 0



	JA, IMMER	MEISTENS	NEIN, EHER SELTEN	TOTAL RESPONDENTS
in unsere „Schule im Wald“	55.26% 21	44.74% 17	0.00% 0	38
in den normalen Schulbetrieb	28.57% 10	60.00% 21	11.43% 4	35

Q5 Unser/Mein Kind erzählt im Laufe des Nachmittags/Tages zu Hause

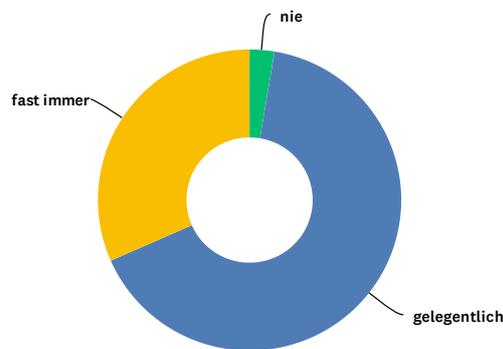
Answered: 38 Skipped: 0



	OFT	SELTEN	NICHT MEHR	TOTAL RESPONDENTS
... von den Erlebnissen im Wald	73.68% 28	26.32% 10	0.00% 0	38
...von den Erlebnissen in der Schule	44.44% 16	52.78% 19	2.78% 1	36

Q6 Damit mein/unser Kind vom Vormittag berichtet, bedarf es...der Nachfrage

Answered: 38 Skipped: 0

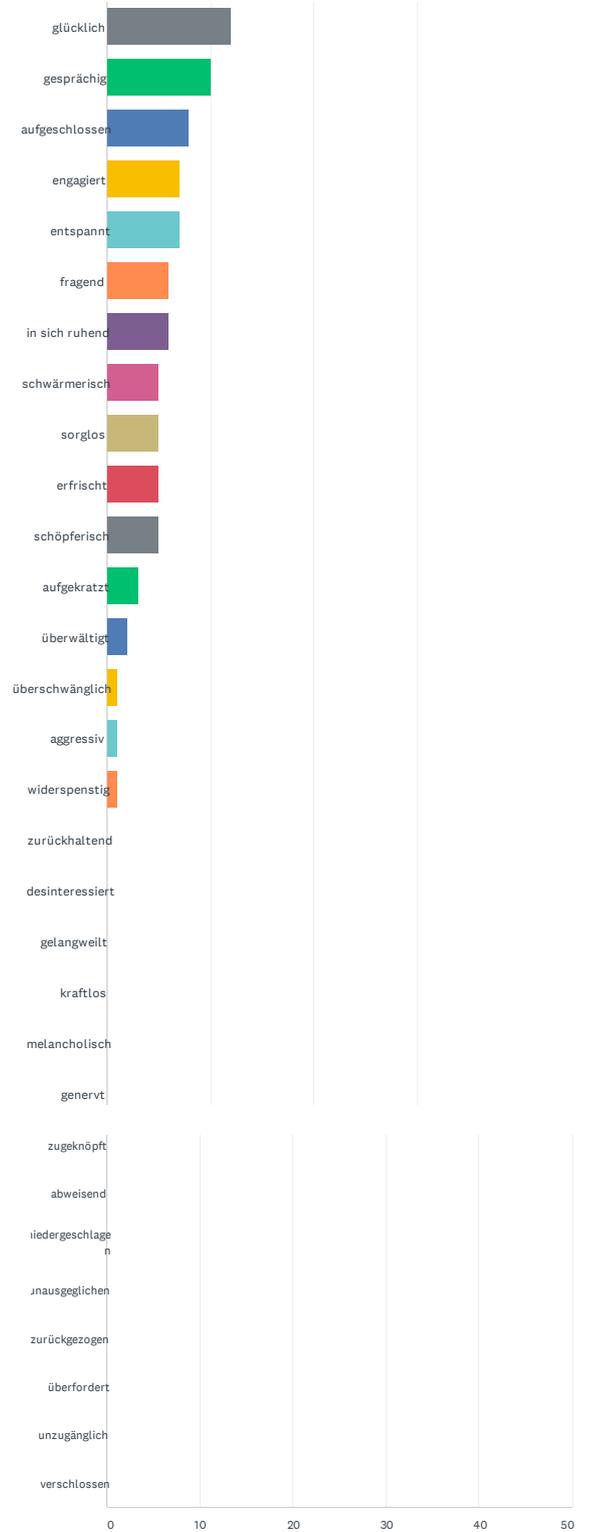
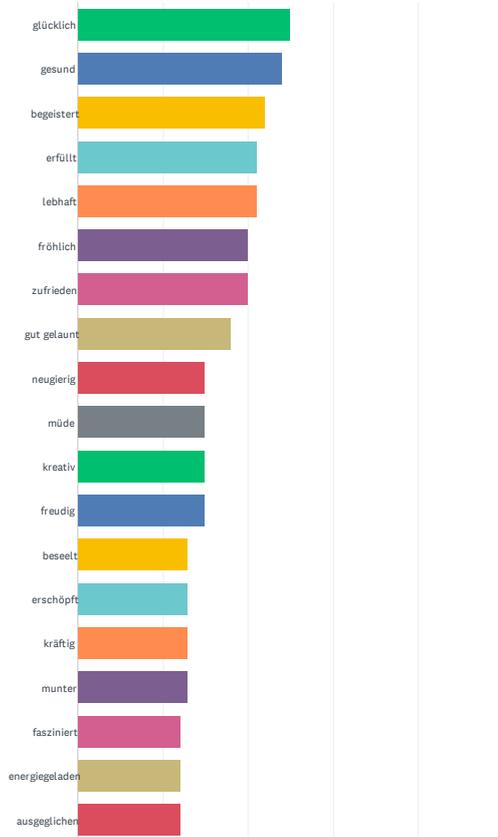


