

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Ausserschulischer Lernort „Wald“

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung

am Beispiel einer 3 PS im Oberwallis



Eingereicht von:

Bregy Germaine

Betreuerin der Diplomarbeit:

Boltshauser Andrea

Ort und Datum der Abgabe:

Brig, 17. Februar 2014

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt die Thematik der Waldpädagogik im Bezug auf die Klassenführung. Genauer gesagt wird erforscht, welche Wirkung regelmässige Waldbesuche auf die Klassenführung haben. Damit die Untersuchungen durchgeführt werden konnten, bedurfte es einer Klasse, die regelmässig den Wald besucht. Als Untersuchungsklasse wurde eine 3. Primarklasse aus Brig-Glis ausgewählt, welche von Herrn Albrecht P.* unterrichtet wird. Der Name der Lehrperson wurde aus Datenschutzgründen geändert.

Einführend werden dem Leser zuerst die persönliche Motivation des Verfassers sowie die Ziele und die Bedeutung der Arbeit präsentiert. Anschliessend folgt die Erläuterung der Problemstellung. Dabei ist festzuhalten, dass mehrheitlich positive Veröffentlichungen über die Waldpädagogik existieren. Beispielsweise werden von positiven Effekten auf die Lernmotivation, oder etwa auf die Entwicklung eines Kindes gesprochen. Trotzdem nutzen nur wenige Lehrpersonen im Oberwallis den ausserschulischen Lernort Wald. Ein möglicher Grund dafür könnte die Angst vor der Wirkung auf die Klassenführung sein.

Die Klärung der Fragestellung baut auf einem theoretischen Bezugsrahmen auf. Dieser geht zunächst näher auf die Natur- und Umweltpädagogik ein und erläutert die Thematik der Waldpädagogik. Dazu gehören die Begriffsdefinierung und die Beschreibung des Lernorts Wald. Zudem werden 3 methodisch-didaktische Konzepte der Waldpädagogik vorgestellt und die Organisation von Walddagen im Kanton Wallis aufgezeigt.

Des Weiteren werden die theoretischen Ansätze der Klassenführung präsentiert. Dabei werden vorwiegend die Ansätze nach Kounin und Evertson erläutert.

Nach der anschliessenden Präsentation der Fragestellung und der beiden dazugehörigen Hypothesen folgt das Kapitel „Methodisches Vorgehen“. Neben der Fallanalyse (Einzelfallstudie), wird die Untersuchungsklasse und das Vorgehen vorgestellt. Weiter werden die in der Arbeit verwendeten Methoden, sprich die Beobachtungen mittels Videoaufzeichnung und die mündliche Befragung (Interview), beschrieben und expliziert. Abschliessend folgt die Erläuterung über die Auswertung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die erhobenen Daten präsentiert und ausgewertet. Die ausgewählten Sequenzen der Videoaufzeichnungen werden in Form von Tabellen dargestellt. Zur Orientierung dienen dem Leser jeweils Bilder aus den Videosequenzen. Vom Interview werden lediglich die relevanten Stellen aufgeführt. Die Ergebnisse werden anschliessend mit der aufgezeigten Theorie in Verbindung gebracht und interpretiert. Die daraus resultierenden Schlussfolgerungen lassen Ängste im Bezug auf die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung schwinden. Es folgen Vorschläge für weiterführende Arbeiten.

Zum Schluss werden in der kritischen Distanznahme die Resultate reflektiert und Grenzen sowie der Nutzen der Diplomarbeit aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe:

Natur- und Umweltpädagogik – Ausserschulisches Lernen - Lernort Wald – Waldpädagogik – Handlungsorientierter Unterricht – Flow Learning – Lernen mit Kopf Hand Herz - Klassenführung

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen Personen bedanken, die mich im Zusammenhang mit dieser Arbeit tatkräftig unterstützten.

Als erstes möchte ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin recht herzlich danken. Sie war stets für mich da, unterstützte mich wo nötig und diente mir mit zahlreichen Impulsen, Hinweisen, Ratschlägen, usw. Dank ihrer bedingungslosen Unterstützung gelang die Realisation der vorliegende Arbeit.

Weiter möchte ich mich bei Herrn Albrecht* aufrichtig bedanken. Ich rechne es ihm hoch an, dass er sich ohne Weiteres zur Verfügung gestellt hat und dafür bereit erklärte, seinen Unterricht filmen zu lassen und das Datenmaterial für diese Arbeit freizugeben. Ebenfalls danke ich ihm für das informative und spannende Interview. An dieser Stelle möchte ich auch den Schülerinnen und Schülern der 3 PS in Glis sowie auch deren Eltern danken, welche einwilligten, sich im Rahmen dieses Projekts filmen zu lassen.

Abschliessend möchte ich noch all jenen Personen danken, die mir während des Verfassens dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen und meine Arbeit kritisch betrachteten.

Herzlichen Dank!

Inhalt

1. Einleitung	6
1.1. Persönliche Motivation, Ziele und Bedeutung	6
2. Problemstellung	7
2.1. Ausserschulische Lernorte.....	7
2.2. Klassenführung.....	7
3. Theoretischer Bezugsrahmen	9
3.1. Natur- und Umweltpädagogik	9
3.2. Entwicklung der Waldpädagogik	10
3.2.1. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE).....	10
3.3. Waldpädagogik.....	11
3.3.1. Begriff Waldpädagogik.....	11
3.3.2. Lernort Wald.....	12
3.4. Methodisch-didaktische Konzepte der Waldpädagogik.....	13
3.4.1. Konzept „Kopf, Hand, Herz“ nach Pestalozzi	13
3.4.2. Flow-Learnig nach Cornell.....	13
3.4.3. Handlungsorientierter Unterricht	15
3.5. Organisation von Waldtagen im Kanton Wallis	16
3.5.1. Rechtlicher Rahmen im Kanton Wallis	17
3.6. Klassenführung.....	18
3.6.1. Begriff Klassenführung	18
3.6.2. Überblick: Ansätze der Klassenführung	19
3.6.3. Ansatz nach Kounin.....	20
3.6.4. Ansatz nach Evertson.....	22
4. Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen	25
4.1. Fragestellung.....	25
4.2. Hypothesen	25
5. Methodisches Vorgehen	26
5.1. Fallanalyse (Einzelfallstudie)	26
5.1.1. Die Untersuchungsklasse	26
5.1.2. Das Vorgehen.....	26
5.2. Beobachtung mittels Videoaufzeichnung	27
5.3. Mündliche Befragung (Das wissenschaftliche Interview).....	27
5.4. Auswertung der Daten	27
5.4.1. Qualitative Inhaltsanalyse	28
6. Darstellung der Ergebnisse	30
6.1. Videoaufzeichnungen	30
6.1.1. 1. Waldbesuch.....	30

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

6.1.2.	2. Waldbesuch.....	34
6.1.3.	Im Schulzimmer.....	39
6.2.	Interview.....	44
7.	Interpretation der Ergebnisse.....	47
7.1.	Interpretation der Daten mittels Videoaufzeichnung.....	47
7.1.1.	Ansatz nach Kounin.....	47
7.1.2.	Ansatz nach Evertson.....	49
7.2.	Interpretation des Interviews.....	51
8.	Schlussfolgerungen.....	52
9.	Vorschläge für weiterführende Untersuchungen.....	54
10.	Kritische Distanznahme.....	54
10.1.	Wert und Grenzen.....	54
10.2.	Nutzen.....	55
11.	Bibliographie.....	56
11.1.	Literaturverzeichnis.....	56
11.2.	Internetquellen.....	58
11.3.	Abbildungsverzeichnis.....	58
11.4.	Tabellenverzeichnis.....	59
12.	Anhang.....	60
	Anhang I: Vorlage Einverständniserklärung.....	60
	Anhang II: Interviewfragen an Herrn Albrecht*.....	61
	Anhang III: Transkribiertes Interview mit Herrn Albrecht*.....	63
13.	Ehrenwörtliche Erklärung.....	68

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Thematik der Waldpädagogik, genauer gesagt mit der Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung. Unter diesem Punkt wird nun die persönliche Motivation sowie die Zielsetzung und Bedeutung dieser Arbeit aufgezeigt.

1.1. Persönliche Motivation, Ziele und Bedeutung

Ich bin selber ein Naturmensch und verbrachte in meiner Kindheit etliche Stunden im Wald. Bei jedem Waldgang entdeckte ich immer wieder neue Dinge, die meine Neugier und mein Erstaunen weckten. Mit meinen Fragen konnte ich mich stets an meine Eltern wenden, welche mir, dank ihren langjährigen Erfahrungen, antworten konnten. Sie wiederum machten mich immer wieder auf Gegebenheiten aufmerksam, für die ich dankbar war. Ich lernte zu beobachten, hinzusehen und hinzuhören, Geduld zu haben und nicht zuletzt auch Sorge zu tragen. Vielfach stellte mir mein Vater Rechenaufgaben, die ich zuvor als Hausaufgaben löste. Er legte mir die Aufgabe mit Tannenzapfen oder Steinen hin und stellte mir neue Aufgaben. In der Schule erinnerte ich mich immer an diese Gegenstände und das Rechnen fiel mir einfacher, um nur ein Beispiel zu nennen. Mit der Schule gingen wir zu meinem Bedauern nur selten in den nahegelegenen Wald. Als ich vom Waldkindergarten erfuhr und mich näher informierte, wurde mein Interesse geweckt und ich wollte mehr darüber erfahren.

Des Weiteren wurde ich durch die Erläuterungen von Herrn Millius Hans-Ueli in der LV 7.M11 gepackt. Herr Millius berichtete über seine langjährige Erfahrung mit regelmässigen Waldbesuchen mit seinen Schulklassen. Ich begann mich mit der Thematik des Waldkindergartens zu beschäftigen. Währenddem ich mich mit der Literatur beschäftigte, entdeckte ich die Waldpädagogik im Bezug auf das ausserschulische Lernen. Mein Interesse wurde verstärkt geweckt, da dieser Bereich ebenfalls die Oberstufe abdeckt. Im Hinblick auf meine Zukunft als Lehrperson, stellte ich mir die Frage, welche Wirkung der Nutzen von regelmässigem Waldbesuch auf verschiedene Bereiche hat. Für viele Themenfelder fand ich durch meine Recherchen Antworten. Jedoch im Hinblick auf die Klassenführung fand ich diesbezüglich keine wissenschaftlichen Arbeiten. Ich entschloss mich, dieser Frage durch meine Diplomarbeit nachzugehen und zu klären.

Durch das Verfassen dieser Diplomarbeit und mit der vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik, erhoffe ich mir, die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen, im Bezug auf die Klassenführung, darzustellen und somit den Forschungsbereich dieser Thematik zu ergänzen. Viele zukünftige Lehrpersonen, so wie auch ich, werden vor der Wahl stehen, ausserschulische Lernorte regelmässig zu nutzen oder nicht. Besonders im Kanton Wallis bietet sich ihnen der Lernort Wald an. Die vorliegende Diplomarbeit soll ihnen diesbezüglich als Informationsquelle dienen und ihnen dadurch die Entscheidung erleichtern. Weiter möchte ich mit dieser Arbeit zukünftigen sowie auch bereits berufstätige Lehrpersonen die Angst vor ausserschulischen Lernorten, in diesem Fall die Angst vor regelmässigen Waldgängen mit Schulklassen, nehmen und sie durch Fakten ermutigen.

Um dies zu verwirklichen, werden anschliessend die Erkenntnisse der letzten Jahre in den Themenfeldern Waldpädagogik und Klassenführung dargestellt. Danach wird der theoretische Bezugsrahmen aufgezeigt. Weiter wird die wissenschaftliche Fragestellung mit den dazugehörigen Hypothesen sowie das methodische Vorgehen erläutert, gefolgt von der Präsentation und Interpretierung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Abschliessend werden eine Schlussfolgerung und eine kritische Distanznahme aufgeführt.

2. Problemstellung

Zunächst wird die Problemstellung erläutert. Hierzu dienen theoretische Hintergründe sowie der aktuelle Forschungsstand der betreffenden Themen.

2.1. Auserschulische Lernorte

Aus meiner bisherigen Schulerfahrung und den absolvierten Praktika schliesse ich, dass nicht viele Lehrpersonen mit ihren Schülern regelmässig auserschulische Lernorte besuchen. Ich frage mich, an was das liegen mag? Sind Ängste oder mangelndes Fachwissen der Grund? Wenn ja, wie könnte man diese der betreffenden Lehrkraft nehmen? Zudem gibt mir ein weiterer Punkt zu denken. Der Kanton Wallis würde zahlreiche schöne und geeignete Waldplätze anbieten. Waldkindergärten oder Lehrpersonen, die mit ihren Klassen regelmässig den Wald besuchen, sind rar. An was liegt das?

Das Lehren und Lernen an auserschulischen Lernorten gibt es schon lange. Vor allem in den Fächern Biologie, Geographie und Geschichte. An dieser Stelle, möchte ich auf die Reformpädagogik hinweisen, aus der unter anderem die Erlebnispädagogik, die Waldpädagogik und der Waldkindergarten entstanden sind.

Die Reformpädagogik setzt Schwerpunkte auf das entdeckende Lernen und den handlungsorientierten Unterricht. Das „aktive Kind“ steht also im Vordergrund. Synonyme für die Reformpädagogik sind „neue Erziehung“ oder „kindsbezogene Erziehung“. Sprechen wir von Reformpädagogik, so werden Namen wie: Montessori, Neill, Piaget, Steiner, Dewey, Parkhurst, Key, usw. relevant (vgl. Oelkers, 2010, S. 10ff.). Auf die Reformpädagogik wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da sie in der vorliegenden Arbeit nicht mehr thematisiert wird.

Es gibt bereits viele Publikationen zum betreffenden Thema. Die meisten stehen der Waldpädagogik positiv gegenüber und sehen darin grosse Vorteile für die Entwicklung des Kindes und die Lernmotivation. Beispielsweise besagen Favre und Metzger (2013), dass die positive Wirkung von Lehren und Lernen an auserschulischen Lernorten, mehrfach nachgewiesen worden sein. Genauer gesagt, wurde mehrfach bewiesen, dass die Kinder den Lerninhalt zum einen besser lernen und zum anderen kaum vergessen. Am meisten Wirkung zeigt ein Besuch eines auserschulischen Lernorts dann, wenn er in den Unterricht eingebunden ist. Vom Unterricht losgelöste Besuche bringen kaum Ertrag. Weiter wird der Nachbearbeitung eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Zudem wurde auch mehrfach erwiesen, dass die Lernenden mehr profitieren, wenn sie einen auserschulischen Lernort mehrere Male (oder regelmässig) besuchen. Am auserschulischen Lernort, sollten die Schülerinnen und Schüler dann möglichst aktiv mitarbeiten und mitgestalten können. Sie erzielen höheren Ertrag, wenn sie das Gesehene miteinander diskutieren und versuchen, sich die Phänomene gegenseitig zu beschreiben und auch zu erklären (vgl. S. 172).

Eine gute Zusammenfassung über die jüngsten Forschungsschwerpunkte und Ergebnisse im deutschsprachigen Raum gibt Klaes (2008). Den aktuellen Stand der Forschung im internationalen Kontext fasste Rennie (2007) sehr gut zusammen.

2.2. Klassenführung

Auf der Suche nach möglichen Gründen, die beim Lehrpersonal betreffend auserschulischen Lernorten Angst auslösen könnten, stiess ich auf die Klassenführung. Könnte es sein, dass sich viele Lehrkräfte vor der Herausforderung der Klassenführung an auserschulischen Lernorten fürchten? Ist denn die Klassenführung bei Exkursionen überhaupt anders, als beim Unterricht im Schulzimmer und wenn ja, inwiefern?

Die Themen Disziplin und Führung werden im heutigen Bildungswesen im Zusammenhang mit Erziehungsfragen breit diskutiert. Rund um die Thematik existieren unzählige Bücher und Ratgeber. Zudem ist die Wichtigkeit der Klassenführung empirisch belegt. Eine der bekanntesten Studien diesbezüglich verfassten Weinert und Helmke im Jahre 1997. Es handelt sich hierbei um die Scholastik-Längsschnittstudie. Weiter erschien im Jahre 2006 von den bekannten Erziehungswissenschaftlern Evertson und Weinstein ein umfassendes Handbuch mit dem Titel „Classroom Management“ (vgl. Haag & Streber, 2012, S. 9).

Studien von Wahlberg et al. (1993)

International gesehen sind die Studien des Forscherteams Wang, Haertel und Wahlberg am bekanntesten. Laut Wahlberg et al. (1993) steht bei den Einflussfaktoren auf das Lernen die Klassenführung als Einzelbedingung an erster Stelle. Nachfolgende Einflussfaktoren sind etwa: Metakognitive und kognitive Kompetenzen der Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion oder motivationale und affektive Faktoren (vgl. ebd., S. 21).

Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (2003)

Das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (2003), ist im deutschsprachigen Raum weit verbreitet. Kurz zusammengefasst, versteht dieses Modell den Unterricht als eine Art Angebot, welches von den Schülern genutzt wird. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Lehrperson. Im genannten Modell wird die Kompetenz der Klassenführung als Einzelgrösse genannt (vgl. ebd.). Helmke (2007) skizzierte das genannte Modell folgendermassen:

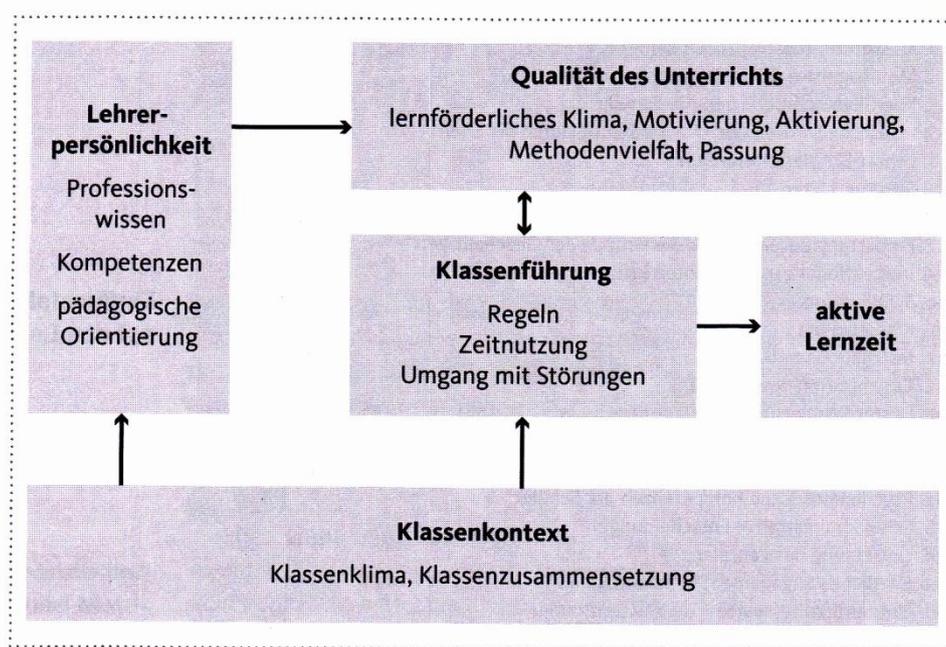


Abbildung 1: Wirkungsmodell der Klassenführung (Helmke, 2007, S.45, Abb. 1, zit. nach Haag & Streber, 2012, S. 22)

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Im Folgenden werden die Schwerpunkte erläutert, welche für die vorliegende Diplomarbeit relevant sind.

3.1. Natur- und Umweltpädagogik

Zunächst ist es unabdingbar, sich einen Überblick über die Natur- und Umweltpädagogik zu verschaffen.

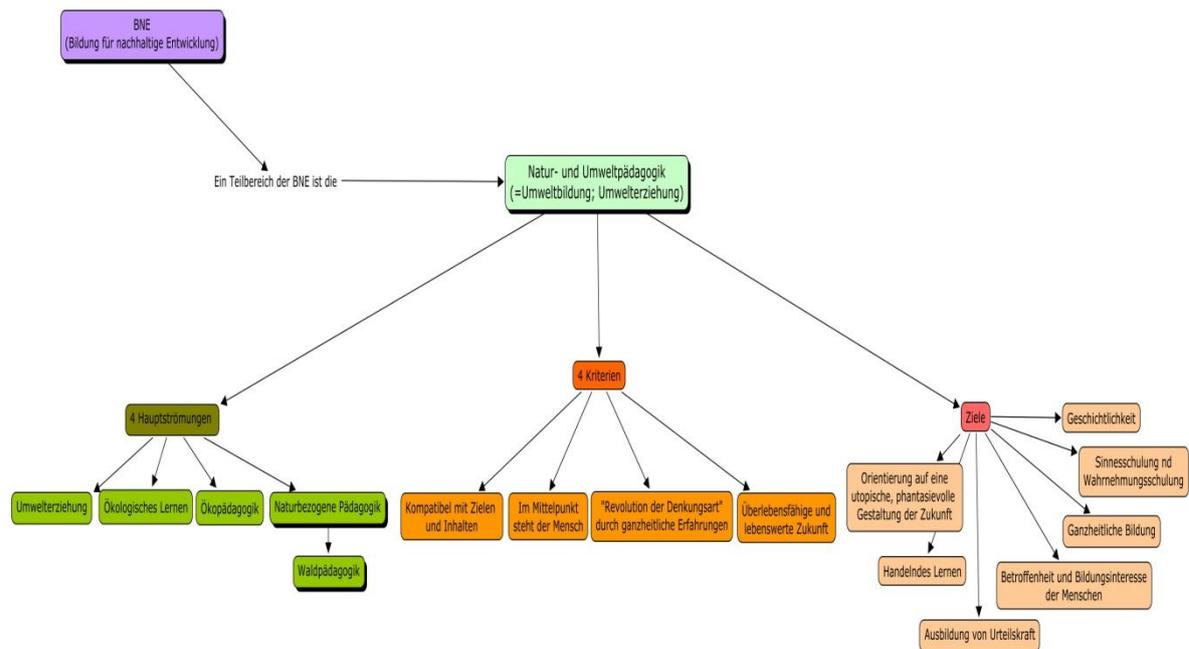


Abbildung 2: Überblick Natur- und Umweltpädagogik

Die Natur- und Umweltpädagogik als Teilbereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, lässt sich in die folgenden vier Hauptströmungen einteilen: Umwelterziehung, Ökologisches Lernen, Ökopädagogik und Naturbezogene Pädagogik (vgl. Abbildung 2: Grüne Felder „4 Hauptströmungen“) (vgl. Klaff, 1997, S. 21).