ANSWER CHOICES	RESPONSES	
nie	2.63%	1
gelegentlich	65.79%	25
fast immer	31.58%	12
TOTAL		38

#	OTHER (PLEASE SPECIFY)	DATE
	There are no responses.	

Q7 Unser/Mein Kind erlebe ich derzeit nach der „Schule im Wald“ bei seinen Schilderungen und seinem Tun am Nachmittag in den meisten Fällen ... (gerne Mehrfachantworten, zutreffende Wörter bitte nehmen!)

Answered: 37 Skipped: 1



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
glücklich	67.57%	25
gesund	64.86%	24
begeistert	59.46%	22
erfüllt	56.76%	21
lebhaft	56.76%	21
fröhlich	54.05%	20
zufrieden	54.05%	20
gut gelaunt	48.65%	18
neugierig	40.54%	15
müde	40.54%	15
kreativ	40.54%	15
freudig	40.54%	15
beseelt	35.14%	13
erschöpft	35.14%	13
kräftig	35.14%	13
munter	35.14%	13
fasziniert	32.43%	12
energiegeladen	32.43%	12
ausgeglichen	32.43%	12
glücklich	32.43%	12
gesprächig	27.03%	10
aufgeschlossen	21.62%	8
engagiert	18.92%	7
entspannt	18.92%	7
fragend	16.22%	6
in sich ruhend	16.22%	6
schwärmerisch	13.51%	5
sorglos	13.51%	5
erfrischt	13.51%	5
schöpferisch	13.51%	5
aufgekratzt	8.11%	3
überwältigt	5.41%	2
überschwänglich	2.70%	1
aggressiv	2.70%	1
widerspenstig	2.70%	1

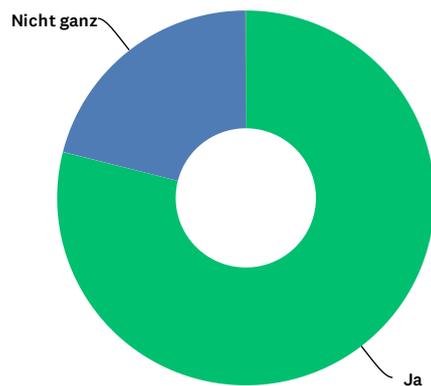
zurückhaltend	0.00%	0
desinteressiert	0.00%	0
gelangweilt	0.00%	0
kraftlos	0.00%	0
melancholisch	0.00%	0
genervt	0.00%	0
zugeknöpft	0.00%	0
abweisend	0.00%	0
niedergeschlagen	0.00%	0
unausgeglichen	0.00%	0
zurückgezogen	0.00%	0
überfordert	0.00%	0
unzugänglich	0.00%	0
verschlossen	0.00%	0
Total Respondents: 37		

#	OTHER (PLEASE SPECIFY)	DATE
1	hungrig	8/3/2021 12:42 PM

Anja Arnold: 2.Klasse v 2.2

Q8 Mir ist klar, warum die Klasse jetzt täglich in den Wald geht, und ich kenne die Struktur der „Schule im Wald“.

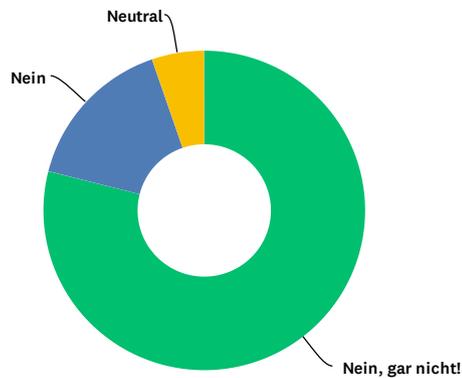
Answered: 38 Skipped: 0



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Ja	78.95%	30
Nicht ganz	21.05%	8
Nein	0.00%	0
TOTAL		38

Q9 Meinem Kind fehlt derzeit die Struktur des normalen Schulalltags innerhalb der Klasse und im Schulgebäude.

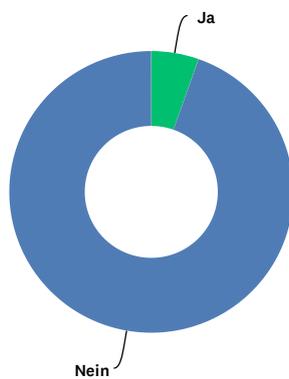
Answered: 38 Skipped: 0



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Nein, gar nicht!	78.95%	30
Nein	15.79%	6
Neutral	5.26%	2
Ja	0.00%	0
Ja, sehr!	0.00%	0
TOTAL		38

Q10 Ich wünsche eine schnelle Rückkehr in die Schule und den Klassenraum . auch zu Coronazeiten.

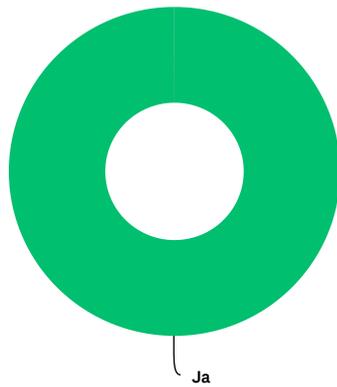
Answered: 37 Skipped: 1



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Ja	5.41%	2
Nein	94.59%	35
TOTAL		37

Q11 Ich würde meinem Kind Projekte wie „Schule im Wald“ im Rahmen des normalen Schulalltags auch außerhalb solcher Ausnahmesituationen wie Corona wünschen und auf jeden Fall unterstützen..

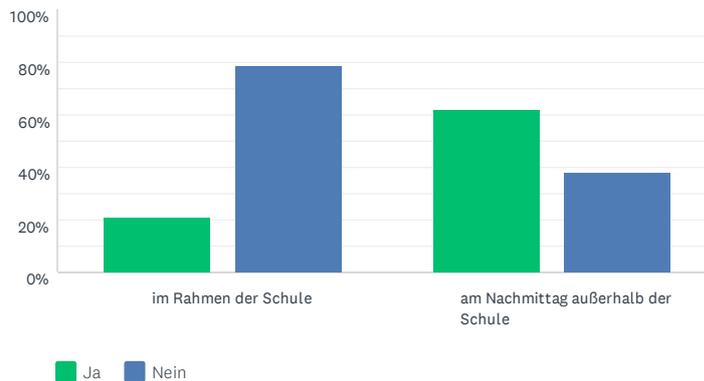
Answered: 38 Skipped: 0



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Ja	100.00%	38
Nein	0.00%	0
TOTAL		38

Q12 Ich habe als Schüler/in ähnliche Walderfahrungen wie die Kinder machen können