Die Umwelterziehung will vorwiegend soziale und technische Problemlösungen als Antwort auf die Ökokrise vermitteln. Zu finden ist diese in traditionellen Bildungsinstitutionen, Öffentlichkeitsarbeiten oder politischen Einrichtungen. Sie thematisiert beispielsweise Abfallvermeidung, Recycling, Umgang mit Energie, Wasser und Abwasser, Verkehr usw. (vgl. ebd.).

Das Ökologische Lernen konzentriert sich auf den Vorgang des Lernens. Beispiele hierfür sind Bürgerproteste und Bürgerinitiativen (= selbstorganisiertes Lernen). Die Menschen informieren sich selbstständig über beispielsweise Technologien, Forschungen usw. Ökologisches Lernen meint also Mit- und Selbstbestimmung von Lernprozessen sowie Lerninhalten. Leben und Lernen stimmen überein und unterschiedliche Ebenen vom Lernen (emotionelle, kognitive, physische, soziale...) werden mit einbezogen (vgl. ebd., S. 22).

Die Ökopädagogik bereitet kurz gesagt die Erkenntnisse aus der Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Anthropologie auf und stellt diese anschliessend der Natur- und Umweltpädagogik als Praxis zur Verfügung. Somit hinterfragt sie auch immer wieder die Praxis der Natur- und Umweltpädagogik kritisch (vgl. ebd., S. 24).

Die Naturpädagogik versucht den Kontakt oder den Bezug zur Natur wiederherzustellen, den die Gesellschaft im Verlaufe der Zeit verloren hat. Die Natur soll wieder als Lebens- und Erlebnisraum verstanden werden. Hierfür sind ganzheitliche, unmittelbare Begegnungen und Erfahrungen mit der Natur unabdingbar. Dazu gehört beispielsweise: Die Natur spielerisch zu entdecken und zu verstehen, sinnliche, meditative, ästhetische Erfahrungen zu machen oder auch die Natur als Handlungsraum wahrzunehmen. Anders gesagt, liegt der Schwerpunkt der Naturpädagogik darauf, Liebe zur Natur, Liebe für alles Lebendige zu wecken. Dabei spielt Pestalozzis „Kopf-Hand-Herz“- Theorie immer wieder eine bedeutende Rolle (vgl. ebd., S. 26ff.). Hier findet man unter anderem die Waldpädagogik, die in Kap. 3.3. noch genauer beschrieben wird.

Die Natur- und Umweltpädagogik folgt zudem 4 Kriterien, die von den Ökopädagogen Gerhard de Haan und Wolfgang Beer (1987) erarbeitet wurden (vgl. Abbildung 2: Orange Felder „4 Kriterien“) (vgl. ebd., S. 20). Auf diese näher einzugehen, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Des Weiteren stellte Mikelskis Helmut (1988) die „Sieben Elemente der Ökologischen Bildung“ auf, welche der Natur- und Umweltbildung als Leitlinien bzw. Ziele dienen (vgl. Abbildung 2: Hellrote Felder „Ziele“) (vgl. ebd., S. 29ff.).

3.2. Entwicklung der Waldpädagogik

Mit der Einführung des Begriffs der Waldpädagogik Mitte der 80er-Jahre rückte auch der pädagogische Aspekt ins Zentrum. Die Waldführungen sollen nun mit allen Sinnen wahrgenommen werden, ganzheitlich werden und nicht mehr rein auf kognitiver Ebene stattfinden. Mit dieser Idee konnte der Wald zum ausserschulischen Lernort werden. Durch die Gründung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den 90er-Jahren, erhielt die Waldpädagogik einen relevanten Anstoss (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 40).

3.2.1. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)

Wie bereits erwähnt, wurde die Natur- und Umweltpädagogik durch die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) geprägt. Deshalb wird im Folgenden kurz auf diesen Begriff eingegangen.

BNE will die globalen ökologischen sowie sozialen Probleme lösen. Hierfür braucht es eine Strategie, welche den Aspekten Ökologie, Ökonomie und Soziales gleichwertig Rechnung trägt. Diese Strategie wurde 1992 in der Konferenz der Vereinten Nationen zum Thema „Umwelt und Entwicklung“ mit dem Aktionsprogramm „Agenda 21“ umgesetzt. Das Aktionsbündnis wurde von 180 Staaten unterschrieben und zeigt in insgesamt 40 Kapiteln Vorschläge für Industrie- und Entwicklungsländer auf (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 41ff.).

Education21 zitiert Isabelle Chassot, Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), betreffend dem Zweck des BNE, folgendermassen: „BNE soll als Teil des öffentlichen Bildungsauftrags nachhaltiges Denken und Handeln vermitteln und dazu befähigen, Auswirkungen einer Entscheidung auf die Natur, auf künftige Generationen, auf Mitmenschen abzuschätzen und in Entscheidungen mit einzubeziehen“ (Education21, o.J., Was ist BNE? Wozu soll das gut sein?). Dabei umfasst die BNE Themenbereiche wie: Globales Lernen, Wirtschaft, Gesundheit, Politik und Umweltbildung (vgl. ebd.). Da die Natur- und Umweltbildung im Dienste der BNE steht und verbindlicher geworden ist, erhält sie mehr Bedeutung und Gewicht.

Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Der BNE geht es zuerst einmal darum, dass jeder und jede an dieser Entwicklung teilhaben und dementsprechend diese auch mitgestalten kann. Sie will der Gesellschaft Fertigkeiten und Fähigkeiten verschaffen, um in ihrer Lebens- und Arbeitswelt, im sozialen, wirt-

schaftlichen und ökologischen Sinne, verantwortungsbewusst und vorausschauend handeln und entscheiden zu können. Die Gestaltung der Zukunft steht somit im Vordergrund. Probleme sollen vermieden werden. Dies steht im Gegensatz zur klassischen Umweltbildung, wo auf Probleme reagiert wird (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 44). Für die Education 21 ist die Schule dabei als Akteure zu sehen. Sie kann Kompetenzen und Wissen vermitteln, welche für die BNE nötig sind. Schülerinnen und Schüler entwickeln dadurch folgende Kompetenzen weiter:

- Denken in Zusammenhängen (systemisches Denken)
- Kritisches Beurteilen (Werte)
- Vorausschauendes Denken (Kreativität & Innovation)
- Kommunikation und Teamarbeit (Partizipation)
- Erkennen von Möglichkeiten, um selber aktiv zu werden (Handlungsspielräume) (vgl. Education21, o.J., Was ist BNE? Wozu soll das gut sein?).

3.3. Waldpädagogik

Im Folgenden wird nun genauer auf die Thematik der Waldpädagogik eingegangen.

3.3.1. Begriff Waldpädagogik

Die Waldpädagogik ist ein Teilgebiet der Natur- bzw. Umweltpädagogik. Der Begriff „Waldpädagogik“ wurde bereits im Jahre 1986 verwendet. Dieser steht früher wie auch heute noch im Zusammenhang mit der Waldsterbeproblematik sowie auch den Umweltängsten der Gesellschaft (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 24ff.).

Fluri Ursula, Autorin der Webseite Natur – Erlebnis – Wald, definiert den Begriff wie folgt: „Waldpädagogik ist eine spezielle Form der Umweltbildung und arbeitet mit eigenen Methoden um Wissen und Zusammenhänge am und im Wald zu vermitteln. Grundlagen bilden die altersgerechte Wissensvermittlung in der Gruppe, verbunden mit eindrücklichen Erlebnissen, positiven Erfahrungen und eigenen Sinneswahrnehmungen. Vernetztes Denken und soziale Kompetenz werden dabei ebenso gefördert wie Motorik und Persönlichkeitsentwicklung“ (Fluri, o.J., Abs. 1).

Bolay & Reichle (2013) merken an, dass es auffällt ist, dass eine Vielzahl von Autoren den genannten Begriff nicht genau definiert. Die Autoren legen mit ihren Definitionen jedoch klare Schwerpunkte. Somit wird ersichtlich, was den jeweiligen Verfassern besonders wichtig ist (S. 24ff.). Mögliche Arbeitsdefinitionen des Begriffs sind die folgenden:

„Waldpädagogik will praktisches, ganzheitliches Erleben und Lernen ohne Konkurrenzkampf ermöglichen. Sie will Verständnis für ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge in der Natur wecken und die Vielfalt des Lebensraumes Wald mit ihren Kreisläufen für alle Altersgruppen aufzeigen. Trotz Weite und Grösse des Waldes soll Geborgenheit spürbar werden. Natürliche Waldgeräusche wirken beruhigend auf das seelische Gleichgewicht. Sie will als Gegengewicht zu unserer technisierten Welt wirken und individuelle Erfahrungen aus erster Hand ermöglichen“ (ebd.).

„Waldpädagogik hat das Ziel den Menschen ganzheitlich, also mit „Kopf, Hand und Herz“ am Beispiel Wald für „die Natur“ zu einem verantwortungsbewussten vernetzten Handeln führen“ (ebd.).

Abschliessend lässt sich sagen, dass in der Waldpädagogik der Menschen als ein Teil des Gesamtsystems Natur gesehen wird. Neben der Vermittlung von Kenntnissen über ökologische Zusammenhänge und der Förderung des Denkens in vernetzten Systemen, erzeugt die Waldpädagogik auch Bewusstsein für Verbindungen rund um den Wald. Des Weiteren schafft sie Voraussetzungen für ganzheitliche Erfahrungen am Lernort Wald (vgl. ebd., S. 31).

3.3.2. Lernort Wald

Nur schon der einfache Aufenthalt im Wald zeigt bereits erziehende sowie auch bildende Effekte. Ein Beispiel hierzu ist, dass Kinder bereits innert kürzester Zeit von selber im genannten Lebensraum anfangen zu spielen. Das liegt wohl auch daran, dass der Wald riesige Spiel-Räume und etliche Spielzeuge zur Verfügung stellt. Es muss jedoch auch erwähnt werden, dass der Wald für Kinder mit wenig Naturerfahrung beschränkend wirken kann. Sie können dort einzig mit der Natur spielen. Die vertraute Technik bleibt meist aussen vor (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 33). An dieser Stelle werden 4 Punkte aufgezeigt, die für die Waldpädagogik sprechen (vgl. ebd., S. 34ff.):

Punkt	Erläuterung
Geschichten und Mythen	Der Wald beeinflusst die Fantasie der Kinder positiv. Sie erfinden Geschichten und Gegenstände, erleben Abenteuer. Vielfach beinhalten die kindlichen Spiele Figuren wie: Urmenschen, Jäger, Zwerge usw. Auch manch ein Erwachsener wird von der Faszination des Waldes in den Bann gezogen.
Selbstwirksamkeit	Kinder erleben im Wald existenzielle Erfahrungen. Sie lernen sich in den ganzen Dimensionen von Allmacht bis Ohnmacht selber kennen. Beispielsweise fühlen sie sich angesichts der riesigen Bäume als Zwerge oder fühlen sich wiederum in diversen Spielen (z.B. als Tarzan) als die Grössten. Die natürliche Umgebung kann Stärke und Kraft verleihen. Jedoch kann sie auch Aufschneider verstummen lassen. Ebenfalls sammeln die Kinder zahlreiche Erfahrungen ihrer Selbstwirksamkeit, was förderlich für das Selbstbewusstsein ist. Beispiele hierfür sind das „Zähmen“ von Bächen oder das Bauen von Häusern. Streit ist selten zu beobachten. Dies ist wohl der beruhigenden Wirkung des Waldes, dem offenen Raum und der Materialfülle zu verdanken. An dieser Stelle ist auch der mehrfach bewiesene positive Effekt auf das Sozialverhalten der Kinder aufzuführen.
Förderung der Sinne	Im Wald sammeln die Kinder ganzheitliche Erfahrungen. Es werden alle fünf Sinne, sprich riechen, tasten, fühlen, hören, sehen sowie die Beobachtungsgabe entwickelt und trainiert. Beispielsweise riecht der Wald zu jeder Jahreszeit anders und sieht immer wieder verschieden aus. Zudem wird die Motorik durch Fühlen, Tasten, Klettern und Handwerken gefördert. Des Weiteren wird die Konzentrationsfähigkeit (ohne Druck seitens der Lehrperson) gefördert. Der Wald bietet für alle Sinne einen beständigen und ruhigen Kontrast. Ein wichtiger Aspekt in der heutigen schnelllebigen und medialen Welt.
Bewegung	Bekanntermassen brauchen Kinder Bewegung. Bewegung, die leider häufig Zuhause und in der Schule zu kurz kommt. Der Wald hingegen bietet fast grenzenlose Bewegungsmöglichkeiten. Die Grob- sowie auch die Feinmotorik werden beispielsweise durch balancieren auf Stämmen, klettern, springen oder bewegen auf dem unebenen Waldboden ausgebildet.

Tabelle 1: 4 Faktoren für die Waldpädagogik (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 34ff.)

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der Lernort Wald ein Ort von Freiheit und Erholung ist, es aber auch Gesetze und Regeln einzuhalten gilt. Der Lebensraum bietet eine Vielzahl an Naturmaterialien und trotzdem sind die Kinder beschränkt auf das, was der Wald bietet. Die Gegenstände sind real und nicht virtuell. Technik bleibt meistens aussen vor (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 34ff.)

3.4. Methodisch-didaktische Konzepte der Waldpädagogik

Unter diesem Punkt werden die methodisch-didaktischen Konzepte der Waldpädagogik dargestellt. Der Schwerpunkt wird dabei auf das Konzept „Kopf, Hand, Herz“, das Flow-Learning und den handlungsorientierten Unterricht gelegt.

3.4.1. Konzept „Kopf, Hand, Herz“ nach Pestalozzi

Pestalozzi's Konzept „Lernen mit Kopf, Hand, Herz“ ist eine tragende Säule in der Waldpädagogik, da es dem ganzheitlichen Ansatz gerecht wird. An dieser Stelle wird nun das genannte Konzept kurz erläutert.

Einige Waldpädagogen möchten gerne Pestalozzi's Zitat in „Lernen mit Herz, Hand und Kopf“ umändern und damit eine Gewichtung legen. Für Pestalozzi waren diese 3 Komponenten jedoch gleichwertig und somit ist die Reihenfolge im Zitat gleichgültig (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 112).

Diese Aussage lässt sich mit dem gleichseitigen Dreieck veranschaulichen:

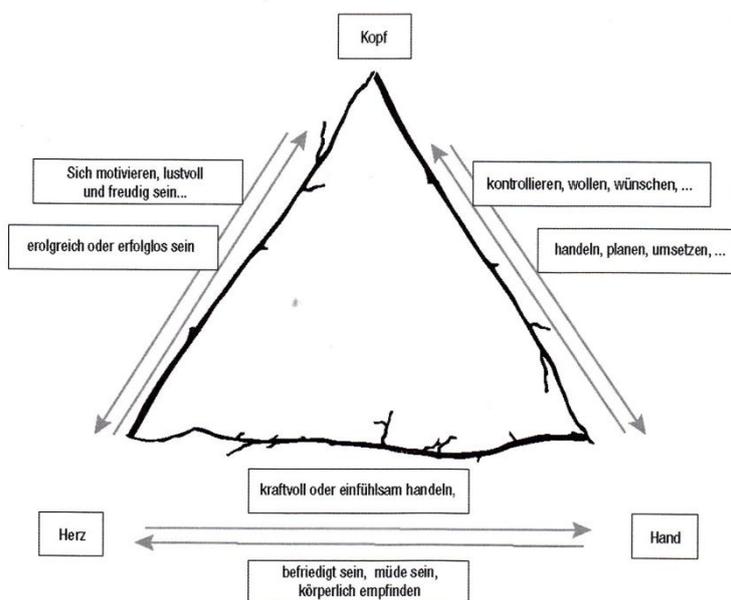


Abbildung 3: Pestalozzi-Dreieck (Bolay & Reichle, 2013, S. 112)

Das gleichseitige Dreieck versinnbildlicht die gleiche Priorisierung der drei Komponenten Kopf, Hand, Herz und der Seiten (vgl. Abbildung 3). Die Seiten symbolisieren hierbei die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den drei Ecken Kopf, Hand, Herz (Körper, Geist und Seele). Das gesamte Dreieck mit seinen drei Komponenten, den Beziehungen (Seiten) und der Fläche widerspiegelt die Ganzheitlichkeit. Somit ist Pestalozzi's Konzept im ganzheitlichen Lernen einzuordnen (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 112f.).

Kurz zusammen gefasst betrifft, nach dem Konzept Pestalozzi's, Lernen den ganzen Menschen. Es ist nicht nur ein kognitiver Prozess (Kopf). Es bedingt auch manuellen und körperlichen Tätigkeiten (Hand) sowie Emotionen (Herz) (vgl. ebd.).

3.4.2. Flow-Learning nach Cornell

In der Waldpädagogik ist das Flow-Learning nach Cornell stark vertreten. Ebenfalls die Lehrperson der Untersuchungsklasse, die dieser Arbeit dient, plant die regelmässigen Waldlektionen nach Cornell und dessen 4 Phasen des Flow-Learnings. Dieses Konzept wird nun an dieser Stelle kurz aufgegriffen und erläutert.

Nach Cornell orientiert sich die klassische Waldpädagogik auf Naturbegegnungen und ist sinnlich. Lernen und Wahrnehmung werden als starke emotionale Prozesse gedeutet (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 47).

Beim Flow-Learning definiert Cornell 4 Stufen, auf welche nun genauer eingegangen wird (vgl. Cornell, 1999, S. 46f.). Die Stufen werden durch eigene, praktische Beispiele am Lernort Wald ergänzt.

1. Stufe: Begeisterung wecken

Die erste Stufe wird gekennzeichnet durch Spielbereitschaft und Munterkeit. Dieser erste Schritt schafft unter anderem eine Atmosphäre der Begeisterung, baut auf den kindlichen Spieltrieb, die Zustimmung der Schüler wird durch den dynamischen Anfang geweckt, Lebendigkeit und Gruppendynamik entsteht. Weiter lenkt und strukturiert diese erste Phase und bereitet spätere, gefühlsvolle Aktivitäten vor.

Beispiel: Eine Lektion kann beispielweise mit einer Schatzsuche starten. Am Lernort wird im Vorherein von der Lehrperson irgendwo ein Schatz versteckt, den es nun von den Schülern zu finden gilt.

2. Stufe: Konzentriert wahrnehmen

Die zweite Stufe nach Cornell charakterisiert die Aufnahmebereitschaft. Die Konzentrationsdauer wird erhöht und durch die Konzentration wird die Wachsamkeit verstärkt. Weiter wird der Geist beruhigt und Aufnahmebereitschaft für gefühlsvolle Naturerfahrungen gebildet. Ebenfalls die Fähigkeit des Beobachtens wird aufgebaut und die im ersten Schritt geweckte Begeisterung positiv gelenkt.

Beispiel: Die zweite Stufe könnte die Herstellung eines Parfumes sein. Die Lernenden suchen am Lernort verschiedene Stoffe und kombinieren diese. Dadurch entstehen verschiedenste Düfte, welche auch verglichen werden können.

3. Stufe: Unmittelbare Erfahrungen

In der dritten Stufe geht es ums Vertiefen. Bekanntermassen lernen Kinder am besten durch eigene Erfahrungen und Entdeckungen. In dieser Phase entwickeln die Schüler direktes, intuitives und selbst erfahrenes Verstehen.

Beispiel: Die Kinder suchen im Wald nach verschiedenen Bäumen und versuchen diese anhand von Fachbüchern zu benennen und Besonderheiten festzustellen. Ziel dabei ist es, dass die Schüler beim nächsten Besuch im Wald die Bäume wiedererkennen und benennen können.

4. Stufe: Erlebnisse in der Gruppe

Die vierte und letzte Stufe wird gekennzeichnet durch den Idealismus. In diesem Schritt erklären und verstärken die Kinder ihre Erfahrungen. Eine gute Stimmung wird aufgebaut und der Gedanke der Gleichheit sowie auch die Gruppenzugehörigkeit werden verstärkt. Die Lehrperson kann diese Gelegenheit nutzen, um Rückmeldungen zu erhalten.

Beispiel: Die Lernenden sammeln Blätter von den verschiedenen Bäumen und bauen mit diesen als Gruppe beispielsweise eine Figur auf dem Boden nach. Danach kann eine kleine Feedbackrunde gestartet werden.

Das Flow-Learning basiert auf der Grundidee, dass Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen müssen. Der Unterricht wird dann bedeutsam, wenn die Schüler den zu vermittelnden Lerninhalt selbst erfahren können. Mit diesen direkten Erfahrungen kommen auch das Interesse und die Motivation auf. Natürlich kann eine Lehrperson nicht immer alle vier

Stufen nach Cornell anwenden, jedoch ist auch schon ein eingeschränkter Einsatz wertvoll. Das Flow-Learning wird effektiver, je flexibler und feinfühlicher die Lehrkraft ist. Abschliessend ist noch zu erwähnen, dass die beschriebene Methode in allen Unterrichtsfächern, ob im Schulzimmer oder draussen, angewendet werden kann (vgl. Cornell, 1999, S. 44).

3.4.3. Handlungsorientierter Unterricht

Wie bereits im Kapitel 3.4.1. beschrieben, will die Waldpädagogik die Schüler mit Kopf, Hand und Herz den Wald erfahren lassen. Dies bedeutet, die Kinder sollen den Wald nicht nur als Kulisse wahrnehmen, sondern sie sollen ihn erleben. Die Waldpädagogik verlangt also nach einem handlungsorientierten Unterricht. Auf diese Theorie wird im folgenden eingegangen.

Für Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer und Vettiger (2012), ist der tätige Umgang mit realen Gegenständen der Kern des handelnden Lernens. Dabei ist vor allem das einsichtige Operieren mit den Objekten ausschlaggebend. Essenziell ist die Verbindung von Denken und Handeln. Durch das konkrete Tun von etwas, werden Denkschritte und Operationen vollzogen und somit entwickelt sich das Begreifen und Verstehen (vgl. S. 179).