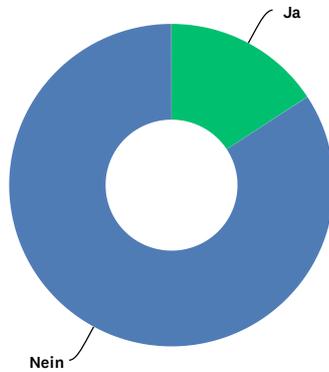
Answered: 38 Skipped: 0



	JA	NEIN	TOTAL RESPONDENTS
im Rahmen der Schule	21.05% 8	78.95% 30	38
am Nachmittag außerhalb der Schule	62.16% 23	37.84% 14	37

Q13 Ich war selber – auch zeitweilig – Waldorfschüler/in

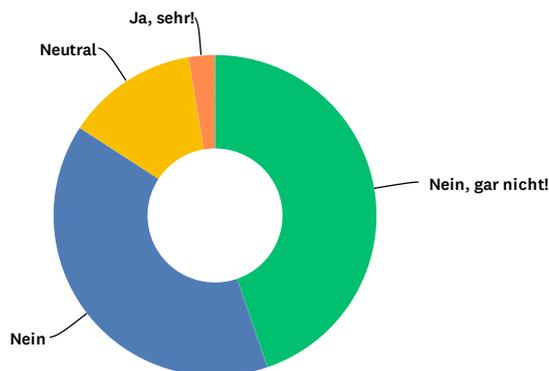
Answered: 38 Skipped: 0



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Ja	15.79%	6
Nein	84.21%	32
TOTAL		38

Q14 Ich trage Sorge, dass mein Kind in der „Schule im Wald“ nicht genug lernt, ihm im Lehrplan vorgesehene Inhalte fehlen und es anderen Kindern gegenüber benachteiligt sein könnte..

Answered: 38 Skipped: 0



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
Nein, gar nicht!	44.74%	17
Nein	39.47%	15
Neutral	13.16%	5
Ja	0.00%	0
Ja, sehr!	2.63%	1
TOTAL		38

Q15 Gerne können Sie mir auch ein konkretes Feedback im Sinne der Frage geben: Was berichte ich meinen Freunden von dem Projekt „Schule im Wald“. (als Fließtext, in Stichworten, ...)

Answered: 25 Skipped: 13

#	RESPONSES	DATE
1	Diese Zeit war ein großes Geschenk für unsere Kinder. Ich erzähle gerne von unserer Klasse, von Ihnen und Frau Obermann als Lehrerinnen, von unseren Kindern und von allen Eltern. Wir haben uns alle aufeinander gestützt und sind zu einer echten Gemeinschaft zusammengewachsen, worauf ich stolz bin und was mich stärkt. Ich freue mich, dass wir unseren Kindern zeigen konnten, dass es immer einen Weg gibt. Mit Kreativität, Optimismus und Zusammenarbeit kann man das Beste aus einer wirklich schwierigen Situation machen. Und das hilft, unseren Kindern Wurzeln zu geben und das Gefühl, dass sie nicht hilflos oder hoffnungslos sind gegenüber Dingen, die sie nicht verstehen und die zu groß sind, um sie zu begreifen. Dies ist eine Lebenskompetenz von unschätzbarem Wert und gibt ihnen eine sehr solide emotionale Grundlage, auf der sie all das weitere Lernen aufbauen können, das noch kommen wird. Ihre Kreativität und Ihr Engagement, diese Zeit für sie zu etwas Besonderem zu machen, wissen wir sehr zu schätzen. Ein Dankeschön ist nicht genug...	8/23/2021 10:50 AM
2	Für mich aus organisatorischen Gründen ist die Schule besser. Für das Kind ist der Wald besser.	8/23/2021 10:49 AM
3	Meine Tochter hat heute erfahren, wie wichtig gute Knoten sind. Mit ihren [nicht lesbar] wurde ein Klassenkamerad aus dem Moor gezogen!	8/23/2021 10:47 AM
4	Ich würde meinem Kind Projekte wie „Schule im Wald“ im Rahmen des normalen Schulalltags auch außerhalb solcher Ausnahmesituationen wie Corona wünschen und auf jeden Fall unterstützen-bei stabilem Wetter.	8/23/2021 10:45 AM
5	Ich bin sehr glücklich darüber, dass unser Kind, in diesen leider ungewöhnlichen Zeiten, einen sorgenfreien, unbeschwerten, mit allen Sinnen erlebenden Waldschultag erleben darf mit so viel Herzblut und Kreativität von Ihnen. Ich merke, wie gut es meinem Kind tut und was für spannende Momente es jeden Tag erlebt. Herzlichen Dank dafür!	8/23/2021 10:43 AM
6	Für mein Kind scheint es eine deutlich bessere Art von Schule zu sein. Ich habe etwas Sorge dass es nicht genug lernt, sehr - aber wie viel besser es ihm in der Waldschule geht, trotz der körperlichen Anstrengung und des zu späten Mittagessens.	8/23/2021 10:42 AM
7	Ich muss zugeben, dass ich/wir damit prahlen, dass unser/mein Kind die Möglichkeit hat, Schule im Wald machen zu dürfen. Ich/wir bin begeistert über die vielen Erlebnisse, Geschichten, Konversationen untereinander/miteinander, die Sichtweisen der Dinge, gemeinsame Schwierigkeiten zu meistern. Für uns als Eltern ist ein riesiges, positives Wachstum, innen sowie außen passiert. Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, so durch die Schulzeit begleitet zu werden! (Danke Corona) Danke Ihnen! Schön, dass es Sie gibt!	8/23/2021 10:41 AM
8	Meinen Freunden erzähle ich, wie begeistert ich von der Waldschule bin und alle sind sehr ‚neidisch‘ und bewundern – so wie ich – die Offenheit und den Mut und das Engagement der tollen Lehrerin. Das Beste, was man zu solchen Zeiten für die Kinder tun kann!	8/23/2021 10:38 AM
9	Kinder können in der Natur Kinder sein und ihre Naturumgebung lebendig wahrnehmen. Kinder werden nicht zu früh intellektualisiert und verlieren dadurch nicht zu viele Lebenskräfte, die sie noch für eine spätere Zeit benötigen werden. Die Sinne der Kinder werden in einer natürlichen Umgebung gefördert. Das Beste, was man mit den Kindern machen kann, um sie in der Coronazeit zu entängstigen.	8/23/2021 10:37 AM
10	Ganz herzlichen Dank! Ich erlebe es als großes Privileg, dass unsere Tochter in dieser außergewöhnlichen Zeit eine solch positive Erfahrung machen darf, unter Berücksichtigung so vieler individueller Bedürfnisse und Belange. Ich bin begeistert von dem Engagement, der Kreativität, dem Enthusiasmus und der Verantwortung, die Sie (beide) in diese Klasse und in jedes einzelne Kind dieser Klasse geben. Die Waldschule ist nur ein kleiner Teil dessen, bereichert aber die Klasse in einer außergewöhnlichen Form. Danke!	8/23/2021 10:34 AM
11	Eine wunderbare Möglichkeit, den Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, z.B.: Leben in und mit der Natur, aufmerksames Beachten anderer Lebensarten, Freiraum für sinnvolles	8/23/2021 10:26 AM