Primarschüler befinden sich nach der Entwicklungstheorie von Piaget in der Phase der konkreten Operation. Dies bedeutet demzufolge, dass das Denken der Schüler noch sehr stark konkrete Handlungen sowie Anschauungen benötigt (vgl. ebd., S. 181). Dafür eignet sich der Lernort Wald ideal.

Jank und Meyer (1994) definieren den handlungsorientierten Unterricht wie folgt: „...Unterricht, in dem die Schüler nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit den Händen und den Füßen, mit dem Herz und allen Sinnen lernen können“ (Jank & Meyer, 1994, zit. nach Bolay & Reichle, 2013, S. 202). In dieser Definition findet sich zudem das Konzept „Kopf, Hand, Herz“ von Pestalozzi wieder (vgl. Kap. 3.4.1.).

Jank und Meyer (1994) erstellten eine Liste mit 7 Merkmalen für den handlungsorientierten Unterricht, welche als Richtschnur des didaktischen Handelns gesehen werden können. Diese lauten folgendermassen (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 203ff.):

Merkmal	Erläuterung
Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich	Dieses Merkmal spricht den Grundsatz von Pestalozzi an. Es sollen also Kopf, Hand sowie das Herz aktiviert werden.
Handlungsorientierter Unterricht ist schüleraktiv	Die Lehrkraft nimmt sich eher zurück und ist ein Lern- oder Fachberater.
Handlungsorientierter Unterricht führt zu Handlungsprodukten	Als Handlungsprodukte werden Ergebnisse aus dem Unterricht gesehen, die veröffentlichungsfähig, materiell und geistig sind. Das Ausschlaggebende ist, dass die Kinder nicht für Noten oder die Schule arbeiten, sondern für sich selber und die Sache.
Handlungsorientierter Unterricht beachtet subjektive Schülerinteressen	Handlungsorientierter Unterricht macht Schülerinteressen zum Ausgangspunkt. Neue Themen und Zusammenhänge entstehen aus diesen Interessen. Auch im Unterricht selber gibt es Freiräume für die individuellen Neigungen der Kinder.

<p>Handlungsorientierter Unterricht ist schülerorientiert</p>	<p>In die Planung, Durchführung sowie in die Auswertung des Unterrichts werden die Schüler von Beginn an mit einbezogen. Dies verlangt von der Lehrperson, dass sie sich auf die Klasse und jeden einzelnen von ihnen einlässt, was wiederum viel Zeit und Kraft kostet.</p>
<p>Handlungsorientierter Unterricht führt zur Öffnung der Schule</p>	<p>Die Schule muss sich nach innen und nach aussen öffnen. Nach innen, da die Schüler im ganzen Gebäude arbeiten. Nach aussen, weil unter anderem schulfremde Einrichtungen benötigt werden.</p>
<p>Handlungsorientierter Unterricht verändert den Alltag</p>	<p>Dieses Merkmal ist grösstenteils selbsterklärend. Hand- und Kopfarbeit sind äquivalent und die „Sitzschule“ wird teilweise durch „freilaufende Schüler“ ersetzt.</p>

Tabelle 2: 7 Merkmale für handlungsorientierten Unterricht nach Jank und Meyer (1994) (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 203ff.)

Handlungsorientierter Unterricht gilt es von selbstständig entdeckendem Lernen abzugrenzen. Konträr zum handelnden Lernen, eignen sich die Kinder hierbei das Wissen vorwiegend auf der gedanklich-symbolischen Ebene an. Beim entdeckenden Lernen bilden also die natürliche Neugier sowie der Wunsch, etwas selber zu untersuchen oder zu experimentieren, herauszufinden oder zu erfahren, die Basis. Entdeckendes Lernen meint selbstständig Suchen und Finden sowie Überprüfen von Hypothesen und Lösungen (vgl. Grunder et al., 2012, S. 185). Da der Wald zahlreiche reale Gegenstände präsentiert und die Kinder konkret etwas tun können, eignet sich dieser Lernort ideal für handelndes Lernen.

3.5. Organisation von Waldtagen im Kanton Wallis

An diesem Punkt stellt sich die Frage, was es bei der Organisation respektive bei der Planung und Durchführung von Waldtagen (bzw. ausserschulischen Lernorten) zu beachten gilt.

Plant man einen Besuch eines ausserschulischen Lernorts, so empfehlen Burk & Clausen (1980) einen dreiphasigen Aufbau (vgl. Favre & Metzger, 2013, S. 170):

a) Die Vorbereitung (des Schulzimmers)

Planungsrelevant für eine Lehrkraft ist die Vorbereitungsphase. Den Lernenden soll diese Phase als Einstimmung und Vororientierung sowie zum Aufbau von Erwartungen und dem Erwerb von Kompetenzen dienen. Weiter soll das Vorwissen überprüft und aktiviert werden. Hierzu gehört auch das Formulieren von Fragen, das Sammeln von Informationsmaterial und das Verteilen und Ausarbeiten von Aufträgen und Aufgaben. Nicht zu vergessen, das Erwerben von für das Handeln auf der Forschungsreise unabdingbaren Fertigkeiten.

b) Durchführung der Exkursion

Zunächst ist zu erwähnen, dass die Lehrperson am Lernort so weit wie möglich zurücktritt. Sie leitet Lernanlässe ein, die die Schüler dazu einladen, zu beobachten, anzufassen, hinzuhören, Gespräche zu führen, zu sammeln, zu ordnen und messen oder zu zeichnen. Allgemein muss die Lehrperson darauf achten, dass die methodisch-didaktische Auswahl produktives und entdeckendes Lernen fördert.

c) Auswertung (im Schulzimmer)

Einige Lernergebnisse können bereits am Lernort selber ausgewertet und reflektiert werden. Solche Erfahrungen bedürfen jedoch auch einer intensiven Nachbearbeitung. Zurück im Schulzimmer werden die gewonnenen Erkenntnisse vertieft, ausgewertet und in einen grösseren Zusammenhang eingebettet bzw. weitergeführt.

Für einen umfassenden Überblick, muss das oben aufgeführte Aufbauschema nach Burk und Claussen mit dem Ablaufschema einer Exkursion, verändert nach Haubrich (2006), ergänzt werden (vgl. Favre & Metzger, 2013, S. 171):

Phase	Erläuterung
Vorbereitung	Die Lehrperson muss zunächst Lernziele festlegen. Anschliessend wählt sie einen ausserschulischen Lernort aus, gefolgt von einer Sachanalyse über das Thema. Die Exkursion wird dann zusammen mit den Kindern erarbeitet und geplant. Die Lernenden sammeln Informationen und eignen sich Fertigkeiten an (siehe auch Kap. 3.5. a) <i>Die Vorbereitung (im Schulzimmer) nach Burk und Claussen</i>)
Exkursion	Die Lernenden orientieren und erkunden sich. Sie sammeln, beobachten, fassen an... (siehe auch Kap. 3.5. b) <i>Durchführung der Exkursion nach Burk und Claussen</i>). Die Schüler halten Kurzvorträge, modellieren, spielen, gestalten usw. Der Lehrende begleitet und unterstützt die Kinder in dieser Phase.
Auswertung	In dieser Phase wird die gesamte Sequenz reflektiert. Die Ergebnisse werden eingeordnet und gesichert. Die Lernenden präsentieren einander die Ergebnisse. Dies kann in Form von einem Poster, Quiz usw. sein.

Tabelle 3: Aufbauschema einer Exkursion, verändert nach Haubrich (2006) (vgl. Favre & Metzger, 2013, S. 171).

Des Weiteren sollte sich die Lehrperson bei jeder Exkursion über folgende Fragen im Klaren sein (vgl. Favre & Metzger, 2013, S.173):

- Wieso besuche ich genau diesen ausserschulischen Lernort?
- Was soll durch diese Exkursion erreicht werden?
- Welche Mittel stehen zur Verfügung?
- Wie zugänglich und durchschaubar sind die Phänomene?
- Wie sollen Resultate gesichert und dokumentiert werden?
- Gibt es Hindernisse, die in die Planung miteinbezogen werden müssen? Hierzu zählen Gefahren, Verbote und Schwierigkeiten aller Art am Lernort selber sowie bei der An- und Abreise. Weiter sind Schwierigkeiten seitens der Schüler zu beachten. Beispielsweise Allergien oder Ängste aller Art.

3.5.1. Rechtlicher Rahmen im Kanton Wallis

Weiter gilt es die kantonalen Richtlinien, welche für die Organisation von Waldtagen relevant sind, zu kennen und einzuhalten. Diese werden nun aufgezeigt.

Das Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DESK] besagt auf Ebene der Basisstufe folgendes: Als Aktivitäten im Wald gelten ganzjährige, wöchentlich durchgeführte Waldtage oder regelmässig stattfindende Aktivitäten im Wald, welche Anpassungen der Unterrichtszeit erfordern. Betreffend der Planung ist unter anderem zu beachten, dass die Planungsangaben sprich Zeit, Wochentag etc. durch die ordentlichen Stundenpläne entste-

hen und die Ziele und Inhalte mit dem Lehrplan übereinstimmen. Das DESK fordert weiter, zu Beginn des Schuljahres einen Elternabend zu organisieren, bei dem Ziele, Inhalte und die Organisation erläutert werden. Die Arbeitszeit darf die ordentliche Präsenz- und Unterrichtszeit nicht unter- oder überschreiten und die gebräuchlichen Sicherheitsregeln müssen eingehalten werden (vgl. Departement für Erziehung, Kultur und Sport [DESK], 2010, S.1).

Auf der Ebene der Primarstufe gibt es diesbezüglich kein konkretes Dokument. Regelmässige Waldbesuche sind somit nicht kantonal geregelt. Die Waldbesuche müssen von der jeweiligen Schulleitung und dem Inspektorat (DESK) genehmigt werden. Das heisst, das Vorhaben muss als Projekt (mit Inhalt, Zielen, Lehrplanbezug, etc.) eingereicht werden.

3.6. Klassenführung

Neben der Waldpädagogik, bildet die Klassenführung einen weiteren Schwerpunkt in dieser Diplomarbeit. Diesen Aspekt gilt es nun genau zu erläutern.

3.6.1. Begriff Klassenführung

Im Zusammenhang mit Klassenführung stehen Begriffe wie: Disziplin, Regelklarheit sowie Strukturumgebung. Diese werden zentral, da es bei der Thematik der Klassenführung vorwiegend um den Umgang mit unerwünschten Verhaltensweisen von Lernenden geht.

Weinert (1996) setzt den Fokus dabei auf eine maximale Bereitstellung von aktiver Lernzeit und legt somit den Schwerpunkt auf die Lernmotivation der Schüler, wie aus folgender Definition herausgeht (vgl. Seidel, 2009, S. 137):

„Die zentrale Funktion von Klassenführung ist, die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren, und – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können. Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmass der aktiven Lernzeit, das heisst der Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv engagiert und konstruktiv auseinandersetzen. Je mehr die Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Je häufiger einzelne Schüler im Unterricht teilnehmen und zugleich geistig anwesend sind, umso mehr können sie lernen. Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu“ (Weinert, 1996, S. 124, zit. nach Seidel, 2009, S. 137).

Ein weiterer Gesichtspunkt der Klassenführung ist laut Shuell (1993) die Unterstützung der individuellen Lernaktivitäten. Darunter wird verstanden, wie die Lehrkraft mit den Lernenden interagiert, wie sie diesen Feedbacks erteilt sowie auch wie sie das Lernen der Schüler begleitet und überwacht. Erwünschtes Verhalten wird gefördert und unterstützt (vgl. Seidel, 2009, S. 137). Hierzu passt die Definition der Bildungsdirektion Zürich, die wie folgt lautet:

„Klassenführung ist alles, was Lehrpersonen mittels Aktivitäten und Haltungen zur Steuerung der Interaktionen in der Klasse beitragen, wobei ihnen bewusst ist, dass die Klasse mehr ist als die Summe der einzelnen Schüler und dass sich die individuellen und die sozialen Lernprozesse gegenseitig beeinflussen. Ziel ist ein Klassenklima, welches gute Lehr- und Lernprozesse ermöglicht, die Entfaltung und den Schutz jedes Einzelnen gewährleistet, den Schülern ermöglicht, an den gemeinschaftsbildenden Aktivitäten zu lernen und die Motivation der Schüler stärkt, sich zugunsten der Gemeinschaft einzusetzen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006, Klassenführung, Abs. 5).

Für Städeli, Obrist & Grassi (2008) lässt sich Klassenführung an 3 Prinzipien festmachen. Freude, Struktur und Gelassenheit. Für sie ist klar, dass Freude in jeden Unterricht gehört, denn die genannte Emotion übertrage sich von den Lehrkräften auf die Schüler, was den Effekt hat, dass sich die Schüler motiviert mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Weiter erklären sie, dass jeder Unterricht einem roten Faden folgen muss. Einen geordneten Aufbau des Unterrichts, also Struktur, bräuchte es jedoch überall. Von der einzelnen Lektion bis hin zur Jahresplanung. Zusammen mit der Gelassenheit, der Fähigkeit von innerer Ruhe in schwierigen Situationen, bilden die 3 aufgezeigten Prinzipien die Grundpfeiler für guten Unterricht (vgl. S. 8).

3.6.2. Überblick: Ansätze der Klassenführung

Im Bereich der Klassenführung gibt es drei verschiedene Ansätze. Diese werden nun mit Hilfe einer Abbildung visualisiert und kurz erläutert.

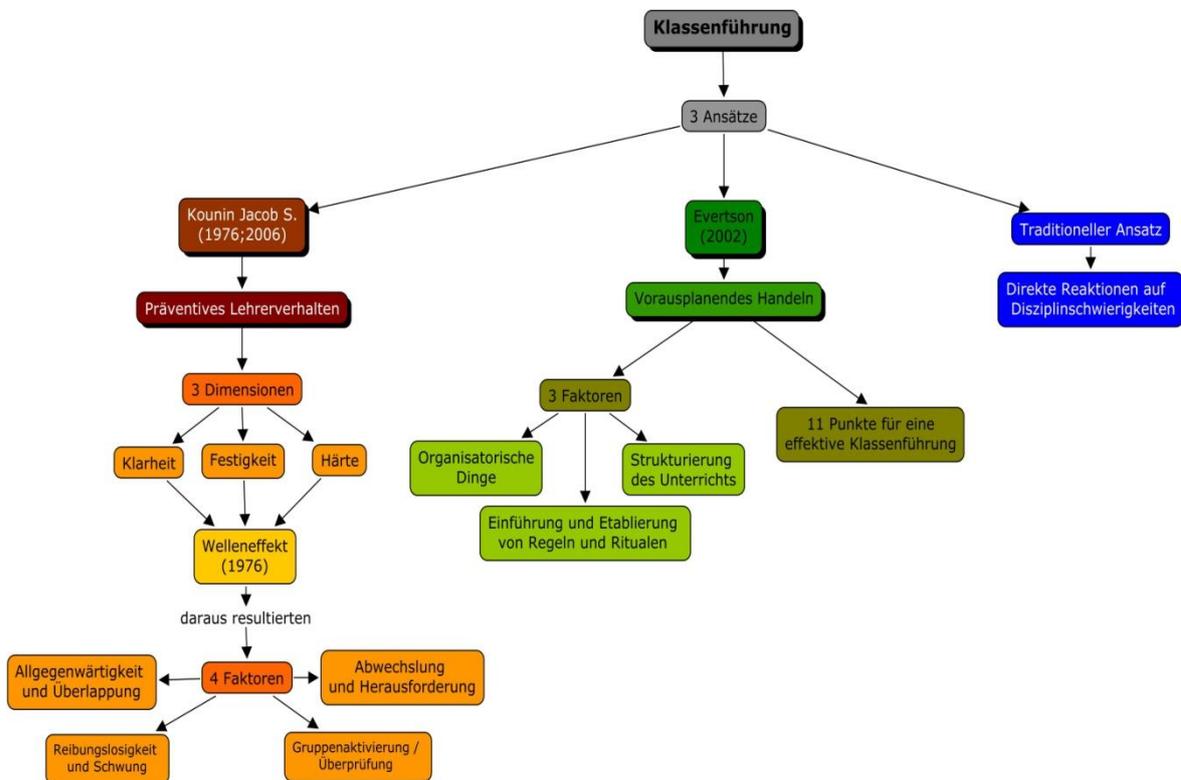


Abbildung 4: Überblick Klassenführung 3 Ansätze

Beim traditionellen Ansatz (vgl. Abbildung 4: Blaue Felder „Traditioneller Ansatz“) liegt der Schwerpunkt auf dem Reagieren auf Disziplinschwierigkeiten durch Bestrafung und Belehrung. Es wird davon ausgegangen, dass Sanktionen und Belehrungen am effizientesten sind. Vorausplanendes Handeln zur Vermeidung von Disziplinschwierigkeiten wird nicht thematisiert (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 257f.). Auf diesen Ansatz wird jedoch nicht näher eingegangen, da er in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wird.

In der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich auf den Ansatz nach Kounin und auf den Ansatz nach Evertson. Dies hat folgende Gründe: Der Ansatz nach Kounin gilt nach wie vor als der Klassiker im Bereich der Techniken der Klassenführung und ist daher sehr bedeutsam. Den Ansatz nach Evertson wählte ich deshalb aus, da er sich auf das vorausplanende Handeln des Lehrers bezieht und somit mit den Hypothesen zusammenhängt (vgl. Kap. 4.2.).

3.6.3. Ansatz nach Kounin

Das Forschungsprogramm von Kounin (1976, 2006) zur Klassenführung genießt bis heute hohe Aktualität und gilt als einer der wichtigsten Beiträge der Pädagogischen Psychologie in der Unterrichtsforschung (vgl. Seidel, 2009, S. 138) (vgl. Abbildung 4: Rote Felder „Kounin Jacob S. (1976; 2006)“).

Ausgangsfrage für seine Untersuchungen war, wie das Lehrpersonal mit Störungen im Unterricht umgeht und ob die angewandten Methoden messbare Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler zeigen. Zu den häufigsten Störfaktoren zählten unter anderem Unterhaltungen, Lärm, Gelächter, sachfremde Orientierung und Kaugummi kauen. Als weitere Faktoren galten Zuspätkommen, Vergessen von Hausarbeiten oder Arbeitsmaterialien sowie unerlaubtes Verlassen des Platzes (vgl. ebd.).

Die Disziplinierungsmassnahmen unterteilte Kounin in folgende 3 Dimensionen (vgl. Seidel, 2009, S. 139):

Dimension	Erläuterung
Klarheit	Bei einer Disziplinierung umfasst Klarheit die Menge an Informationen, die eine Lehrperson dem Schüler gibt. Je mehr Informationen der zu belehrende erhält, desto klarer ist die Massnahme. Eine geringe Menge an Informationen erhält der Betroffene zum Beispiel mit der Aussage: „Lass das!“. Eine Hohe Menge an Informationen mit der Aussage: „Bitte kau keinen Kaugummi während dem Unterricht“.
Festigkeit	Unter Festigkeit wird die Ernsthaftigkeit verstanden, die der Lehrende bei einer Disziplinierung zum Ausdruck bringt. Eine beiläufige Ermahnung hat eine geringe Festigkeit. Fokussiert der Lehrer jedoch beispielsweise einen Schüler bis das Fehlverhalten aufhört, gilt dies als hohe Festigkeit.
Härte	Zur Dimension Härte gehören Aggressionen wie etwa böse Blicke oder Drohungen. Ebenso Zorn und Gereiztheit.

Tabelle 4: 3 Dimensionen der Disziplinierungsmassnahmen nach Kounin (vgl. Seidel, 2009, S. 139).

Daraus resultierte der Welleneffekt, auf den an dieser Stelle kurz eingegangen wird.

Der Kounische Welleneffekt (1976) meint, dass eine Disziplinierungsmassnahme sich nicht nur auf den Betroffenen, sondern auf die gesamte Klasse auswirkt. Dabei stellte sich heraus, dass dekonstruktive Zurechtweisungen unter anderem die Lernlust schwächen und sich negativ auf das Klassenklima auswirken. Zudem beurteilen die Schüler die Lehrkraft schlechter und die Aufmerksamkeit sowie die Aktivität der Klasse werden vermindert. Bei konstruktiven Zurechtweisungen treten die genannten Effekte nicht auf. Schlussgefolgert wurde also, dass affektivgeladene Disziplinierungsmassnahmen kurzfristige, in diesem Sinne positive Effekte, haben können, sich langfristig gesehen negativ auswirken. Bei diesen Untersuchungen stellten sich jedoch keine markanten Unterschiede in der Umgangsweise mit Störungen der Lehrer fest. Also mussten andere Faktoren ausschlaggebend sein (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 269f.).

Kounin kam daraufhin auf 4 Faktoren, welche für den Umgang mit Störungen im Unterricht ausschlaggebend sind. Diese lauten wie folgt (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 270f.):

Faktoren	Erläuterung
Allgegenwärtigkeit und Überlappung	Unter Allgegenwärtigkeit ist die Fähigkeit der Lehrkraft gemeint, den Schülern den Eindruck zu vermitteln, dass er bzw. sie das gesamte Klassengeschehen immer im Blick hat. Ebenfalls das, was hinter ihrem Rücken geschieht.