Anja Arnold: 2.Klasse v 2.2

	Handeln nutzen, Austoben, Spielen im Zusammenhang mit Gleichaltrigen, in verschiedenen Wetterlagen und Selbsterfahrung – einfach großartig!	
12	Ich finde es wunderbar, dass die Kinder so gut sozial lernen, so als Klasse zusammenwachsen. Sie wirken wie ein starkes Team, wo man sich aufeinander verlassen kann, zusammenhält. Seit sie im Wald sind, spielen alle miteinander - ohne Grüppchen-Bildung (so wird uns jedenfalls zu Hause berichtet). Das ist wunderbar in diesen Zeiten, wo doch an vielen Stellen mitmenschlich das Gegenteil passiert.	8/23/2021 10:24 AM
13	Wir berichten voller Begeisterung von diesem Projekt, das Beste, was unseren Kindern angeboten werden konnte (auch bei Nicht-Corona-Zeiten)! z.B.: eine Woche Waldschule pro Monat	8/23/2021 10:22 AM
14	Mir fehlt leider die Rückmeldung meines Kindes, um eine konkrete Vorstellung der Schule im Wald zu haben. Coronabedingt macht es absolut Sinn. Ich trage tatsächlich Sorge, dass die Kinder weniger lernen als im Klassenraum, was aber vielleicht nicht der Fall ist. Mein Kind jedenfalls ist über das Projekt sehr zufrieden.	8/3/2021 1:26 PM
15	Für mich stellt das Projekt ‚Schule im Wald‘ eine wirkliche Alternative zum Regelunterricht dar. Insbesondere Herausforderungen im sozialen Miteinander, aber auch inhaltlichen Fragestellungen können mit mehr Kreativität und Spielraum angegangen werden ‚als es der Rahmen des Regelunterrichts ermöglicht.	8/3/2021 1:20 PM
16	Die ‚Schule im Wald‘ schweißt die Klassengemeinschaft zusammen. Der Fokus liegt weniger auf Vermittlung von schulischen Lerninhalten als vielmehr auf dem Ausbilden von sozialen Kompetenzen.	8/3/2021 1:13 PM
17	Wir freuen uns, dass das Kind Zeit mit Ihnen und seinen Mitschülern im Wald verbringt. Er hat Spaß und Freude. Wirkt aufmerksamer. Gesund und glücklich. Schule des Lebens. Herzlichen Dank! Zufriedene Eltern.	8/3/2021 12:47 PM
18	Die Dankbarkeit darüber, wie Sie dieses Projekt durchgeführt haben, in Worte zu fassen, fällt mir schwer. Mein Kind ist glücklich darüber, und das ist von unermesslichen Wert.	8/3/2021 12:40 PM
19	Die Schule im Wald ist ein Lichtblick im derzeitigen Wirrwarr. Kontinuität und Sicherheit super. Eine lösungsorientierte Schulform	8/3/2021 12:37 PM
20	Ich bin sehr dankbar über das Angebot ‚Schule im Wald‘, da es den Kindern eine unbeschwerte und erlebnisreiche Zeit (zu Zeiten von vielen Einschränkungen durch Corona) ermöglicht. Mir gefällt auch, dass die Kinder sich dadurch viel an der frischen Luft bewegen und trotzdem lernen durch den angebotenen Unterricht aber auch durch das Erleben von Natur.	8/3/2021 12:04 PM
21	Ich erzählte begeistert von dem Projekt, kenne auch von Freunden ähnliche Projekte wie Waldkindergarten oder Waldschulen. Ich bin sehr froh, dass Sie, Frau Arnold, sich diese Mühe gemacht haben/machen.	8/3/2021 11:38 AM
22	Danke für ihr Engagement!	8/3/2021 11:25 AM
23	Ich finde es schön im Wald und möchte nicht mehr in die Klasse zurück. Nur das frühe Aufstehen ist für mich blöd.	8/3/2021 11:07 AM
24	Ich bin sehr froh und dankbar, dass die Kinder die Schule im Wald erleben dürfen. Ich habe den Eindruck, dass es die Klassengemeinschaft stärkt. Herzlichen Dank für Ihr riesiges Engagement!	7/29/2021 5:27 PM
25	Ich freue mich, dass mein Kind in diesen leider nicht so normalen Zeiten, eine derart engagierte Lehrerin hat, dass zumindest ein wenig Normalität da ist. Vielen Dank dafür!!	7/29/2021 4:50 PM

Ethik-Kodex

In der vorliegenden Masterarbeit habe ich bei der Ausrichtung auf wissenschaftliche Forschungsinteressen ethische und moralische Grundsätze im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen berücksichtigt, ihre Persönlichkeitsrechte respektiert und mich dabei von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen:

1. Information und Einverständnis

Die am Forschungsvorhaben beteiligten Erziehungsberechtigten/Eltern meiner Klasse sowie die direkt und indirekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen waren bereits im Vorfeld in mein Vorhaben eingebunden und über seinen Umfang informiert.

2. Dokumentation

Die Klasse und die Elternschaft waren darüber informiert, dass ich Bestandteile meines Projekts, was etwa Planung und Analyse meines Unterrichts angeht, in geeigneter Form als Unterrichtssequenzen in Wort und Bild dokumentieren würde.

3. Anonymisierung persönlicher Daten

Die Namen meiner Schülerinnen und Schüler habe ich anonymisiert und keine weiteren Daten verwendet, die ihre Identität ermöglichen würden.

Autorisierung von Aussagen

Alle Personen, die in der Untersuchung mit spezifischen Aussagen zitiert werden, haben diese vor der Veröffentlichung autorisiert.

4. Schulinterne Dokumente

Schulinterne Dokumente/Anordnungen habe ich auf datenschutzrechtliche Normen hin überprüft. Ich habe keine Quellen verwendet, die Rückschlüsse auf einzelne Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Danksagung

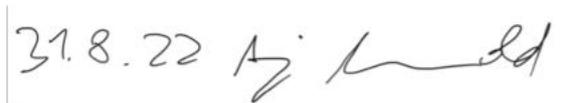
An dieser Stelle möchte ich mich bei den Eltern und Schüler*innen meiner Klasse für die vorbehaltlose Unterstützung meines Waldprojekts bedanken. Dabei gebührt Frau Holt ein extra Dankeschön für die Visualisierung der elterlichen Befragungsergebnisse. Im Besonderen hat meine zuverlässige Klassenbegleiterin Jaqueline Obermann zum Gelingen dieses Projekts beigetragen, die mir während der Durchführung stets mit Rat und Tat zur Seite stand und schon in den gedanklichen Anfängen Mut machte, das Abenteuer „Schule im Wald“ zu wagen. Mein Mann Thomas Dörger schenkte mir ein ums andere Mal sein Ohr für den Austausch rund um die Praxis im Wald und beim Schreiben der Masterarbeit und konnte mir so immer wieder wertvolle Tipps geben.

Beim Schreiben dieser Arbeit danke ich meiner Mentorin Iris Didwizus am Waldorfseminar Berlin-Mitte für ihre geduldige Unterstützung und meinen Kolleginnen Dr. Katharina Kayser und Christine Weinhart für ihren unermüdlichen Einsatz, wenn ich moralische Unterstützung brauchte oder strukturelle Fragen hatte. Meine Schule ermöglichte mir durch eine zweiwöchige Freistellung von jeglichen Lehraufgaben die fristgerechte Fertigstellung dieser Arbeit. Dafür danke ich der Schul- und Geschäftsführung der Freien Waldorfschule Havelhöhe und dem Kollegium, das diese Entscheidung mittrug.

Meine gesamte Familie zeigte sich stets interessiert an meinem Projekt „Schule im Wald“ und seiner schriftlichen Umsetzung in Form der Masterarbeit und brachte mir aus ihrer Perspektive heraus manch interessanten Aspekt nahe. Tag und Nacht konnte ich meine Tochter Pahila Arnold auf ihrer „Notrufnummer für digitale Notfälle und Katastrophen“ erreichen, so wie sie es nannte – ein unersetzlicher Service, der mir manche Krise ersparte. Last, but not least richtet sich mein Dank an Herrn Prof. Hanns-Fred Rathenow, der mich den gesamten Prozess hindurch fachkundig und engagiert begleitete. Er zeigte persönliche Begeisterung für mein Schulprojekt, besuchte die Klasse in der Waldschule und stand mir ermutigend bei allen Fragen in Rat und Tat zuverlässig zur Seite.

Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht sind. Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und nicht veröffentlicht worden.“

A handwritten signature and date in black ink, enclosed in a thin black rectangular border. The text reads "31.8.22 Anja Arnold".

31. August 2022, Anja Arnold

Nutzungsvereinbarung

„Ich stimme zu, dass meine Arbeit ggfs. ausgewählt wird, um sie für spätere Studierende bzw. im Rahmen des öffentlichen wissenschaftlichen Diskurses einsehbar zu halten. Im Fall einer von mir nachträglich gewünschten Einschränkung kann diese Nutzungsvereinbarung formlos schriftlich widerrufen werden.“

A handwritten signature and date in black ink, enclosed in a thin black rectangular border. The text reads "31.8.22 Anja Arnold".

31. August 2022, Anja Arnold