	<p>Hierbei können zwei Fehler passieren:</p> <p>a) Objektfehler Der Lehrende reagiert zwar auf eine Störung, bemerkt aber im selben Moment anderes oder schwerwiegenderes Fehlverhalten</p> <p>b) Zeitfehler Auf die Störquelle wird nicht direkt, sondern erst nach einer gewissen Zeit reagiert.</p> <p>Es ist also wichtig, dass die Lehrperson sofort und auf den richtigen Schüler reagiert. Der Unterrichtsfluss sollte dabei nicht zu fest gestört werden.</p> <p>Überlappung meint die Fähigkeit, zugleich auf diverse Schülerbedürfnisse eingehen zu können bzw. die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Probleme richten zu können.</p> <p>Die beiden oben genannten Faktoren schliessen einander jedoch nicht aus. Vergleicht man Allgegenwärtigkeit und Überlappung, so spricht Kounin dem ersten Faktor eine höhere Bedeutung zu.</p>
<p>Reibungslosigkeit und Schwung</p>	<p>Als weitere wichtige Faktoren bezeichnet Kounin Reibungslosigkeit und Schwung. Hierbei wird der Unterrichtsablauf angesprochen. Die Motivation der Schüler und die Lust, sich aktiv zu beteiligen, werden beispielsweise durch Leerläufe, Verzögerungen, Weitschweifigkeit etc. vermindert. Verläuft der Unterrichtsablauf also reibungslos und mit Schwung, fördert dies die Mitarbeit der Schüler und hemmt Fehlverhalten.</p>
<p>Gruppenaktivierung / Überprüfung</p>	<p>Gruppenaktivierung beinhaltet die Fähigkeit des Lehrenden, sich auf die gesamte Klasse zu konzentrieren, diese zu aktivieren und zu beschäftigen, währenddem er mit einem Lernenden arbeitet. Die Lehrperson vermittelt mit seinem Verhalten, dass er die anderen nicht vergessen hat. Er sieht die einzelnen Kinder stets als Gruppe und behandelt diese auch dementsprechend.</p> <p>Diese Dimension lässt sich über die folgenden 3 Indikatoren feststellen:</p> <p>a) Beschäftigungsradius Ein Beispiel für einen hohen Beschäftigungsradius wäre, wenn die Lehrkraft verschiedene Schüler Aufgaben, die in diesem Moment von allen erarbeitet werden, an der Wandtafel lösen lässt. Würde der Lehrer an der Wandtafel ganz andere Aufgaben erklären, als die Klasse zu diesem Zeitpunkt bearbeiten muss, wäre dies ein Beispiel für einen niedrigen Beschäftigungsradius.</p> <p>b) Gruppenmobilisierung Unter Gruppenmobilisierung zählen sämtliche Tätigkeiten, die der Lehrende unternimmt, damit die Klasse aktiv mitarbeitet. Ein Beispiel hierfür ist: Antworten nach dem Zufallsprinzip fordern.</p> <p>c) Rechenschaftsprinzip Rechenschaftsprinzip meint jene Aktivitäten seitens der Lehrkraft, die zur Überprüfung der Arbeitsleistungen der Schüler dienen.</p>

Abwechslung und Herausforderung	Unter der Dimension der Abwechslung und Herausforderung versteht Kounin, zwischen den verschiedenen didaktischen und methodischen Unterrichtsmethoden zu variieren und damit Langeweile zu verhindern. Dieser Punkt sollte besonders bei der Einführung komplexer Lerninhalte beachtet werden. Bei längeren Erläuterungsphasen ist es deshalb ratsam, verschiedene Medien zum Einsatz zu bringen, den Inhalt zu strukturieren und viele Übungsphasen einzuschalten.
--	---

Tabelle 5: 4 Faktoren für den Umgang mit Störungen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 207f.).

Die oben aufgeführten Faktoren von Kounin wurden durch empirische Untersuchungen bestätigt. Des Weiteren wurde festgestellt, dass durch zusätzliche Sanktionshärte Störungen vermindert wurden. Die Sanktionshärten wirkten sich jedoch negativ auf die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit aus (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 275).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Kounin vom Sanktionieren des Verhaltens der Schüler und der Kontrolle abkommt. Er zeigt den Weg auf zum effektiven Unterrichten einer Klasse. Eine Lehrperson muss sich um die gesamte Klasse sorgen und nicht nur um den einzelnen Schüler. Disziplinierungsmassnahmen eines Einzelnen bringen negative Begleiteffekte für die ganze Klasse mit sich. Konsequentes Kontrollieren von Verhalten und Leistungen kann/muss jedoch auch sinnvoll eingesetzt werden. Vor allem bei Regeln und Vereinbarungen (vgl. ebd., S. 277f.).

3.6.4. Ansatz nach Evertson

Der Ansatz nach Evertson (vgl. Abbildung 4: Grüne Felder „Evertson (2002)“) bezieht sich auf das vorausplanende Handeln. Vorausplanendes Handeln ist vor allem nützlich, um Leerzeiten und Ablenkung zu vermeiden, was Unterrichtsstörungen verursachen würde. Evertson unterscheidet dabei 3 Kategorien, die wie folgt lauten (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 278ff.):

Kategorie	Erläuterung
Organisatorische Dinge	Bei der Übernahme einer Klasse sind unter anderem folgende Punkte zu beachten: Informationen über die Schüler beschaffen, damit die Lehrperson sich ein Bild über die Kompetenzen und Fähigkeiten der Einzelnen machen kann, Elternabend organisieren, das Klassenzimmer vorbereiten, die nötigen Unterrichtsmaterialien auflisten und bestellen, usw.
Einführung und Etablierung von Regeln und Ritualen	Um eine effektive Klassenführung zu erzielen, ist es unabdingbar, zu Beginn des Schuljahres mit der Klasse gewisse Regeln und Rituale aufzustellen, auf welche im späteren Unterricht immer wieder zurückgegriffen werden kann. Diese sollten für sämtliche Schüler einfach und verständlich erklärt werden. Rituale und Regeln alleine sind jedoch nicht ausreichend. Es benötigt zudem ein Führungsverhalten im Sinne Kounins sowie die Planung methodischer Schritte des Unterrichts.

Strukturierung des Unterrichts	Die sinnvolle Strukturierung der Lektionen wirkt sich positiv auf die Lernbereitschaft und das Interesse der Lernenden aus. Ein zentrales Thema hierbei sind die unterschiedlichen Lernniveaus, welche der Lehrende bedenken muss.
---------------------------------------	--

Tabelle 6: 3 Kategorien nach Evertson (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 278ff.).

Des Weiteren wurden von Evertson, Emmer, und Worsham 11 Punkte zusammengestellt, welche zur effektiven Klassenführung dient. Diese werden an dieser Stelle genauer erläutert (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.):

1. Klassenraum vorbereiten:

Darunter zählt die Vorbereitung des Klassenzimmers sowie den benötigten Materialien. Beim Einrichten des Schulzimmers ist unter anderem zu beachten:

- Häufig besuchte Bereiche voneinander trennen, um wechselseitige Störungen sowie Stau zu vermeiden
- Die Lehrperson sollte von ihrem Pult aus möglichst den gesamten Raum überblicken können
- Den Schülern einen leichten Zugang zu Materialien ermöglichen

2. Regeln und Verfahrensweisen planen

Die Regeln sollten dazu dienen, eine gute Zusammenarbeit unter den Lernenden zu ermöglichen. Beispiele hierzu sind: Ämtchenplan, Klassenregeln, usw. Ebenfalls sollen die zulässigen sowie die unzulässigen Verhaltensweisen definiert werden. Mit den Regeln und Prozeduren kann beispielweise eine Liste erstellt werden. Zusätzlich sollten diese mit Beispielen etabliert werden. Die Einführung und konsequente Anwendung von Regeln stellt eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Arbeitsklima dar. Es gilt noch zu erwähnen, dass die Lehrperson sich im Voraus über die wichtigsten Regeln klar ist und diese bereits bestimmt. Evertson et al. schlagen bereits einige Regeln vor, die für das Sozialverhalten von Grundschulern bestimmt sind.

3. Konsequenzen festlegen

Konsequenzen für zulässiges und unzulässiges Verhalten müssen von Anfang an klar definiert, der Klasse vermittelt und konsequent angewandt werden.

4. Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten

Es ist wichtig, dass der Lehrende unangemessenes und störendes Verhalten seitens der Schüler direkt und widerspruchslos beendet. Dabei sollte man immer konkret auf die geltenden Regeln verweisen.

5. Regeln und Prozeduren unterrichten

Es gilt, die Regeln und Prozeduren direkt bei Schulbeginn einzuführen und einzuüben. Denn, wenn sich erst einmal in dem Sinne schlechte Verhaltensweisen und Rituale eingebürgert haben, wird man diese im Verlaufe des Schuljahres nur noch schwer los.

6. Aktivitäten zu Schulbeginn

Die Lehrperson sollte einige Aktivitäten finden, welche sämtliche Schüler mit einbeziehen und die die Klassengemeinschaft fördern. Diese werden zu Beginn des Schuljahres durchgeführt.

7. Strategien für potenzielle Probleme

Unter diesem Punkt verstehen Evertson et al. das frühzeitige Erstellen von Strategien für sogenannte Problemsituationen. Problemfelder sind:

a) Störungen des Unterrichts

Dies können anklopfende Drittpersonen sein, Lautsprecherdurchsagen, usw. Hier ist es wichtig, dass die Lehrperson genaue Regeln mit ihren Schülern abgemacht hat. Beispielsweise sich ruhig verhalten oder mit der Arbeit weiterfahren. Grundsätzlich gilt: Zuerst sicher stellen, dass alle Kinder wissen was zu tun ist, dann kann der Lehrer sich dem „Störungsfeld“ zuwenden.

b) Störungen der Leerzeiten

Momente, in denen die Schüler nicht wissen was machen, sollten vermieden werden. Dies können etwa Zusatzaufgaben sein, die die Lernenden nach Beenden der gestellten Aufgabe lösen.

c) Störungen durch inhaltliche Schwierigkeiten

Oftmals verstehen einzelne Schüler die Anweisungen nicht. In diesen Fällen macht es wenig Sinn, die Aufgabenstellung nochmals für die gesamte Klasse zu repetieren, denn diese langweilen sich in dieser Zeit. Hier gibt es etliche andere Lösungswege wie etwa: Vom Sitznachbar erklären lassen.

8. Beaufsichtigung – Überwachen

Die Schüler müssen aufmerksam beobachtet werden. Dies gilt vor allem beim Arbeitsbeginn, denn dadurch kann die Lehrkraft Missverständnisse der Arbeitsaufträge oder Instruktionen erkennen und beheben.

9. Vorbereiten des Unterrichts

Die Lehrperson muss den Unterricht differenziert vorausplanen. Somit werden die Bedürfnisse der Schüler mit unterschiedlichen Lernständen oder Lernniveaus angesprochen.

10. Verantwortlichkeit der Schüler

Die Lehrperson muss Massnahmen entwickeln, welche den Lernenden ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeit verdeutlichen.

11. Unterrichtliche Klarheit

Bei Unterrichtlicher Klarheit geht es darum, den Schülern strukturierte und klare Anweisungen zu geben.

3.6.5. Klassenführung bei regelmässigen Waldbesuchen

Besucht eine Lehrperson mit ihrer Klasse regelmässig den Wald, gilt es im Bezug auf die Klassenführung einige Punkte besonders zu beachten.

Beim Ansatz nach Kounin (vgl. Kap. 3.5.3.) bekommt die Dimension der Reibungslosigkeit und Schwung eine hohe Bedeutung. Im Wald ist besonders wichtig, dass der Unterrichtsablauf ohne Leerläufe, Verzögerungen und mit Schwung abläuft. Langweilen sich die Schülerinnen und Schüler im Wald, steigt unter anderem das Sicherheitsrisiko, da sich die Kinder anderweitige Beschäftigungen suchen. Hierzu gehört auch die Dimension von Abwechslung und Herausforderung. Durch variieren von didaktischen sowie methodischen Unterrichtsformen wird Langeweile vermieden.

Beim Ansatz nach Evertson (vgl. Kap. 3.5.4.) ist zunächst der Punkt der Vorbereitung des „Klassenzimmers“ zu erwähnen. Der Platz oder Ort im Wald, der mit den Kindern besucht werden soll, muss im Vorhinein von der Lehrkraft besucht und analysiert werden. Kurz vor der Lektion muss der Platz oder Ort aus Sicherheitsgründen rekognosziert werden.

Weiter sind Regeln und Rituale besonders wichtig. Im Lernort Wald müssen klare Regeln herrschen, welche im Vorherein mit der Klasse eingeübt werden. Diese können beispielsweise die Eingrenzung des Raumes oder der Umgang mit der Natur betreffen. Rituale sind deshalb wichtig, weil sich die Lernenden dadurch an den Lernort Wald gewöhnen und nicht „von einem netten Ausflug“ ausgehen. Ein weiterer Punkt sind die Strategien für potenzielle Probleme. Die Lehrperson muss mit den Schüler Strategien für potenzielle Probleme ausserhalb des Schulzimmers besprechen und regelmässig üben. Beispielsweise sollte die Klasse wissen wie reagieren, wenn der Lehrperson etwas zustösst. Aber auch die Lehrkraft muss sich ihres Handelns bewusst sein. Auch die Vor- und Nachbereitung der Waldlektionen unterscheidet sich von denen im Klassenzimmer. Zur Vorarbeit gehört etwa den Platz zu besichtigen, Sicherheitsrisiken auszuschliessen und kurz vor der Lektion den ausgewählten Ort zu rekognoszieren. Weiter verlangen regelmässige Waldbesuche eine intensive Nachbereitung des Lerninhalts im Klassenzimmer (vgl. Kap. 3.5.). Die Untersuchungsklasse der vorliegenden Arbeit führt ein Waldbuch, welches sie bei ihren Waldgängen immer dabei haben und den neuerworbenen Lernstoff in den anschliessenden Lektionen (im Schulzimmer) aufbereiten. Zudem bekommt der Punkt Verantwortlichkeit im Lernort Wald eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Die Waldpädagogik versucht den Kindern ihre Verantwortung gegenüber der Umwelt und Natur bewusst zu machen (vgl. Kap. 3.3.). Als letzten Punkt gilt es die unterrichtliche Klarheit anzusprechen. Hier geht es wieder darum, dass die Lernenden stets wissen, was sie zu tun haben und Leerläufe vermieden werden (vgl. obiger Absatz: Ansatz nach Kounin).

4. Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Unter folgendem Punkt werden nun die Fragestellung sowie die daraus resultierten Hypothesen präsentiert.

4.1. Fragestellung

Da regelmässige Waldbesuche mehrheitlich positive Auswirkungen auf die Lernmotivation der Kinder und den Lernertrag zeigen (vgl. Kap. 2.1.), stellt sich die Frage, warum Lehrpersonen das Angebot von ausserschulischen Lernorten, wie in diesem Fall dem Lernort Wald, nicht regelmässig nutzen.

Daraus formuliert sich folgende wissenschaftliche Fragestellung:

Welche Wirkung haben regelmässige Waldbesuche auf die Klassenführung?

4.2. Hypothesen

Durch die oben aufgezeigte Fragestellung lassen sich nun folgende Hypothesen aufstellen, welche es mittels dieser Diplomarbeit zu belegen oder zu widerlegen gilt.

1. Regelmässige Waldbesuche fordern im Gegensatz zum Unterrichten im Schulzimmer eine intensivere Planung (Vor- und Nachbereitung) des Unterrichts* sowie eine intensivere Vorarbeit mit der Klasse betreffend Regeln, Rituale und Strategien für potenzielle Probleme.

* Zum Unterricht gehört der Lerninhalt, der Lernort (im Falle des Lernort Wald: Rekognoszieren, Sicherheitsvorkehrungen, Informationen, etc.) und die Lehr- bzw. Lernform (methodisch-didaktisch, Anweisungen).

2. Regelmässige Waldbesuche fordern eine stärkere Präsenz und Führung seitens der Lehrperson, als im Schulzimmer.

5. Methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Untersuchungsarbeit handelt es sich konkreter gesagt um eine Begleitforschung. Folgende Datenerhebungsmethoden werden verwendet:

5.1. Fallanalyse (Einzelfallstudie)

Da in dieser Diplomarbeit nur eine Klasse untersucht wird, handelt es sich um eine Einzelfallstudie. Dies hat den Grund, dass momentan im Raum Oberwallis Herr Albrecht* (*der Name wurde aus Datenschutzgründen geändert) die einzige Lehrperson ist, die mit einer Klasse regelmässig den Wald besucht. „Der Begriff der Einzelfallstudie bezeichnet keine bestimmte Erhebungs- oder Auswertungstechnik, sondern vielmehr einen Forschungsansatz, also eine bestimmte Anschauungsweise über und Herangehensweise an Forschung“ (Malti, 2011, S.197). Meistens werden qualitative Forschungsmethoden genutzt. Es lässt sich sagen, dass die Einzelfallstudie ein eigenständiger empirischer Zugang zur (sozialen) Wirklichkeit ist. In diesem Fall wird der ausgewählten Untersuchungseinheit eine besondere Bedeutung zugewiesen. Ziel dabei ist es, diesen Fall intensiv zu analysieren und möglichst präzise zu rekonstruieren. Unabdingbar ist, dass der Forschende zu jeder Zeit offen für das individuell Spezifische des Falls ist. In der Regel werden für Einzelfallstudien verschiedene Methoden der Datenerhebung und –auswertung, wie beispielsweise Interview und Verhaltensbeobachtungen verwendet (vgl. ebd).

Die Wahl von nur einer Klasse ist zudem damit zu begründen, dass im Oberwallis auf der Primarstufe nur eine Lehrperson regelmässige Waldbesuche durchführt. Zudem würde es den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, mehrere Klassen über einen längeren Zeitraum zu beobachten und zu vergleichen.

5.1.1. Die Untersuchungsklasse

Bei der Untersuchungsklasse dieser Arbeit handelt es sich um eine 3. Primarklasse aus Brig-Glis. Diese besucht während dem gesamten Schuljahr jeweils einmal im Monat einen Nachmittag den Wald oberhalb von Brig-Glis. Sämtliche Schüler erleben regelmässige Waldbesuche in ihrer Schulkarriere zum ersten Mal. Die Klasse von Herrn Albrecht* zählt 18 Schülerinnen und Schüler. In dieser Klasse treffen verschiedene Kulturen aufeinander. Ein Kind stammt aus Eritrea, eines aus Albanien und eines aus Serbien. Des Weiteren gibt es 3 Schüler, von welchen jeweils ein Elternteil Schweizer/in ist und das andere aus China, Deutschland oder der Niederlande stammt. Der Leistungsstand der einzelnen Schüler variiert enorm. Einige der Schülerinnen und Schüler sind eher leistungsstark bzw. lernfähiger, andere wiederum haben mehr Mühe. In der Klasse herrscht ein gutes und angenehmes Arbeitsklima und gute Disziplin. Einige Male fällt eine Konstellation von drei Knaben auf, welche sich immer wieder gegenseitig streiten.

Herr Albrecht* unterrichtet seit etlichen Jahren und hat langjährige Erfahrung betreffend regelmässige Waldbesuche mit Schulklassen.

5.1.2. Das Vorgehen

Ich besuchte die Untersuchungsklasse vor dem ersten gemeinsamen Waldbesuch zuerst in ihrem Klassenzimmer. Somit konnten wir uns gegenseitig kennenlernen und die Schüler konnten sich an die Kamera und an meine Person gewöhnen. Danach begleitete ich die Klasse zwei Nachmittage lang in den Wald. Dabei hielt ich mich stets diskret im Hintergrund, um das Verhalten der Schüler nicht zu beeinflussen. Zudem beobachtete ich Herrn Albrecht* und seine Schüler an einem Nachmittag im Schulzimmer, damit ich einen Vergleich hatte und mir ein genaueres Bild der Klassenführung von Herrn Albrecht* machen konnte. Zum Schluss folgte ein Experteninterview mit dem Klassenlehrer.

5.2. Beobachtung mittels Videoaufzeichnung

Beim Beobachten mittels Videoaufzeichnung nimmt der Forscher passiv teil. Es sind (halb-)offene und apparative Beobachtungen. Es werden nur bestimmte Ausschnitte des Unterrichts, welche der Fragestellung dienen, festgehalten. Die Fragestellung bestimmt also die Positionierung der Kamera (vgl. Seidel & Prenzel, 2003, zit. nach Lötscher, 2011, S. 193). Im Falle dieser Diplomarbeit wurde die Kamera mehrheitlich auf die Lehrperson gerichtet, da die Fragestellung die Klassenführung umfasst. Eine weitere Kamera wurde auf die Schüler gerichtet, um deren Verhalten, Reaktionen etc. festzuhalten. Weiter ist zu erwähnen, dass die Schüler, um authentische Ergebnisse zu erlangen, an die Kamera gewöhnt sein müssen (vgl. ebd.). Die Auswertung der Daten erfolgt über qualitative Verfahren. Dies wird jedoch genauer unter dem Punkt 5.4 „Auswertung der Daten“ dargestellt.

5.3. Mündliche Befragung (Das wissenschaftliche Interview)

Um ein wissenschaftliches Interview durchführen zu können, braucht es eine Planung und einen reflektierten sowie kritischen Umgang mit der Art des Fragens, wie auch mit der Kommunikationssituation mit ihren Fehlerquellen. Weiter benötigt es eine systematische Durchführung und Auswertung (vgl. Bell, Staines, & Mitchell, 2001, zit. nach Stadler Elmer, 2011, S.175). Bei einem Interview geht es ausschliesslich um verbales Verhalten und nicht um menschliche Produkte, Handlungen oder Beobachtungen. In einer Interviewsituation beeinflussen sich die Teilnehmer, etwa durch Erwartungen, immer gegenseitig (soziale Situation). Sie gestalten den Verlauf des Gespräches beispielweise durch die Art des Fragens bzw. Antwortens, Interessen und situative Gegebenheiten oder non-verbales Verhalten. Ein weiterer wichtiger Punkt bildet das Verstehen und Verwenden von Sprache, die Herkunft, Bildung, Normen und der momentanen Befindlichkeit geprägt werden. Ein Interview ermöglicht auf nicht bedachte Inhalte einzugehen, gezielte Informationen (persönliche Erfahrungen, Berichte oder Meinungen) von Personen zu erhalten und Rückfragen, beispielweise betreffend dem Verständnis, zu stellen (vgl. Stadler Elmer, 2011, S. 177).

Beim durchgeführten Interview mit Herrn Albrecht* handelt es sich um ein halb- oder teilstrukturiertes Interview. Das bedeutet, dass zwar die Themen, der Verlauf und die Art des Fragens vorbereitet sind, diese jedoch dem Befragten und/oder dem thematischen Gesprächsverlauf angepasst werden (vgl. ebd., S. 178).

Das transkribierte Interview mit Herrn Albrecht* ist im Anhang (vgl. Anhang II) zu finden.

5.4. Auswertung der Daten

Die Daten der Videoaufzeichnungen werden mit einem qualitativen Verfahren ausgewertet. Das Ziel der qualitativen Forschung ist es, zu einem besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit zu kommen (vgl. Huber & Lehmann, 2011, S. 219).

Bei der Darstellung der Daten der Videoaufzeichnungen werden jeweils nur einzelne, für die Fragestellung relevante Szenen herausgenommen und beschrieben. Dabei stütze ich mich auf Lamprecht, Stamm & Ruschetti (1992), die besagen, dass die Wichtigkeit von Informationen stets von der Fragestellung und der theoretischen Erwägung abhängig ist (vgl. S. 105). Die Kriterien für die Szenenauswahl beziehen sich auf die aufgeführten Ansätze der Klassenführung nach Kounin und Evertson. Dabei werden diejenigen ausgewählt, die im Rahmen einer Beobachtung mittels Videoaufzeichnung beobachtbar sind. Die festgelegten Kriterien lauten wie folgt:

Ansatz nach Kounin (vgl. Kap. 3.6.3.)
Allgegenwärtigkeit und Überlappung
Reibungslosigkeit und Schwung
Gruppenaktivierung / Überprüfung
Abwechslung und Herausforderung

Ansatz nach Evertson (vgl. Kap. 3.6.4.)
Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten
Regeln und Prozeduren unterrichten
Beaufsichtigen - Überwachen
Verantwortlichkeit der Schüler
Unterrichtliche Klarheit

Mit dem Interview werden folgende Faktoren analysiert:

Ansatz nach Evertson (vgl. Kap. 3.6.4.)
Klassenraum vorbereiten
Regeln und Verhaltensweisen planen
Strategien für potenzielle Probleme
Beaufsichtigen - Überwachen
Vorbereiten des Unterrichts

5.4.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich unter anderem besonders für die Auswertung von Beobachtungsprotokollen, Videoaufzeichnungen und transkribierten Interviews (vgl. Huber & Lehmann, 2011, S. 238). Der Auswertungsprozess lässt sich in die folgenden Arbeitsschritte einteilen (vgl. Lamnek, 1989, S. 202ff., zit. nach Huber & Lehmann, 2011, S. 238):

Schritt	Erläuterung
1. Festlegung des Materials	Es werden nur diejenigen Daten verwendet (eventuell auch nur Ausschnitte), welche für die Fragestellung relevant sind.
2. Analyse der Entstehungssituation	Die Situation bzw. der Kontext wird beschrieben.
3. Formale Charakterisierung des Materials	Beschreibung der Datenform. Im Falle eines Interviews beinhaltet dieser Punkt die Offenlegung der Transkriptionsregeln.
4. Richtung der Analyse	Fragestellung wird erläutert.
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	Aufgrund des aufgearbeiteten, aktuellen Forschungsstands, wird die Fragestellung geklärt und weiterentwickelt.
6. Bestimmung der Analysetechnik	Bei der qualitativen Inhaltsanalyse stehen 3 Analysetechniken zur Verfügung (zusammenfassende, explizierende, strukturierte).
7. Definition der Analyseeinheiten	Es werden nun diejenigen Ausschnitte bestimmt, welche in der Arbeit ausgewertet werden.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

8. Analyse des Materials	Siehe Analysetechniken.
9. Interpretation der Ergebnisse	Die Ergebnisse werden im Bezug auf die Fragestellung interpretiert.

Tabelle 7: Auswertungsprozess der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek, 1989, S.202ff., zit. nach Huber & Lehmann, 2011, S. 238)

Im Falle der vorliegenden Arbeit wird mit der Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gearbeitet. Hierbei geht es vor allem um die Reduktion der Datenmenge, so dass diese überschaubar wird (vgl. Mayring, 1993, S. 54, zit. nach Huber & Lehmann, 2011, S. 240).

Die Daten werden zunächst dargestellt und anschliessend mit Hilfe der ausgewählten theoretischen Konzepte interpretiert (vgl. Kap. 3.6.3., 3.6.4.).

6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Daten aus den Beobachtungen mittels Videoaufzeichnung sowie die Daten aus dem Interview präsentiert.

6.1. Videoaufzeichnungen

Die beiden ersten Tabellen beinhalten jeweils die Daten von einem gefilmten Waldnachmittag. Die letzte Tabelle stammt aus dem Filmmaterial des Unterrichts im Schulzimmer. Die vollständigen Videoaufzeichnungen befinden sich im Datenkorpus.

6.1.1. 1. Waldbesuch

Thema: Herbst und Birke (26. September 2013)

Sequenz	Bild	Zeit:	Lehrerverhalten:	Schülerverhalten:
1 (Unterrichtliche Klarheit)		01:17- 02:10 (Chapter1)	Herr Albrecht* formuliert den ersten Arbeitsauftrag (sammelt auf dem Weg Blätter) klar und ausführlich mit allen notwendigen Informationen. Dabei hält er mit allen Schülern Blickkontakt.	Die Kinder hören dem Lehrer aufmerksam zu. Es gibt keine Rückfragen. Sobald Herr Albrecht* mit seinen Erklärungen fertig ist, starten die Schüler sofort mit dem Suchen nach Blättern.
2 (Abwechslung und Herausforderung)		01:17- 06:06 (Chapter1)	Herr Albrecht* bindet die Schüler bereits auf dem Weg in den Wald aktiv ins Geschehen ein, indem er ihnen einen Suchauftrag erteilt. Die gesammelten Blätter analysieren sie später in der Lektion.	Die Kinder suchen motiviert und engagiert während dem ganzen Weg nach Blättern. Es gibt keine Zwischenfälle.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

3 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		08:55- 10:40 (Chapter1)	<p>Herr Albrecht* übt mit den Lernenden ein Lied, bei dem sich alle die Hände geben und sich gleich bewegen. Alle Kinder sind integriert und aktiv.</p>	<p>Die Kinder lauschen gespannt das neue Lied, reichen sich die Hände, probieren mitzusingen und bewegen sich wie der Lehrer vorzeigt. Alle machen mit und sind aktiv.</p>
4 (Gruppenaktivierung / Überprüfung + Abwechslung und Herausforderung)		12:19- 26:06 (Chapter1)	<p>Damit die Kinder besser verstehen, was mit den Bäumen im Herbst passiert, stellen sie gemeinsam die Funktion des Baumes dar. (Wurzel, Kernholz, Wasser das hinauf gepumpt wird, Blätter, Fotosynthese, Rinde) Am Schluss spielt er den Käfer, der den Baum angreifen will. Herr Albrecht* leitet diesen Prozess. Nach dieser Übung erklärt er, was im Herbst in den Blättern passiert. Dazu braucht er die umliegenden Bäume mit den Blättern (Frontalunterricht).</p>	<p>Eine Schülerin legt sich flach auf den Boden (Wurzel), das andere steht als Kernholz auf die Wurzel, drei weitere Schüler pumpen das Wasser hinauf, zwei Kinder sind Blätter, machen die Fotosynthese. Die restlichen Schüler bilden rund herum die Rinde. Alle Kinder sind aktiv und integriert. Sie machen motiviert mit. Den Erklärungen hören die meisten Lernenden aufmerksam zu.</p>
5 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		26:17- 33:10 (Chapter1)	<p>Herr Albrecht* analysiert mit der Klasse im Kreis die gesammelten Blätter. Dazu bittet er die Schüler mit dem jeweiligen Blatt, dieses in den Kreis zu legen (<i>Wer hat ein längliches Blatt? Wer hat ein dreieckiges Blatt? Usw.</i>) Gleichzeitig schaut er, welche Blätter bereits angefangen haben, gelb zu werden und leitet damit zum Thema Birke über.</p>	<p>Die Kinder schauen ihre Blätter genau an und legen es zum passenden Zeitpunkt in den Kreis. Jeder Schüler arbeitet mit. Sie stellen Fragen, geben Kommentare usw.</p>

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

<p>6 (Verantwortlichkeit der Schüler)</p>		<p>34:34- 35:26 (Chapter1)</p>	<p>Herr Albrecht* stoppt das Verhalten umgehend. Er erklärt der ganzen Klasse, dass das Ritzen den Baum verletzt und er sogar daran kaputt gehen kann.</p>	<p>Zwei Schüler kratzten in die Baumrinde der Birk ihre Namen.</p>
<p>7 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)</p>		<p>40:41- 41:19 (Chapter1)</p>	<p>Herr Albrecht* gibt dem Mädchen zu verstehen, dass sein Verhalten unangemessen ist und damit aufhören soll. Er fragt es: „Ist gut jetzt?“ und fährt mit der Geschichte weiter.</p>	<p>Ein Mädchen entdeckt etwas auf dem Boden, springt auf und fängt an damit zu spielen. Nach der Bemerkung von Herrn Albrecht* hört es damit auf.</p>
<p>8 (Unterrichtliche Klarheit)</p>		<p>46:34- 47:34 (Chapter1)</p>	<p>Herr Albrecht* erteilt den Schülern den Auftrag (Arbeitsauftrag über die Birke ins Waldbuch). Die Formulierungen sind ausführlich und präzise.</p>	<p>Die Schüler nehmen den Auftrag wahr und machen sich direkt nach den Anweisungen vom Lehrer an die Arbeit.</p>
<p>9 (Reibungslosigkeit und Schwung)</p>		<p>00:54- 02:23 (Chapter4)</p>	<p>Herr Albrecht* legt das Arbeitsmaterial für den nächsten Arbeitsauftrag bereit, währenddem die Schüler noch individuell am arbeiten sind.</p>	<p>Die Schüler arbeiten konzentriert in ihrem Waldbuch. Einige suchen zwischen durch den Lehrer auf, um Fragen zu stellen und gehen dann wieder an die Arbeit.</p>

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

10 (Regeln und Prozeduren unterrichten)		03:24- 05:53 (Chapter4)	<p>Herr Albrecht* pfeift, das bedeutet, die Arbeitsphase ist beendet und die Kinder sollen zurück kommen. Diese Regel hat er mit ihnen bereits eingeführt und wendet sie auch konsequent an.</p>	<p>Die Kinder packen ihre Sachen zusammen und kommen nach und nach in den Kreis zum Lehrer.</p>
11 (Abwechslung und Herausforderung + Unterrichtliche Klarheit)		07:25-16:10 (Chapter4)	<p>Herr Albrecht* kündigt ein Spiel an und leitet es. Es geht darum, dass die Kinder verschiedene Gegenstände aus dem Wald blind spüren bzw. ertasten. Sie sollen zählen, wie viele Gegenstände davon Birkenblätter sind. Herr Albrecht* erklärt das Spiel mit kurzen und präzisen Worten.</p>	<p>Die Lernenden nehmen die Erklärungen vom Lehrer wahr. Manche drehen sich bereits um. Es gibt keine Rückfragen. Währenddem Spiel sind die Kinder grösstenteils still und konzentriert am Ertasten und Weitergeben.</p>
12 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)		07:42-07:55 (Chapter4)	<p>Herr Albrecht* unterbindet dieses Verhalten, indem er die Hände verschränkt, die Schüler mit einem definierten Blick anschaut und still ist. Sein Verhalten zeigt bereits nach kurzer Zeit Wirkung.</p>	<p>Die Klasse ist unruhig. Viele Schüler blödeln herum und sind aufgewühlt. Durch das Verhalten von Herrn Albrecht* werden die Kinder umgehend still und sind wieder aufmerksam.</p>
13 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		14:57- 15:10 (Chapter4)	<p>Herr Albrecht* bittet einen geistig abwesenden Jungen, das eben Gesagte zu wiederholen.</p>	<p>Der geistig abwesende Junge kann das Gesagte nicht repetieren. Seine Mitschülerin wiederholt es nochmals.</p>

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

14 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)		17:26- 18:10 (Chapter4)	Herr Albrecht* kündigt eine Lernzielkontrolle an. Diese geschieht in Form eines Spiels mit Rabe und Eule. Das unangemessene Verhalten unterbindet Herr Millus wieder, indem er stillschweigend da steht, die Hände verschränkt und den Kindern mit definierten Blicken vermittelt, dass sie ruhig sein sollen.	Sofort nach der Ankündigung des Spiels beginnen die Schüler zu diskutieren wer Rabe und wer Eule ist. Es herrscht Unruhe. Nach gewisser Zeit sind wieder alle Schüler ruhig und warten auf weitere Erläuterungen seitens der Lehrperson.
15 (Gruppenaktivierung / Überprüfung + Abwechslung und Herausforderung)		19:30- 29:38 (Chapter4)	Herr Albrecht* wählt eine Lernzielkontrolle in Form eines Spiels (Rabe – Eule). Währenddem Spiel stellt er Fragen und die Schüler müssen auf die richtige Seite rennen.	Alle Schüler sind aktiv, integriert und bewegt. Die Motivation und das Engagement sind bei allen hoch.

6.1.2. 2. Waldbesuch

Thema: Knospen und Eichhörnchen (31.Oktober 2013)

Sequenz	Bild	Zeit:	Lehrerverhalten:	Schülerverhalten:
1 (Unterrichtliche Klarheit)		01:53- 04:00 (video0029)	Herr Albrecht* erteilt einen Auftrag: Zuerst grenzt er den Raum klar ab (Gestik), dann erklärt er das AB (visuelle Unterstützung), Gruppenbildung, Zeitangabe, Signal = Zurück kommen	Schüler hören aufmerksam zu.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

2 (Regeln und Prozeduren unterrichten)		02:34- 02:46 03:47- 03:57 (video0029)	Herr Albrecht* erklärt die Regeln: - Nicht wie wild herumrennen, - immer zu zweit (Forscherteam)! - Pfeife = zurückkommen!	Schüler hören aufmerksam zu.
3 (Reibungslosigkeit und Schwung)		02:46- 03:31 (video0029)	Herr Albrecht* lässt zuerst die Gruppen selber bilden, als er dann bemerkt, dass es zu lange dauert, Uneinigkeit herrscht, bildet er die Gruppen kurzerhand selber	Die Schüler beginnen damit, Gruppen zu bilden. Sie suchen wild durcheinander und rufen Namen ihrer Mitschüler. Danach folgen sie den Anweisungen ihres Lehrers.
4 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		00:00- 00:57 (video0030)	Herr Albrecht* unterstützt eine Gruppe	Die anderen Gruppen sind fleissig am arbeiten
5 (Allgegenwärtigkeit und Überlappung)		00:00- 00:10 (video0032)	Herr Millus bespricht etwas mit einer Gruppe; er sieht ein Mädchen alleine und spricht sie an, mit wem sie zusammen sei	Die Gruppe geht davon; Das Mädchen gibt sofort Antwort
6 (Beaufsichtigen – Überwachen)		00:43- 00:53 (video0034)	Herr Albrecht* überblick das Geschehen	Alle Gruppen sind in der Arbeit vertieft

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

<p>7 (Regeln und Prozeduren unterrichten + Reibungslosigkeit und Schwung)</p>		<p>01:06- 02:15 (video0034)</p>	<p>Herr Millus pfeift (Signal). Dann wartet er und pfeift nochmals und noch ein letztes Mal. Die Wartezeit überbrückt er, indem er das Material für den folgenden Auftrag bereit legt.</p>	<p>Einige Schüler kommen sofort zurück in den Kreis, einige erst beim zweiten und dritten Mal</p>
<p>8 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)</p>		<p>01:15- 01:28 (video0034)</p>	<p>Herr Millus fragt ein Mädchen, warum sie eine Knospe abgerissen hätte, weisst sie zurecht</p>	<p>Mädchen versucht sich zu rechtfertigen</p>
<p>9 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)</p>		<p>03:42- 04:13 (video0034)</p>	<p>Herr Albrecht* ermahnt die Kinder ruhig zu sein, es sei ansonsten schwer für ihn zu erklären. Er geht dabei jedoch nicht auf die zwei Mädchen ein, die vor ein paar Sekunden miteinander gespielt haben</p>	<p>Zwei Mädchen spielen mit einander, währenddem Herr Albrecht* erklärt. Die Klasse verhält sich ruhig.</p>
<p>10 (Unterrichtliche Klarheit)</p>		<p>04:20- 08:13 (video0034)</p>	<p>Herr Albrecht* erteilt den Auftrag. Wieder erklärt er anhand von einem Beispiel (Demonstration). Das benötigte Material liegt bereit. Das Waldbuch kommt zum Einsatz. Er geht auf Fragen zum Arbeitsauftrag ein. Zeitangabe.</p>	<p>Schüler hören aufmerksam zu. Eine Schülerin stellt anschliessend eine Rückfrage.</p>

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

11 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)		05:15- 05:23 (video0034)	Herr Albrecht* ermahnt erneut die Klasse ruhig zu sein.	Manche Schüler reden miteinander, einige sind geistig abwesend. Nach der Ermahnung herrscht Ruhe.
12 (Beaufsichtigen – Überwachen)		08:17- 08:53 (video0034)	Herr Albrecht* beaufsichtigt das Geschehen, interveniert gegebenenfalls, spricht einzelne Schüler an.	Schüler nehmen sich das Arbeitsmaterial, machen sich an die Arbeit.
13 (Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)		08:54- 09:37 (video0034)	Herr Albrecht* weist zwei Knaben zu Recht, die sich zanken. Dann verarztet er den Jungen, der sich geschnitten hat.	Zwei Knaben zanken sich beim Holen des Arbeitsmaterials. Einer weint. Er hat sich geschnitten.
14 (Beaufsichtigen – Überwachen)		00:00- 00:27 (video0042)	Herr Albrecht* beobachtet die einzelnen Gruppen. Bei Fragen beantwortet er diese ausführlich, behält jedoch die anderen auch noch im Blick.	Die Gruppen sind fleissig am Arbeiten. Einige machen Pause. Manchmal geht ein Schüler mit einer Frage zu Herrn Albrecht*.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

15 (Regeln und Prozeduren unterrichten)		00:29- 02:25 (video0042)	Herr Albrecht* signalisiert wieder mit seiner Pfeife das Ende der Arbeitsphase. Dies wiederholt er einige Male.	Die Lernenden räumen ihre Sachen zusammen und versammeln sich nach und nach bei Herrn Albrecht*.
16 (Reibungslosigkeit und Schwung)		00:00- 00:35 (video0044)	Herr Millus organisiert die Sitzordnung im Kreis.	Sie Schüler versuchen (etwas wild) einen Platz zu finden im Kreis. Anschliessend hören sie auf die Anweisungen von Herrn Albrecht* und nehmen Platz.
17 (Abwechslung und Herausforderung)		(video0045) + (video0050) + (video0051)	Herr Millus erzählt den Kindern eine Geschichte (vom Eichhörnchen). Er wechselt so vom handlungsorientierten Unterricht in den Frontalunterricht. Anschliessend vermittelt er mit Hilfe von verschiedenen Anschauungsmitteln den Lerninhalt. Danach wechselt er wieder und die Schüler werden aktiv. Sie werden jetzt zu Eichhörnchen und verstecken Nüsse, welche sie wieder finden müssen (video0051).	Die Mehrheit der Schüler hört der Geschichte von Herrn Albrecht* gespannt zu. Das Anschauungsmaterial betrachten sie aufmerksam. Die Aktivität mit den Nüssen motiviert sie enorm. Sie drängen sich regelrecht um Nüsse zu erhalten und spurten dann sofort los.
18 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		01:35- 01:36 + 01:44- 01:46 (video0045)	Herr Albrecht* fragt während seinen Erzählungen spontan einzelne Schüler „Hast du etwas verstanden?“ oder „Meint ihr auch?“	Die Schüler beantworten die gestellten Fragen. Ein Mädchen scheint wieder „zurück ins Boot“ geholt.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

19 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		01:25- 01:40 (video0050)	Herr Albrecht* fragt bewusst ein Mädchen, das geistig abwesend scheint und sich anderweitig beschäftigt.	Die Schülerin erschrickt ein wenig und antwortet dann.
20 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		06:15- 06:21 (video0050)	Herr Albrecht* richtet seine Frage an ein Mädchen, das geistig abwesend scheint und sich anderweitig beschäftigt.	Das Mädchen weiss die Antwort nicht.
21 (Unterrichtliche Klarheit)		01:52- 02:22 (video0051)	Herr Albrecht* formuliert den Arbeitsauftrag.	Die Schüler hören zu und stellen einige Rückfragen.

6.1.3. Im Schulzimmer

Thema: Bibel, die Geschichte von Ruth (13.Dezember 2013)

Sequenz	Bild	Zeit:	Lehrerverhalten:	Schülerverhalten:
1 (Gruppenaktivierung / Überprüfung)		00:40- 02:22 (video0002)	Herr Albrecht* ruft das Vorwissen der Schüler über die Geschichte von Ruth ab. Jeweils nach den gestellten Fragen, lässt er den Schülern einen Moment Bedenkzeit und fragt dann nach Zufallsprinzip die Lernenden ab.	Die Mehrheit der Schüler studiert über die Geschichte nach. Immer wieder strecken Kinder den Finger um die gestellte Frage zu beantworten. Die Gruppe nimmt aktiv und motiviert am Geschehen teil.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

<p>2 (Abwechslung und Herausforderung)</p>		<p>02:31- 08:54 (video0002)</p>	<p>Herr Albrecht* wechselt von der Plenumsdiskussion ins „Karussell“. Es werden ein Innen- und ein Aus-senkreis gebildet. Dabei sitzen sich immer 2 Schüler gegenüber, die dann miteinander diskutieren. Nach einer gewissen Zeit „dreht sich das Karussell“ und die Kinder haben einen neuen Gesprächspartner vor sich. Herr Albrecht* leitet diesen Prozess. Dabei stellt er zuerst eine Frage, lässt die Klasse diskutieren und sammelt abschliessend die Ergebnisse in einer Plenumsdiskussion. Herr Albrecht* ergänzt diese Gründe noch.</p>	<p>Sämtliche Schüler nehmen aktiv an der Diskussion teil. Es gibt keine Zwischenfälle. Ebenfalls in der abschliessenden Plenumsdiskussion melden sich die Kinder häufig und zählen mögliche Gründe auf, die sie zum Verlassen des Heimatlandes zwingen würden.</p>
<p>3 (Unterrichtliche Klarheit)</p>		<p>03:00- 03:33 (video0002)</p>	<p>Herr Albrecht* organisiert das Karussell. Dabei gibt er klare und deutliche Anweisungen und interveniert sofort, wenn etwas falsch läuft. Es wird deutlich, dass Herr Albrecht* genau weiss, wie und was er will.</p>	<p>Die Klasse gehorcht den Anweisungen vom Lehrer stillschweigend. Sobald die Sitzordnung steht, fangen die Lernenden an zu diskutieren.</p>

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

4 (Regeln und Prozeduren unterrichten)		07:02- 07:30 (video0002)	Herr Albrecht* signalisiert der Klasse mit Hilfe einer Glocke, dass die Arbeitsphase beendet ist.	Einige Kinder stehen sofort auf und gehen an ihre Plätze zurück. Andere diskutieren noch ein bisschen weiter.
5 (Abwechslung und Herausforderung)		16:31- 19:31 (video0002) 19:32 (video0002) – 03:12 (video0003)	Herr Albrecht* beendet die Plenumsarbeit und beginnt, den Schülern die Geschichte weiter vorzulesen. Danach stellt er der Klasse Fragen über das Erzählte und wechselt wieder „ins Karussell“.	Die Kinder lauschen der Geschichte aufmerksam und konzentriert zu. Alle sind ruhig. Die Lernenden erzählen einander die gehörte Geschichte im Karussell nach.
6 (Beaufsichtigen – Überwachen)		00:00- 03:12 (video0003)	Herr Albrecht* überwacht das Geschehen. Er beobachtet die einzelnen Schüler und hört den Gesprächen zu.	Die Schüler sind in die Nacherzählungen der Geschichte vertieft.
7 (Regeln und Prozeduren unterrichten)		03:13- 03:20 (video0003)	Herr Albrecht* signalisiert der Klasse mit Hilfe der Glocke, dass die Arbeitsphase beendet ist.	Umgehend werden die Schüler still und warten gespannt auf die Anweisungen vom Lehrer.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

8 (Unterrichtliche Klarheit)		03:26- 05:44 (video0003)	Herr Albrecht* erklärt den folgenden Arbeitsauftrag. Die Formulierungen sind klar. Zur visuellen Unterstützung dient ihm die Interaktive Wandtafel. Herr Albrecht* klärt Rückfragen.	Die Kinder verfolgen die Erklärungen an der IWT und hören dem Lehrer zu. Die Schüler sind ruhig und aufmerksam. Anschliessend stellen zwei Knaben Rückfragen.
9 (Abwechslung und Herausforderung) + (Allgegenwärtigkeit und Überlappung)		05:54 (video0003) - 01:23 (video0004)	Herr Albrecht* wechselt von der Klassenarbeit in eine Einzelarbeitsphase. Während der ganzen Einzelarbeitsphase steht er den Kindern für Fragen zur Verfügung.	Die Lernenden gehen zurück an ihre Plätze und beginnen mit dem Arbeitsauftrag. Das Arbeitsklima ist mehrheitlich diszipliniert und ruhig. Zwischen durch fallen einige Schüler auf. Immer wieder kommen Kinder ans Pult von Herrn Albrecht*, um etwas nachzufragen.
10 (Allgegenwärtigkeit und Überlappung)		07:22- 07:53 (video0003)	Herr Albrecht* korrigiert vom Lehrerpult aus ein Kind, dass fleissig am arbeiten ist, in seiner Sitzhaltung.	Der Junge reagiert auf die Bemerkung vom Lehrer und probiert seine Sitzhaltung zu ändern.
11 (Beaufsichtigen – Überwachen)		08:38- 09:07 11:46- 12:36 15:19- 15:40 (video0003)	Herr Albrecht* überwacht das Geschehen während der ganzen Einzelarbeitsphase. Zwischen durch geht er durch die Bänke und weist einzelne Schüler auf etwas hin.	Die Schüler arbeiten durchgehend ruhig und diszipliniert. Sie lassen sich von nichts irritieren.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

<p>12 (Allgegenwärtigkeit und Überlappung + Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten)</p>		<p>10:10- 10:18 15:45- 15:50 15:26- 16:32 (video0003)</p>	<p>Herr Albrecht* weist vom Lehrerpult aus ein Mädchen darauf hin, alleine und konzentriert zu arbeiten. Wenig später ermahnt er sie nochmals und nochmals.</p>	<p>Das Mädchen nimmt die Mahnungen stillschweigen an.</p>
--	---	---	---	---

6.2. Interview

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse des Interviews mit Herrn Albrecht* präsentiert. Dabei gilt es zu erwähnen, dass die Antworten auf die gestellten Fragen persönliche Ansichten von Herrn Albrecht* sind und nicht verallgemeinert werden können. Des Weiteren werden an dieser Stelle nur diejenigen Ausschnitte aufgeführt, die für die Klärung der Fragestellung und den dazugehörigen Hypothesen relevant sind. Das vollständig transkribierte Interview mit Herrn Albrecht* ist im Anhang zu finden.

I = Interviewer (Germaine Bregy)

*A = Herr Albrecht**

Organisation

I: Wie organisieren sie die regelmässigen Waldbesuche? Mit der Schulkommission, wie bringen sie das im Lehrplan unter, wie thematisieren sie das mit den Eltern...

A: Bei der Organisation für einen halben Tag, wie ich es dieses Jahr gemacht habe, bin ich so vorgegangen: Ich habe mir das zuerst im Lehrplan Mensch und Umwelt als Hauptthema gesetzt und mir überlegt, wie mache ich es dieses Jahr? Dann habe ich die Schulleitung informiert und nachgefragt ob das erlaubt ist. Ob ich ein Gesuch stellen muss oder wie ich vorgehen muss. Im Elternabend habe ich den Eltern dann erklärt, was ich damit meine. Also, dass das nicht „Sun and Fun“ ist, sondern, dass das Lernen ist – eine spezielle Art von Lernen. Ich habe mit den Eltern auch ein Beispiel gemacht, wie dieses Lernen aussehen könnte, also zum Beispiel mit allen Sinnen lernen.

Und dann ist ja die ewige Frage: Wo bringe ich es in den Lehrplänen unter. Ich führe ja Waldbücher. Da gibt es Lernziele in der Sprache, wie zum Beispiel: Protokollieren, selber formulieren usw. Oder auch im Bildnerischen Gestalten: Genaues Zeichnen... Das verbinde ich mit diesen Nachmittagen und es vergeht kein Nachmittag, an dem nicht Einträge ins Waldbuch gemacht werden. Oftmals frage ich mich, gehört jetzt das in den Bereich Mensch und Umwelt oder in die Sprache? Aber meiner Meinung nach lernen Kinder nicht so nach Sparten, sondern sie lernen grundsätzlich zusammenhängender. Fächerübergreifend.

I: Sie haben gesagt, sie hätten bei der Schulkommission nachgefragt. Mussten sie dann einen speziellen Antrag stellen?

A: Nein, ich musste keinen speziellen Antrag stellen. Früher, als ich jede zweite Woche ging, informierte ich den Schulinspektor. Aber dieses Jahr brauchte ich das nicht zu tun. Vielleicht auch weil man langsam weiss, der Hans-Ueli geht in den Wald.

I: Was für einen speziellen Aufwand betreiben sie dafür? Was beachten sie speziell?

A: Was speziell ist beim ausserschulischen Lernort, ist der Sicherheitsfaktor. Da kläre ich im Vorherein einige Sachen ab. Zum Beispiel mit dem Förster oder im Winter kläre ich die Lawinensituation ab. Zudem gehe ich am Vortrag immer rekognoszieren... Ich schaue auch immer, was aktuell ist und wie die Situation aussieht.

I: Planen sie die Lektionen von Waldnachmittagen anders als die Lektionen im Klassenzimmer?

A: Grundsätzlich nicht. Was ich mir aber zu Eigen gemacht habe ist, diese Nachmittage nach der Flow-Learning Methode zu planen. Das heisst, beginnend mit der ersten Stufe, mit einem motivierenden Einstieg, über das konzentrierte Wahrnehmen, über die persönliche Erfahrung, bis hin zum Austausch in der Gruppe. Diesen Ablauf versuche ich während des ganzen Nachmittages beizubehalten.

I: Was hat sich mit ihrer Erfahrung verändert? Also die ersten Waldnachmittage die sie geplant haben, im Vergleich zu jetzt, zur Planung und Aufwand?

A: Also ich plane immer noch... Am Anfang habe ich Planungen fast stur durchgezogen. Jetzt gibt es Situationen, in denen ich die Planung komplett auf der Seite lasse, weil plötzlich etwas anderes Thema ist. Typisch dafür war da einmal eine Situation mit einer Fledermaus, die ein Kind gefunden hat und dann war die Fledermaus das Thema des Nachmittags.

Klassenführung

I: Wie sehen sie das, dass regelmässige Waldbesuche eine stärkere Präsenz und Führung seitens der Lehrperson während den Lektionen fordern?

A: Empfinde ich nicht so. Ich denke, dass Unterrichten allgemein eine Präsenz fordert. Vielleicht ist es hier so, dass man sich mehr darüber klar wird - an so einem Nachmittag wenn ich regelmässig gehe - dass ich auch mit Ritualen arbeite. Damit meine ich zum Beispiel: Wie komme ich im Wald an oder wie steige ich in den Wald ein. Sei es nun mit einem Lied oder mit einem bestimmten Ritual, das ich immer wieder mache. Zum Beispiel erkläre ich den Kindern, dass der Wald ein grösseres Schulzimmer und unser Lernort ist. Auch hier muss man anklopfen. Also bestimmte Rituale braucht es wahrscheinlich mehr, weil die Grenzen grösser sind als im Schulzimmer.

I: Also kann ich sagen, dass sie besonders auf Rituale achten im Lernort Wald?

A: Ja.

I: Und was würden sie jetzt einer Junglehrperson empfehlen, worauf sie sich besonders fokussieren sollte? Sind das diese Rituale, Einführung von Ritualen?

A: Grundsätzlich würde ich einer jungen Lehrperson, die beginnt regelmässig in den Wald zu gehen, empfehlen: Erstens sich selber nicht zu überschätzen. Das heisst, ich würde nicht mit einem Rhythmus von: Alle 14 Tage einen Nachmittag lang starten, sondern vielleicht im ersten Jahr 1x im Monat oder 1x im Quartal gehen. Im zweiten Jahr dann 1x im Monat, damit man sich selbst nicht überfordert.

Was ich denke, was wichtig ist, sind klare Regeln, die vielleicht ein bisschen anders sind als wenn ich im Schulzimmer bin. Bei den Aufträgen im Wald, wobei im Schulzimmer ist das auch so, sollte sich die Waage zwischen Unter- und Überforderung halten. Unterforderung führt zu Langeweile und Überforderung genau gleich. Also gibt man auf, macht man nichts mehr. Und wie vorher bereits gesagt denke ich, sind Rituale ganz wichtig. Ein- und Ausstieg.

I: Was sagen sie dazu, stimmt es, dass regelmässige Waldbesuche im Gegensatz zum Unterrichten im Schulzimmer eine intensivere Vorbereitung des Unterrichtsinhalts sowie auch eine intensivere Vorarbeit mit der Klasse fordern?

A: Mit der Klasse denke ich Vorarbeit nicht nein. Aber den ersten Waldnachmittag kann man nicht vergleichen mit regelmässigen Waldbesuchen oder mit dem letzten Waldnachmittag. Kinder müssen sich an diese Art zu lernen gewöhnen. Also mit allen Sinnen zu lernen oder mit dem Freiraum den sie haben umzugehen. Es ist also mehr eine Arbeit direkt an diesen Nachmittagen. Ich kann das nicht theoretisch als Vorarbeit machen und sagen, das und das ist dann wichtig. Das lernt man dann wirklich an dem Lernort. Als Vorarbeit kann ich schon auch gewisse Regeln sagen, oder die Sicherheitsaspekte oder das Verhalten besprechen.

I: Das machen sie schon im Vorherein?

A: Ja das mache ich im Voraus.

I: Und worauf achten sie dann eben besonders, wenn sie Vorbereiten oder mit der Klasse...

A: Eines ist eben der Sicherheitsaspekt. Diese Nachmittage sind ähnlich wie wenn ich einen anderen Lernort, wie zum Beispiel ein Museum oder eine Ausstellung, besuchen würde. Also da nehme ich auch nicht unbedingt eine Begleitperson mit und es ist ja auch nicht aus der Welt. Ich bespreche mit ihnen, was sie zum Beispiel machen würden, wenn mir etwas passiert, wenn ich einen Herzinfarkt hätte, wie sie reagieren würden... Damit sie dann ein bestimmtes Verhalten zeigen. Ich überlege mir auch, wie würde ich reagieren, wenn den Kindern etwas Schlimmeres passieren sollte. Aber sonst Vorarbeit mache ich nicht. Was ich dann aber mache ist inhaltlich nacharbeiten. Das mache ich intensiv im Schulzimmer. Zum Beispiel im Waldbuch noch Einträge machen oder ein Thema speziell aufnehmen.

I: Und auch hier die Frage, was würden sie einer Junglehrperson empfehlen? Ich nehme an, auch wieder der Sicherheitsaspekt?

A: Ja. Und ich denke, dass es ganz wichtig ist, ein Gespür für die Wettersituation zu kriegen. Zum Beispiel die Kinder auf die richtige Kleidung hinweisen. Aber auch dort lernen sie ganz schnell. Wenn sie zu kalt haben, kommen sie das nächste Mal ganz sicher anders angezogen. Also einen gewissen Lerneffekt gibt es da auch. Vorbereitung ist zum Beispiel auch der Umgang mit der Natur, mit dem Lebenden. Das ist aber eher ein übergeordnetes Anliegen. Dann auch die Situation nutzen um die Faszination von Natur, vom Lebendigen vermitteln zu können. Es geht ja darum, dass es ein Naturerlebnis ist. Und was ist ein Erlebnis? Das ist etwas, das berührt und das ist meine Lernhaltung und auch die der Kinder. Ich glaube, dass Kinder oder auch Erwachsene nur lernen, wenn sie von etwas berührt werden und es auch lernen wollen. Eigentlich erlebe ich das immer wieder. Sie sehen etwas, entdecken etwas und dann werden sie wie berührt und wollen wissen, was ist das, warum funktioniert das so, wieso ist das so. An mir als Lehrperson liegt es dann, das zu vermitteln.

Vergleich

I: Dann hätte ich noch einige Fragen zum Vergleichen. Bitte vergleichen sie in folgenden Punkten, den Lernort Wald mit dem Lernort Klassenzimmer.

Regeln:

A: Es gibt Klassenregeln wie zum Beispiel nicht reinreden und da spielt es ja keine Rolle, ob man im Schulzimmer ist oder draussen. Was hier speziell hinzu kommt, ist die Regel der räumlichen Abgrenzung. Zum Beispiel, dass man am Anfang oder mit jüngeren Kindern sagt, nur so weit gehen, soweit ihr mich noch sehen könnt oder klar abgrenzen. Wohin und wie weit sie gehen, das denke ich, ist im Wald noch viel wichtiger, als im Schulzimmer.

Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten:

A: Ich denke, dass ich in beiden Orten genau gleich, da habe ich meine Einstellung dazu, wie reagiere ich im Schulzimmer, so reagiere ich auch im Wald. Ich kann ihnen dann nicht sagen, geh raus aus dem Schulzimmer. Das geht im Wald nicht.

I: Aber wenn sie jetzt zurück schauen auf den Anfang, sehen sie da einen Wechsel? Also waren sie da vielleicht am Anfang im Wald strenger, als im Klassenzimmer oder gar nicht

A: Ich denke nicht unbedingt. Nein.

Potenzielle Probleme: Diese haben sie vorher auch schon angesprochen.

A: Es ist vielleicht hier noch speziell, dass es für die Kinder ein ungewohnter Lernort ist. Sie sind unsicher und wissen zum Teil auch nicht, wie damit umgehen. Also ungewohnt gleich Unsicherheit. Wie reagiere ich jetzt, was mache ich jetzt.

I: Aber bereiten sie die Kinder anders auf potenzielle Probleme vor? Zum Beispiel: Was passiert, wenn sie einen Herzinfarkt haben?

A: Nein. Ich habe mit den Kindern besprochen, was sie machen würden, wenn mir im Klassenzimmer etwas passieren würde. Da haben sie gesagt, sie würden in ein anderes Schulzimmer zu einer Lehrperson gehen. Daraufhin habe ich sie dann gefragt, was sie machen würden, wenn mir im Wald etwas passieren würde.

I: Das haben sie einmal thematisiert und jetzt sitzt das?

A: Ja. Sie wissen auch, dass ich das Handy dabei habe und wüssten wie Hilfe holen.

Beaufsichtigen und Präsenz:

A: Im Prinzip ist das für mich eine allgemeine Präsenz. Ein Unterschied ist vielleicht, dass ich, wenn ich im Wald bin, vermehrt auch so in einen Flow gerate. Und zwar weil es mich selber fasziniert. Ich schaue immer wieder: Was ist das, warum ist das so, was ist passiert... Zum Beispiel, wenn ich einen Haufen Federn sehe, beginne ich mich zu fragen: Was ist hier passiert, was könnte passiert sein, was ist das für ein Tier gewesen, wie sehen die Federn aus, sind sie abgebrochen, sind sie ausgerupft, welche Geschichte steckt dahinter. Und da merke ich, dass ich selber genau gleich im diesem Flow drin bin.

7. Interpretation der Ergebnisse

Mittels der Videoaufzeichnungen und des Interviews mit Herrn Albrecht*, sollte herausgefunden werden, welche Wirkung regelmässige Waldbesuche auf die Klassenführung haben. Unter diesem Punkt wird diese Fragestellung mit den dazugehörigen Hypothesen wieder aufgegriffen und anhand von den oben präsentierten Ergebnissen interpretiert.

7.1. Interpretation der Daten mittels Videoaufzeichnung

Um zu klären, welche Wirkung regelmässige Waldbesuche auf die Klassenführung haben, wurden zwei Waldnachmittage und ein Nachmittag im Schulzimmer gefilmt und mittels der Theorie der Klassenführung, nach den Ansätzen von Kounin und Evertson, analysiert. Die ausgewählten Faktoren werden nun auf der Basis der Daten interpretiert und miteinander verglichen.

7.1.1. Ansatz nach Kounin

Zur Interpretierung dieser Faktoren dient der theoretische Hintergrund des Kapitels 3.6.3.

Allgegenwärtigkeit und Überlappung:

Kounin (1976, 2006) bezeichnet den Faktor der Allgegenwertigkeit als Fähigkeit, den Schülern den Eindruck zu vermitteln, dass der Lehrende das gesamte Geschehen immer im Auge hat. Den Faktor der Überlappung definiert er als Fähigkeit, gleichzeitig auf mehrere Lernende einzugehen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 270f.). Herr Albrecht* vermittelt den Kindern während den Waldnachmittagen sowie aber auch im Klassenzimmer stets den Eindruck, dass er das ganze Geschehen im Blick hat. Dies vermittelt er zum Beispiel, indem er, währenddem die Kinder selbstständig arbeiten, für Fragen am Lehrerpult zur Verfügung steht oder indem, dass er während solchen Phasen einzelne Schüler auf ihr Verhalten, Sitzhaltung usw. anspricht (vgl. Kap. 6.3. Sequenz 9,10). Die Fähigkeit der Überlappung zeigt Herr Albrecht* ebenfalls an beiden Lernorten. Beispielsweise bespricht er etwas mit einer Gruppe von Lernenden und sieht zugleich, dass eine Schülerin alleine

steht. Während dem Gespräch informiert sich der Lehrer beim Mädchen über den Grund und ist dann sofort wieder für die Gruppe da (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 5).

Wie bereits erwähnt, lässt sich kein Unterschied an den zu vergleichenden Lernorten feststellen. Möglicherweise hat Herr Albrecht* durch die langjährige Erfahrung im Lehrerberuf eine bestimmte Linie, welche er konsequent anwendet.

Reibungslosigkeit und Schwung:

Reibungslosigkeit und Schwung bezieht Kounin (1976, 2006) auf den Unterrichtsablauf. Leerläufe, Verzögerungen etc. sollen vermieden werden, damit Fehlverhalten gehemmt und die Mitarbeit der Klasse gefördert wird (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 270f.). Bei Herr Albrecht* fällt dieser Faktor vorwiegend am Lernort Wald auf. Dort legt er beispielsweise, währenddem die Klasse selbständig oder in Gruppen arbeitet, das Arbeitsmaterial für den nächsten Auftrag bereits zu Recht (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 7). Auch bei Gruppenbildungen oder Sitzordnungen greift er schneller ein und vermindert somit Verzögerungen oder Leerläufe (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 3,16). Draus kann geschlossen werden, dass am Lernort Wald vermehrt auf einen reibungslosen und schwunghaften Unterricht geachtet wird, als im Schulzimmer. Dies lässt sich damit erklären, dass der ausserschulische Lernort Wald bei Langeweile, was durch Leerzeiten und Verzögerung entsteht, den Kindern ein viel grösseres Angebot an möglichen Beschäftigungen liefert. Zum einen wird es schwieriger, die Schüler wieder zurück „ins Boot“ zu holen und zum anderen erhöht sich dadurch das Sicherheitsrisiko.

Gruppenaktivierung / Überprüfung:

Als Gruppenaktivierung / Überprüfung versteht Kounin (1976, 2006) unter anderem die Fähigkeit der Lehrperson, die gesamte Klasse zu aktivieren und zu beschäftigen. Die Lehrkraft kann sich einer Gruppe widmen und gleichzeitig die anderen Schüler beschäftigen. Kounin (1976, 2006) unterteilt diese Dimension in 3 Indikatoren: Beschäftigungsradius, Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 270f.). Dieser Faktor wird im Unterricht von Herrn Albrecht* stark repräsentiert. Alle 3 Indikatoren sind während den beobachteten Sequenzen vertreten.

Beispielsweise unterstützt der Lehrende eine Gruppe von Kindern, währenddem der Rest der Klasse vertieft am Arbeiten ist, (Beschäftigungsradius) (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 4) oder er führt Lernzielkontrollen durch (Rechenschaftsprinzip) (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 15). Am meisten arbeitet Herr Albrecht* jedoch im Bereich der Gruppenmobilisierung. Hierzu achtet er stark darauf, dass alle Schüler aktiv und integriert sind. Beispiele hierfür sind: Die Funktion des Baumes nachahmen, das bewegte Lied, gesammelte Blätter nach Kriterien in den Kreis legen (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 3,4,5). usw. Weiter holt er geistig abwesende Kinder zurück, indem er gezielt Fragen stellt oder das eben Gesagte von einem unachtsamen Schüler repetieren lässt (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 13 / Kap. 6.2. Sequenz 19, 20). Auch die Fragestellungen nach Zufallsprinzip fördern die Gruppenmobilisierung (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 18 / Kap. 6.3. Sequenz 1).

Dieser Faktor fällt am Lernort Wald jedoch stärker auf, als im Unterricht im Klassenzimmer. Dies ist höchstwahrscheinlich ebenfalls damit zu begründen, dass der Lernort Wald ein reichhaltiges Angebot für anderweitige Aktivitäten anbietet und die Kinder schneller abgelenkt sind. Werden die Schüler also nicht ausreichend beschäftigt, suchen diese sich eigene Beschäftigungen, was wiederum das Sicherheitsrisiko erhöht.

Abwechslung und Herausforderung:

Abwechslung und Herausforderung meint vor allem das Variieren zwischen den verschiedenen methodisch-didaktischen Unterrichtsmethoden. Dies hat zum Ziel, Langeweile zu vermeiden (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 270f.). Auch dieser Faktor ist im Unterricht von Herrn Albrecht* stark vertreten. In jeder Lektion konnte beobachtet werden, wie er regelmässig zwischen den verschiedenen Sozialformen (Klassenarbeit, Gruppenarbeit, Part-

nerarbeit, Einzelarbeit) abwechselt. Auch zwischen den verschiedenen Lehr- und Lernformen variiert er häufig. Herr Albrecht* wendet unter anderem handlungsorientierten Unterricht und spielendes Lernen, Lernen mit allen Sinnen sowie entdeckendes Lernen und Frontalunterricht an. Ein Beispiel hierfür wäre: Die Schüler ahmen als Gruppe die Funktionsweise eines Baumes nach (spielendes Lernen) (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 4). Anschliessend lehrt Herr Albrecht* die Klasse, was genau im Herbst in einem Blatt passiert (Frontalunterricht). Ein anderes Beispiel: Zuerst lehrt Herr Albrecht* die Klasse, mit Hilfe einer Geschichte und eines Plüschtieres, über das Eichhörnchen (Frontalunterricht). Anschliessend werden die Lernenden aktiviert. Alle erhalten je 5 Nüsse, welche sie im Wald verstecken und anschliessend wieder finden müssen (spielendes Lernen) (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 17).

Bei dieser Dimension kann kein Unterschied zwischen dem Lernort Wald und dem Lernort Klassenzimmer festgestellt werden. Dies kann damit erklärt werden, dass das Variieren zwischen den methodisch-didaktischen Unterrichtsmethoden allgemein von hoher Bedeutung ist. Das Abwechseln fördert die Motivation sowie auch die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und erhöht den Lernertrag. Zudem werden alle Lerntypen angesprochen, so dass alle Kinder profitieren können.

7.1.2. Ansatz nach Evertson

Zur Interpretierung dieser Faktoren dient der theoretische Hintergrund des Kapitels 3.6.4.

Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten:

Evertson (2002) besagt, dass unangemessenes und störendes Schülerverhalten umgehend unterbunden werden muss. Die Lehrperson sollte dabei immer auf die Regeln verweisen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). An dieser Stelle muss zunächst erwähnt werden, dass Herr Albrecht* eine eher hohe Toleranz gegenüber unangemessenem Schülerverhalten aufzeigt.

Die wenigen Male, die Herr Albrecht* einzelne Schüler ermahnt, tut er dies mit Fragen wie: „Ist gut jetzt?“ oder „Wieso hast du das gemacht?“ (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 7...). Er diskutiert jedoch nicht lange mit den Kindern und geht umgehend wieder zum Unterrichtsgeschehen zurück. Dies sorgt wiederum für einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Tadelt er die ganze Klasse, tut er dies immer mit dem gleichen Verhalten: Er wird still, verschränkt die Arme, vermittelt den Schülern mit definierten Blicken ihr Fehlverhalten und wartet, bis Ruhe herrscht. Sobald die Kinder wieder ruhig sind, fährt er mit dem Unterricht fort (Reibungslosigkeit und Schwung) (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 12,14...). Wenige Male informiert er die Lernenden, dass es so für ihn schwer sei, zu unterrichten (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 9). Allgemein ist zu sagen, dass Herr Albrecht* immer sehr ruhig und gelassen bleibt.

Einen Unterschied zwischen den beiden Lernorten kann nicht festgestellt werden. Dies ist wahrscheinlich damit zu begründen, dass Herr Albrecht* eine klare Linie diesbezüglich hat und diese konsequent durchzieht – egal an welchem Lernort. Dies bestätigt er im Interview (vgl. Kap. 7.2.).

Regeln und Prozeduren unterrichten:

Regeln und Prozeduren sollten laut Evertson (2002) von Schuljahresbeginn an festgelegt und konsequent angewandt werden (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Herr Albrecht* unterrichtet mit klaren Regeln und Prozeduren. Beispielsweise signalisiert er mit einem Signal (im Wald pfeifen mit dem Mund oder mit einer Pfeife aus Holz / im Schulzimmer mit einer Glocke) das Ende einer Arbeitsphase bzw., dass die Schüler zurück kommen sollen (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 10 / Kap. 6.2. Sequenz 7,15 / Kap. 6.3. Sequenz 4). Dies kann konsequent beobachtet werden. Einige Regeln wie: „Nicht herum rennen“, werden manchmal repetiert. Regeln, die für einen Arbeitsauftrag gelten, werden deutlich kommuniziert. Regeln und Prozeduren werden an beiden Lernorten gleich gehandhabt und unter-

richtet. Wie aus dem Interview hervorgeht, sind diese seit Beginn des Schuljahres klar definiert und gelten im Schulzimmer sowie auch an ausserschulischen Lernorten (vgl. Kap. 7.2.). Herr Albrecht* hat also auch hier eine klare Linie, die er konsequent durchzieht.

Auf den Faktor der Regeln und Prozeduren wird im kommenden Kapitel 7.2 noch ergänzt eingegangen.

Beaufsichtigen – Überwachen:

Evertson (2002) besagt, dass die Lehrkraft die Lernenden aufmerksam beobachten sollte (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Dieser Faktor überschneidet sich zum Teil mit der Dimension der Allgegenwertigkeit und Überlappung nach Kounin (vgl. Kap. 7.1.1.).

Die Auswertungen der Daten haben gezeigt, dass Herr Albrecht* das Klassengeschehen im Schulzimmer bewusster oder intensiver überblickt, als am Lernort Wald. Während Einzelarbeiten, Gruppen- oder Partnerarbeiten im Klassenzimmer, beaufsichtigt Herr Albrecht* die Schüler fast durchgehend. Immer wieder geht er durch die Bänke oder weist einzelne Kinder auf etwas hin (vgl. Kap. 6.3. Sequenz 6,11). Am Lernort Wald hingegen, sind die Momente, an denen er die Schüleraktivitäten bewusst beaufsichtigt, rar und von kurzer Dauer. Nur selten greift er in das Handeln der Kinder ein (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 6,12,14).

Diese Tatsache lässt sich möglicherweise damit begründen, dass Herr Albrecht*, wie er im Interview preis gibt (vgl. Kap. 7.2), an den Waldnachmittagen vielfach immer wieder selber in diesen Flow gerät (vgl. Kap. 3.4.2.) und daher ebenfalls sich vertieft mit etwas beschäftigt.

Auf den Faktor Beaufsichtigen - Überwachen wird im kommenden Kapitel 7.2 noch ergänzt eingegangen.

Verantwortlichkeit der Schüler:

Den Lernenden muss die Verantwortlichkeit ihrer Arbeit vermittelt werden. Dies besagt der Faktor Verantwortlichkeit der Schüler laut Evertson (2002) (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Bei diesem Aspekt muss erwähnt werden, dass sich der Lernort Wald speziell gut eignet, um den Kindern die Verantwortlichkeit für ihr Handeln im Zusammenhang mit der Natur und Umwelt zu vermitteln (vgl. Kap. 3.3.1. & 3.3.2.).

Ein Beispiel hierfür am Lernort Wald: Schüler ritzen ihre Namen in die Baumrinde. Herr Albrecht* stoppt dieses Verhalten umgehend und erklärt der ganzen Klasse, warum sie dies unterlassen sollen (vgl. Kap. 6.1. Sequenz 6).

Unterrichtliche Klarheit:

Evertson (2002) spricht bei der Unterrichtlichen Klarheit vor allem von klaren und strukturierten Anweisungen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Die Auftragsformulierungen und Anweisungen seitens Herrn Albrecht* entsprechen fast durchgehend diesem Ideal. Die Schüler stellen selten Rückfragen und führen die Arbeiten wie verlangt aus. Die Lernenden erhalten durch die Formulierungen alle notwendigen Informationen über Raum, Material, Zeit usw. Während den Erläuterungen hält Herr Albrecht* stets Blickkontakt mit den Kindern. Zudem bedient er sich visuellen Unterstützungen und Demonstrationsmaterial, wie beispielweise Blätter (von Bäumen), Knospen etc. (vgl. Kap. 6.2. Sequenz 10). Im Klassenraum nutzt Herr Albrecht* ebenfalls die verschiedenen Hilfsmittel wie Interaktive Wandtafel oder Bilderbuch (vgl. Kap. 6.3. Sequenz).

Wie bereits erwähnt, wird auch bei diesem Aspekt kein Unterschied zwischen den Lernorten Wald und Schulzimmer festgestellt. Begründen lässt sich dies damit, dass Herr Albrecht* allgemein eine sehr klare und genau Vorstellung vom Unterrichtsgeschehen hat. Ein weiterer Einfluss hat möglicherweise auch seine langjährige Unterrichtserfahrung.

7.2. Interpretation des Interviews

Um die Frage nach der Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung umfassend klären zu können, wurde neben den Videoaufzeichnungen auch noch ein Interview mit der Klassenlehrperson durchgeführt. Die Erfahrungen, die er in jahrelanger Unterrichtserfahrung mit regelmässigen Waldbesuchen sammelte, dienen nun zur Ergänzung und Vertiefung der interpretierten Videoaufzeichnungen. Diese Daten werden wiederum mittels der ausgewählten Aspekte der Theorie der Klassenführung nach dem Ansatz von Evertson interpretiert (vgl. Kap. 3.6.4).

Klassenraum vorbereiten:

Wie dem Titel entnommen werden kann, meint Evertson (2002) mit diesem Faktor die Vorbereitung des Klassenzimmers sowie den benötigten Materialien (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Herr Albrecht* gibt im Interview an, dass die Vorbereitung von Lektionen an einem ausserschulischen Lernort aufgrund des Sicherheitsfaktors speziell ist. Beispielsweise müsse im Winter im Vornherein die Lawinensituation geklärt werden. Eine gute Ansprechperson bei Fragen betreffend dem Wald ist der Förster. Unabdingbar sei zudem die Rekognoszierung des Platzes am Vortag. Obwohl die Lehrperson den Platz schon mehrmals besuchte und mittlerweile gut kennt, muss er trotzdem immer noch am Vortag rekognoszieren.

Regeln und Verhaltensweisen planen:

Ergänzend zu den Aufführungen im Kapitel 7.1.2. (Regeln und Prozeduren unterrichten) ist folgendes festzuhalten:

Eine Regel, die speziell für den Lernort Wald hinzukommt, ist die der räumlichen Abgrenzung. Vor allem bei jüngeren Kindern oder Schülern, die zum ersten Mal am ausserschulischen Lernort sind, sei diese Regel wichtig. Mit den Kindern könne beispielsweise ausgemacht werden, dass sie nur so weit gehen, wie sie die Lehrperson noch sehen können oder den Raum klar abgrenzen. Weiter betont Herr Albrecht* die Wichtigkeit von Ritualen. Diese seien zum einen so wichtig, da die Grenzen viel grösser seien, als im Schulzimmer. Zum anderen müssten sich die Kinder zuerst an diese Art von Lernen gewöhnen und dabei können Rituale (Regelmässigkeit, Wiederkehrendes) helfen. Ansonsten sei es für die Kinder wie ein Ausflug.

Strategien für potenzielle Probleme:

Evertson (2002) empfiehlt das frühzeitige Erstellen von Strategien für potenzielle Probleme (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Herr Albrecht* gibt diesbezüglich an, die Kinder nicht speziell auf potenzielle Probleme am Lernort Wald vorzubereiten. Er bespreche mit der Klasse ganz allgemein, was sie machen würden, wenn ihm etwas passiert (z.B. ein Herzinfarkt). Dieses Verhalten vergleicht er dann mit der Situation im Wald und bereitet die Schüler somit auf potenzielle Probleme vor. Herr Albrecht* erwähnt weiter, dass zu bedenken ist, dass der Lernort Wald ein ungewohnter Lernort für die Schüler sei. Ungewohnt ist gleich Unsicherheit. Die Kinder wüssten also zum Teil gar nicht, wie reagieren oder was sie tun sollen.

Beaufsichtigen – Überwachen:

Ergänzend zu den Aufführungen unter dem gleichen Titel im Kapitel 7.1.2., ist folgendes festzuhalten:

Für Herrn Albrecht* gibt es betreffend den Aspekt der Beaufsichtigung keinen relevanten Unterschied zwischen den beiden Lernorten. Er ist der Auffassung, dass die Präsenz im Prinzip überall gleich sei. Was jedoch am Lernort Wald hinzukomme sei, dass er selber vermehrt in einen Flow käme. Also sich selbst vertieft mit etwas beschäftige.

Vorbereiten des Unterrichts:

Unter dem Aspekt Vorbereiten des Unterrichts versteht Evertson (2002) unter anderem differenziert, also den Lernniveaus entsprechen, vor auszuplanen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 280ff.). Die Organisation von regelmässigen Waldbesuchen beginnt vor Schuljahresbeginn. Zunächst muss die Schulleitung über das Vorhaben informiert werden und die Genehmigung erteilen. Ebenfalls die Eltern sollten am Elternabend aufgeklärt werden. Dabei ist es wichtig, ihnen zu vermitteln, dass es sich um eine spezielle Form des Lernens handelt und die regelmässigen Waldbesuche nicht zum Spass durchgeführt werden. Herr Albrecht* führt diesbezüglich mit den Eltern ein Beispiel durch. Weiter müssen die regelmässigen Waldgänge in den Lehrplänen untergebracht werden. Laut Herrn Albrecht* sei dies jedoch kein Problem, da im Wald neben Mensch und Umwelt auch Fächer wie Deutsch und etwa Bildnerisches Gestalten gelehrt werden. Als Beispiel nannte er das Waldbuch, in dem die Kinder während den Nachmittagen unter anderem zeichnen und eigene Texte verfassen. Die Vorbereitung des Unterrichts von solchen Lektionen würde sich grundsätzlich nicht anders gestalten, als die von Lektionen im Schulzimmer. Die Planung der Lektionen unterscheidet sich lediglich darin, dass er diese Nachmittage nach der Flow-Learning Methode plane (vgl. Kap. 3.4.2). Auf die Frage, ob regelmässige Waldbesuche eine intensivere Vorarbeit mit der Klasse fordere, antwortete Herr Albrecht* mit nein. Seiner Ansicht nach, schaue man mit den Schülern zwar schon einige Verhaltensregeln und Sicherheitsaspekte wie die Kleidung an, jedoch theoretische Vorarbeit könne man nicht machen. Die Schüler lernen direkt am Lernort Wald. Was Herr Albrecht* jedoch betont, ist die Nachbearbeitung. Zurück im Schulzimmer würde er den Lerninhalt intensiv nachbearbeiten. Dabei kann es sein, dass die Kinder weitere Einträge in ihr Waldbuch verfassen oder ein Thema noch zusätzlich aufgegriffen wird. Auf diese Nachbearbeitung weisen zudem auch Burk & Claussen (1980) hin (vgl. Kap. 3.5.).

8. Schlussfolgerungen

An dieser Stelle werden die Daten in einer Synthese zusammengefasst und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

Betrachtet man die oben aufgeführten Aspekte der Klassenführung nach den Ansätzen von Kounin und Evertson, im Vergleich Lernort Wald und Lernort Klassenzimmer, so lässt sich folgendes festhalten:

Regelmässige Lektionen am ausserschulischen Lernort Wald fordern einen reibungslosen und schwunghafteren Unterrichtsablauf, als Lektionen im Schulzimmer. Ebenso fordern sie, im Gegensatz zu Lektionen am Lernort Klassenzimmer, eine intensivere Gruppenmobilisierung und Überprüfung. Dies hat den Grund, dass den Kindern bei Langeweile am Lernort Wald zahlreiche Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und zudem die Grenzen grösser sind, als im Schulzimmer, was wiederum den Sicherheitsfaktor erhöht.

Im Bezug auf Regeln und Prozeduren ist zu sagen, dass es auch klare Regeln braucht und dass dies im Wald ebenfalls wichtig ist. Die gewohnten Klassenregeln gelten auch für ausserschulische Orte. Den Schülern kann erklärt werden, dass der Wald ein grösseres Schulzimmer ist, indem dieselben Regeln gelten, wie im Klassenzimmer. Dazu kommt, dass die Klasse immer wieder an denselben Ort geht und der Wald mit der Zeit ein bekannter Raum wird. Einzig die Regelung der Abgrenzung des Raumes ist zusätzlich zu bedenken und einzuführen. Die Lehrperson kann die geltenden Regeln und Prozeduren allenfalls für den Lernort Wald anpassen. Eine wichtigere Bedeutung für den Lernort Wald bekommen Rituale. Vor allem jüngere Schüler und solche, die Wald und Natur ungewohnt sind, brauchen Regelmässigkeit und Wiederholung. Gibt es bei regelmässigen Waldbesu-

chen keine Rituale, erleben die Lernenden die Lektion als einen Ausflug und vergessen das Gelernte relativ schnell wieder.

Bei den Faktoren der Allgegenwärtigkeit und Überlappung, der Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten sowie der Unterrichtslichen Klarheit, wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Bei den aufgelisteten Aspekten ist es wichtig, dass die Lehrperson eine klare Linie in ihrem Verhalten aufzeigt und diese, egal an welchem Lernort, auch konsequent anwendet. Dabei ist verständlich, dass eine erfahrene Lehrkraft wie Herr Albrecht*, eine klarere Linie aufzeigt, als eine Junglehrperson.

Weiter hat sich herausgestellt, dass Abwechslung und Herausforderung an beiden Lernorten bedeutend sind. Je abwechslungsreicher der Unterricht von einer Lehrperson gestaltet wird, desto mehr profitieren die Schüler. Der Lernort spielt dabei keine entscheidende Rolle.

Ausserdem hat sich in der Einzelfallstudie ergeben, dass die Lehrperson die Schüler am Lernort Wald weniger beaufsichtigt und überwacht, als im Schulzimmer. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass die Lehrkraft selber immer wieder in einen Flow gerät und kann somit nicht verallgemeinert werden. Einen relevanten Unterschied macht wahrscheinlich auch die Regelmässigkeit der Waldbesuche aus. Besucht die Klasse das erste Mal den ausserschulischen Lernort, verlangt dies sicherlich mehr Beaufsichtigung und Überwachung als nach dem sechsten Mal.

Betreffend der Vorbereitung von regelmässigen Waldbesuchen ist im Gegensatz zur Planung von Lektionen im Klassenraum kein enormer Mehraufwand zu bemerken. Einzig die Abklärung der Sicherheitsaspekte und die Rekognoszierung am Vortag beanspruchen zusätzliche Zeit. In der Literatur wird zwar eine intensive Vorbereitung vorgeschlagen (vgl. Kap. 3.5.). Allerdings sind die untersuchten Waldbesuche regelmässig und in einem Jahreskonzept eingebettet (Waldbuch, etc.) und daher nicht zu vergleichen mit Exkursionen. Ferner ist zu erwähnen, dass Lektionen an ausserschulischen Lernorten eine intensive Nachbearbeitung verlangen.

Rückblickend auf die Fragestellung und die Hypothesen, lässt sich festhalten, dass regelmässige Waldbesuche im Gegensatz zum Unterricht im Schulzimmer mit ausreichend Erfahrung einen geringen Mehraufwand betreffend der Vor- und Nachbearbeitung fordern. Strategien für potenzielle Probleme und Regeln können grösstenteils übernommen oder angepasst werden. Einzig den Ritualen muss eine besondere Beachtung geschenkt werden. Die Lehrperson sollte diese im Voraus bestimmen, beim ersten Waldbesuch einführen und beibehalten. Weiter fordern regelmässige Waldbesuche keine stärkere Präsenz und Führung seitens der Lehrperson, als im Schulzimmer. Hierbei muss jedoch zwischen dem ersten und dem letzten Waldgang unterschieden werden. Ebenfalls sind diese Faktoren abhängig von der Unterrichtserfahrung einer Lehrkraft sowie auch der Zusammensetzung der Klasse.

Letzten Endes kann festgehalten werden, dass eine gute Klassenführung mit dem speziellen Fokus auf den schwunghaften Unterricht, Aktivierung der Schüler sowie Regeln und Rituale, die Waldbesuche positiv beeinflusst.

9. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen

Unter diesem Kapitel werden nun Vorschläge für weiterführende Untersuchungen aufgezeigt.

Für weiterführende Untersuchungen im Zusammenhang mit Klassenführung und Waldpädagogik wäre es interessant, eine Klasse anhand der aufgeführten Kriterien über einen längeren Zeitraum zu beobachten und anschliessend die Resultate zu vergleichen. Um ausführlichere und allgemeingütige Ergebnisse zu erhalten, müssten zudem mehrere Untersuchungsklassen gefunden werden. Da Herr Albrecht* bisweilen im Raum Oberwallis die einzige Lehrperson ist, die mit Schulklassen regelmässig den Wald besucht, müssten Lehrkräfte in anderen Kantonen angefragt werden. Interessant wäre vielleicht auch, eine Person, die gegen den Nutzen von ausserschulischen Lernorten ist, zu befragen.

Untersuchungen zum Klassenklima und der Lernbereitschaft in Zusammenhang mit dem regelmässigen Besuch im Wald wären auch interessant. Oder auch die Wertschätzung, der Bezug der Kinder gegenüber dem Wald.

Für die Junglehrpersonen wären Weiterbildungen von Nutzen. Mögliche Themen wären:

- Gestaltung von Waldhalbtagen
- Einbettung in Jahresthemen
- Flow-Learning von Cornell, der stark mit Ritualen und emotionalen Aspekten arbeitet

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, die Wirkung von anderen ausserschulischen Lernorten auf die Klassenführung zu untersuchen und diese anschliessend miteinander zu vergleichen und eine Schlussfolgerung zu ziehen.

10. Kritische Distanznahme

In diesem abschliessenden Kapitel werden nun der Wert und die Grenzen der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert sowie deren Nutzen aufgezeigt.

10.1. Wert und Grenzen

Die Thematik der Waldpädagogik wird immer wie aktueller. Damit verdichten sich auch die Forschungsergebnisse und Forschungslücken werden gefüllt. Die vorliegende Arbeit leistet nur einen kleinen Beitrag zur momentanen Forschungslage. Jedoch wurde ein bislang unerforschtes Themenfeld angesprochen und für eine Lehrperson im Oberwallis geklärt.

Der Wert dieser Arbeit liegt indes darin, dass das Themenfeld gefunden und aufgearbeitet wurde. Es wurde eine Grundlage für kommende Untersuchungsarbeiten geschaffen.

An Grenzen stösst die Arbeit bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse. Grund dafür ist zum einen die Untersuchungsdauer sowie aber auch die Anzahl der Untersuchungsklassen. Eine längere Untersuchungsphase und eine Erhöhung der Unterrichtsklassen wären jedoch im zeitlichen Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich gewesen. Zudem besucht momentan nur eine Lehrperson im Oberwallis regelmässig den Wald. Zusätzliche Untersuchungsklassen hätten also ausserkantonale gefunden werden müssen.

Weiter sind die Resultate anhand von den angewandten Methoden kritisch zu bewerten. Einerseits werden mit der Beobachtung mittels Videoanalyse nur bestimmte Aspekte überprüft. Weiter besteht die Möglichkeit, dass dem Beobachter etwas entgeht oder er zu spät die Kamera auf das Geschehen lenkt und dadurch wichtige Daten verloren gehen. Zudem kann die Kamera das Verhalten der Beteiligten beeinflussen, was wiederum die

Daten verfälscht. An dieser Stelle möchte ich jedoch betonen, dass ich mir alle Mühe gegeben habe, die Aufnahmen nach den dargelegten Grundsätzen korrekt durchzuführen. Des Weiteren entsprechen die Antworten des Interviews mit der Klassenlehrperson seinen persönlichen Ansichten und Erfahrungen. Somit sind diese nicht repräsentativ für die Klassenführung im Bezug auf regelmässige Waldbesuche.

Ausserdem ist zu erwähnen, dass aufgrund der Rahmenbedingungen, eine Auswahl aus den zahlreichen Aspekten der Theorie getroffen werden musste, welche anschliessend als Grundlage der Analyse und Interpretation der Daten diene. Ebenfalls die dargestellten Sequenzen in der Präsentation der Ergebnisse wurden aus der Datenmenge selektioniert. Dabei möchte ich erwähnen, dass ich aufgrund von klaren Kriterien selektioniert habe und mir diesbezüglich auch Mühe gab, dies korrekt zu tun.

10.2. Nutzen

Die vorliegende Arbeit soll vor allem erfahrene Lehrpersonen sowie aber auch Junglehrpersonen dazu ermutigen, den ausserschulischen Lernort Wald vermehrt zu nutzen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine Angst betreffend der Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung unbegründet ist.

Des Weiteren finden die Leser für die Thematik wichtige theoretische Konzepte und Definitionen. Ebenfalls ist der Arbeit eine umfassende Literaturliste beigefügt, welche unter anderem einer interessierten Lehrperson beim Planen von Waldaktivitäten dienlich sein kann.

Aufgrund der Resultate können nun weitere Forschungen angestrebt werden und dadurch hoffentlich immer mehr Lehrpersonen für den Lernort Wald begeistert werden.

„Wir müssen die Natur nicht als unseren Feind betrachten, den es zu beherrschen und überwinden gilt, sondern wieder lernen, mit der Natur zu kooperieren. Sie hat eine vier-einhalb Milliarden lange Erfahrung. Unsere ist wesentlich kürzer.“

~Hans-Peter Dürr (*1992)~

11. Bibliographie

11.1. Literaturverzeichnis

- Beer, W. & De Haan, G. (1987). Ökopädagogik. Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In C. Lob (Hrsg.), *Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung* (S. 32-41). (Band 2). Düsseldorf: Schwann.
- Bell, P.B., Staines, P.J. & Mitchelle, J. (2001). *Evaluating, doing and writing research in psychology: A step-by-step guide for students*. London: Sage.
- Bolay, E. & Reichle, B. (2013). *Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Burk, K. & Claussen, C. (1980). *Lernorte ausserhalb des Klassenzimmers. Beiträge zur Reform der Grundschule* (Band 45). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule eV.
- Cornell, J. (1999). *Mit Freude die Natur erleben. Naturerlebnisspiele für alle*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T. & Worsham, M.E. (2002). *Classroom management for elementary teachers* (6. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.
- Favre, P. & Metzger, S. (2013). Ausserschulische Lernorte nutzen. In P. Labudde (Hrsg.). *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9. Schuljahr* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Grassi, A., Obrist, W. & Städeli, C. (2008). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: Hep-Verlag.
- Grunder, H.U., Rutheman, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2012). *Unterricht. Verstehen – planen – gestalten – auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Haertel, C.D., Wang, M.C. & Wahlberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Haubrich, H. (2006). *Geographie unterrichten lernen* (2. Aufl.). München u.a.: Oldenburg Schulbuchverlag GmbH.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Huber, Ch. & Lehmann, L. (2011). Qualitative Verfahren der Datenauswertung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tattenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 219-244). (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: JuliusKlinkhardt.
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen

Bregy Germaine

auf die Klassenführung

2014

- Klaes, E. (2008). Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an ausserschulischen Lernorten. In D. Höttecke (Hrsg.), *Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (S. 263-265). Münster: Lit.
- Klaff, M. (1997). *Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis* (2.Aufl.). Tübingen: Günter Albert Ulmer Verlag.
- Kounin, S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Kounin, S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung: Band 2. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamprecht, M., Stamm, H. & Ruschetti, P. (1992). *Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Leitfaden für Diplom- und Semesterarbeiten* (Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich; Band 8.). Zürich: Studentendruckerei UNI Zürich.
- Lötscher, T. (2011). Fallanalyse. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tattenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S.186-196). (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: JuliusKlinkhardt.
- Malti, H. (2011). Beobachtung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tattenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S.196-206). (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: JuliusKlinkhardt.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik* (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mikelskis, H. (1988). Ökologische Bildung als Neugestaltung des Verhältnisses der Menschen zur Natur im Erleben, Erkennen und Handeln. In F. Cube & V. Storch (Hrsg.), *Umweltpädagogik. Ansätze, Analysen, Ausblicke* (S. 108-119). Heidelberg: Ed. Schindele.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Rennie, L.J. (2007). Learning Science Outside of School. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Hrsg.), *Handbook of Research in Science Education* (S.125-167). Mahwah u.a.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2003). Videoanalyse als Methode in der Lehr-Lern-Forschung. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 3 (1), 54-60.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.136-148). Heidelberg: Springer.
- Shuell, T.J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28 (4), 291-311.
- Stadler Elmer, S. (2011). Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tattenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S.175-186). (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: JuliusKlinkhardt.

Stoltenberg, U. (2009). *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald*. München: Oekom.

Weinert, F.E. (1996). *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.

Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirische Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Kap. 6.

11.2. Internetquellen

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006). *Qualitätsbereiche. Klassenführung*. Zugriff am 08.Januar.2014 auf der Website der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich: http://www.fsb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/fsb/de/schulbeurteilung/rechtliche_grundlagen/qualitaetsbereiche.html

Departement für Erziehung, Kultur und Sport (DESK) (2010). *Richtlinien zur Planung und Durchführung von Waldtagen resp. Aktivitäten des Kindergartens im Wald, die eine Anpassung der Unterrichtszeit erfordern*. Zugriff am 08.Januar.2014 auf der Website des Kantons Wallis, Sitten: http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M31205/de/2010-04-20%20Richtlinien%20Waldkindergarten.pdf

Education21 (o.J). *Basis. Was ist BNE? Wozu soll das gut ein?* Zugriff am 20.Januar.2014 auf der Website der Stiftung éducation21, Bern: <http://www.education21.ch/de/basis/was-ist-bne>

Fluri, U. (o.J.). *Über uns. Waldpädagogik?* Zugriff am 20.Januar.2014 auf der Webseite Natur – Erlebnis – Wald, Obergerlafingen: <http://www.natur-erlebnis-wald.ch/4654/34082.html>

11.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsmodell der Klassenführung (Helmke, 2007, S.45, Abb. 1, zit. nach Haag & Streber, 2012, S. 22).....	8
Abbildung 2: Überblick Natur- und Umweltpädagogik.....	9
Abbildung 3: Pestalozzi-Dreieck (Bolay & Reichle, 2013, S. 112).....	13
Abbildung 4: Überblick Klassenführung 3 Ansätze.....	19

11.4. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: 4 Faktoren für die Waldpädagogik (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 34ff.).....12

Tabelle 2: 7 Merkmale für handlungsorientierten Unterricht nach Jank und Meyer (1994) (vgl. Bolay & Reichle, 2013, S. 203ff.).....16

Tabelle 3: Aufbauschema einer Exkursion, verändert nach Haubrich (2006) (vgl. Favre & Metzger, 2013, S. 171).....17

Tabelle 4: 3 Dimensionen der Disziplinierungsmassnahmen nach Kounin (vgl. Seidel, 2009, S. 139).....20

Tabelle 5: 4 Faktoren für den Umgang mit Störungen (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 207f.).
.....22

Tabelle 6: 3 Kategorien nach Evertson (vgl. Wellenreuther, 2005, S. 278ff.).....23

Tabelle 7: Auswertungsprozess der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek, 1989, S.202ff., zit. nach Huber & Lehmann, 2011, S .238).....28

12. Anhang

Anhang I: Vorlage Einverständniserklärung

Werte Eltern

Mein Name ist Germaine Bregy und ich bin Studentin an der Pädagogischen Hochschule Wallis. Momentan befinde ich mich im 5. und somit zweitletzten Semester. Damit ich meine Ausbildung erfolgreich abschliessen und meinen Traumberuf als Lehrerin ausüben kann, arbeite ich derzeit an meiner Diplomarbeit. Da meine Arbeit von der Thematik der Waldpädagogik handelt, würde ich gerne die Klasse von Herrn Albrecht* und somit Ihren Sohn / Ihre Tochter bei ihren regelmässigen Waldbesuchen am Donnerstagnachmittag begleiten. Dadurch, dass ich die Resultate festhalten muss, werde ich diese Zeit im Wald filmen. Dieses Filmmaterial behandle ich selbstverständlich vertraulich und es dient ausschliesslich zu meiner Analyse und wird keinen Drittpersonen weitergegeben.

Deshalb möchte ich sie, liebe Eltern, fragen, ob ich Ihren Sohn / Ihre Tochter für meine Diplomarbeit filmen darf?

Ich danke Ihnen für Ihr Verständnis und verbleibe mit freundlichen Grüssen

Bregy Germaine

Einverständniserklärung für Foto-, Video und Tonaufnahmen im Schulunterricht

Wir/Ich

(Name und Vorname der Eltern oder des/der Erziehungsberechtigten)

- sind/bin einverstanden, dass
- sind/bin nicht einverstanden, dass

.....
(Name, Vorname und Geburtsdatum der Schülerin/des Schülers)

an Foto-, Video- und Tonaufnahmen im Rahmen des Schulunterrichtes teilnimmt und interviewt werden darf. Die Aufnahmen werden ausschliesslich für Schulzwecke und Veranstaltungen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen verwendet.

Ort und Datum:

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:
.....

Anhang II: Interviewfragen an Herrn Albrecht*

Allgemein

1. Wie sind sie zur Waldpädagogik gekommen?
2. Haben sie diesbezüglich eine spezielle Ausbildung absolviert?
3. Haben sie mit allen ihren Schulklassen regelmässig den Wald besucht? Wenn nein, von was ist das abhängig?

Walpädagogik

4. Was spricht in ihren Augen für regelmässige Waldbesuche?
5. Wo sehen sie Nachteile?
6. Welche Erfahrungen haben sie mit Schulklassen im Wald gesammelt?
7. Positive/ Negative
8. Was glauben sie warum nicht mehr Lehrpersonen im Oberwallis das Angebot des Lernorts Wald nutzen?

Organisation

9. Wie organisieren sie die regelmässigen Waldbesuche? (Schulkommission, Lehrplan, Eltern usw.)
10. Stossen sie auf mehrheitlich positive oder eher negative Rückmeldungen? (Bei Eltern, Schulbehörde, Inspektorat und Kollegen)
11. Was für einen zusätzlichen Aufwand betreiben sie dafür? Was gilt es speziell zu beachten?
12. Planen sie die Lektionen von Waldnachmittagen (Ablauf, Lerninhalt, Methoden, Organisationsformen) anders als Lektionen? Was hat sich mit der Erfahrung verändert?

Klassenführung

13. Stimmt es, dass regelmässige Waldbesuche eine stärkere Präsenz und Führung seitens der Lehrperson während den Lektionen fordern? Worauf achten sie besonders?
14. Was würden sie Junglehrpersonen empfehlen, worauf sie sich bei der Klassenführung fokussieren sollen?
15. Stimmt es, dass regelmässige Waldbesuche im Gegensatz zum Unterrichten im Schulzimmer eine intensivere Vorbereitung des Unterrichtsinhalts sowie auch eine intensivere Vorarbeit mit der Klasse fordern? Worauf achten sie besonders?
16. Was würden sie Junglehrpersonen empfehlen, worauf sie sich bei der Vorbereitung des Unterrichtsinhalts und der Vorarbeit mit der Klasse fokussieren sollen?

Vergleich

17. Bitte vergleichen sie in den folgenden Punkten den Lernort Wald mit dem Lernort Klassenzimmer:

- a) Vorbereitung (Raum und Material)
- b) Regeln (Vorbereitung, Einführung und Durchführung)
- c) Unterbindung bei unzulässigem Verhalten
- d) Potenzielle Probleme
- e) Beaufsichtigen, Präsenz in der Klasse

Herzlichen Dank!

Anhang III: Transkribiertes Interview mit Herrn Albrecht*

Allgemein

I: Herr Millius, wie sind sie zur Waldpädagogik gekommen?

A: Es war so, dass ich nach 3 oder 4 Jahren Schule merkte, dass ich in meinem Unterricht noch irgendetwas verändern muss. Zufällig bin ich dann auf eine Ausbildung bei CH-Waldwochen gestossen, damals hat es noch CH-Waldwochen geheissen. Im Vordergrund war das Thema. CH-Waldwochen war eine Reaktion auf das Waldsterben. Man hat gesagt, wir müssen versuchen, die Leute wieder in den Wald zu bringen und nicht nur darüber zu klagen. Dort gab es eine Ausbildung die „Mit Familien und Kindern in den Wald“ geheissen hat. Also den Wald wieder zum Erlebnisort machen.

I: Haben sie diesbezüglich eine spezielle Ausbildung absolviert?

A: Dies hat dann meine biologische Ausbildung ein bisschen beeinflusst. Ich habe dann noch eine botanische, also eine Feldbotanik Ausbildung gemacht. Das machte ich alles nebenbei. Die Ausbildung hat dann meine alltägliche Ausbildung beeinflusst... Also zu schauen wie, was, und warum funktioniert.

I: Haben sie mit allen ihren Schulklassen regelmässig den Wald besucht?

A: Also, diese Ausbildung habe ich 1996 fertig gemacht. Dann habe ich gemerkt, dass ich so meinen Naturkundeunterricht nicht weiterführen kann. Das stellte ich ganz fest in Frage. Von 1997-2010 bin ich mit meinen 3./4. Klässlern jeden zweiten Freitagnachmittag im Wald gewesen. Bei jedem Wetter... egal ob es geschneit oder geregnet hat. Diese Nachmittage sind praktisch nie ausgefallen. 2010 gab es bei mir einen Schulwechsel nach Glis. Danach machte ich ein Jahr Pause, um zu sehen, ob an dem, was ich immer über die Wirkung von diesem Unterricht erzählte, auch wirklich stimmt... Also ob ich Unterschiede merke. 2012 bin ich dann mit der Parallelklasse und mit meinen Schülern zusammen, das waren rund 50 Kinder, 4x im Jahr einen Tag in den Wald gegangen. Ab diesem Herbst gehe ich mit meiner Klasse 1x im Monat am Donnerstagnachmittag in den Wald.

I: Und von was war das abhängig?

A: Also ideal wäre meiner Meinung nach, jeden zweiten Freitagnachmittag zu gehen. Als ich hier nach Glis kam, musste ich zuerst ein bisschen abtasten, was möglich ist und was nicht. Auch bei den Kollegen und bei den Eltern. Daraufhin habe ich beschlossen, es langsam aufzubauen und nicht direkt mit einem 14Tage-Rhythmus zu starten. Dieser Rhythmus von 14 Tagen einen Nachmittag lang, empfinde ich aber als Ideal.

I: Also sind sie hier die einzige Lehrperson, die regelmässig in den Wald geht?

A: Ich denke schon. Im Kindergarten weiss ich gar nicht, ob da auch schon ein Projekt ist, das jemand hin und wieder geht. Aber in der Primarschule, denke ich, macht das sonst niemand.

Waldpädagogik

I: Was spricht in ihren Augen für regelmässige Waldbesuche?

A: Ich denke, allgemein ist das ein Lern- und Lehrverständnis, was für mich so stimmt... Lernen an der Realität, entdeckendes Lernen... In der Schule redet man viel von entdeckendem Lernen, aber es findet wenig statt. Es wird zwar sehr viel vorgegeben zum Beispiel bei Experimenten, aber im Wald kann entdeckendes Lernen wirklich gefördert werden. Und auch das Wiederkehrende in der Regelmässigkeit drin... Kinder müssen sich an diese Art von Lernen gewöhnen und dann, wenn ich regelmässig gehe, kommt der Wiederentdeckungseffekt. Sonst bleibt es wie „es war einmal ein Ausflug – war schön“ und dann ist alles wieder vergessen.

I: Sehen sie auch Nachteile?

A: Eigentlich sehe ich keine Nachteile.

I: Welche Erfahrungen haben sie mit Schulklassen im Wald gesammelt?

A: Ich hatte den Vergleich zwischen Kindern, mit denen ich fast über 2 Jahre lang regelmässig in den Wald ging und mit Kindern, die Wald und Natur ungewohnt waren. Den grössten Unterschied merkte ich darin, dass die Kinder zwangsläufig begannen, Fragen zu stellen. Fragen wie: Was ist das? Wie ist das? Warum ist das so? Und das denke ich, ist das höchste Gut der Motivation... Wenn man Fragen hat, wenn man etwas sehen will, wenn man etwas lernen will, etwas wirklich herausfinden will. Wenn man keine Fragen hat, interessiert man sich eigentlich nicht wirklich und es bleibt ein Dozieren.

I: Gab es auch irgendwelche negativen Erfahrungen, die sie mal erlebt haben?

A: Eigentlich nicht. Ich merke immer wieder, dass wenn man regelmässig geht, eignen sich die Kinder diese Regelmässigkeit auch an. Es ist fast wie ein Ritual. Wenn ich nur einmal gehe, wissen die Kinder nicht wie damit umgehen... Ich denke mit dem Thema Wald oder Natur, werden andere Grenzen gesetzt. Das Schulzimmer wird ganz gross. Damit müssen sie auch lernen umzugehen... Wo sind die Grenzen, was für Regeln herrschen...

I: Und was glauben sie warum hier im Oberwallis nicht mehr Lehrpersonen den Lernort Wald nutzen?

A: Ich denke da steckt eine Angst dahinter und zwar bei den Lehrpersonen. Nicht unbedingt von der Methode her, was könnte man machen, sondern die Angst „ich weiss nicht was das ist“, dieses biologisch-zoologische Wissen. Die Angst nicht alles zu wissen.

Organisation

I: Wie organisieren sie die regelmässigen Waldbesuche? Mit der Schulkommission, wie bringen sie das im Lehrplan unter, wie thematisieren sie das mit den Eltern...

A: Bei der Organisation für einen halben Tag, wie ich es dieses Jahr gemacht habe, bin ich so vorgegangen: Ich habe mir das zuerst im Lehrplan Mensch und Umwelt als Hauptthema gesetzt und mir überlegt, wie mache ich es dieses Jahr? Dann habe ich die Schulleitung informiert und nachgefragt ob das erlaubt ist. Ob ich ein Gesuch stellen muss oder wie ich vorgehen muss. Im Elternabend habe ich den Eltern dann erklärt, was ich damit meine. Also, dass das nicht „Sun and Fun“ ist, sondern, dass das Lernen ist – eine spezielle Art von Lernen. Ich habe mit den Eltern auch ein Beispiel gemacht, wie dieses Lernen aussehen könnte, also zum Beispiel mit allen Sinnen lernen.

Und dann ist ja die ewige Frage: Wo bringe ich es in den Lehrplänen unter. Ich führe ja Waldbücher. Da gibt es Lernziele in der Sprache, wie zum Beispiel: Protokollieren, selber formulieren usw. Oder auch im Bildnerischen Gestalten: Genaues Zeichnen... Das verbinde ich mit diesen Nachmittagen und es vergeht kein Nachmittag, an dem nicht Einträge ins Waldbuch gemacht werden. Oftmals frage ich mich, gehört jetzt das in den Bereich Mensch und Umwelt oder in die Sprache? Aber meiner Meinung nach lernen Kinder nicht so nach Sparten, sondern sie lernen grundsätzlich zusammenhängender. Fächerübergreifend.

I: Sie haben gesagt, sie hätten bei der Schulkommission nachgefragt. Mussten sie dann einen speziellen Antrag stellen?

A: Nein, ich musste keinen speziellen Antrag stellen. Früher, als ich jede zweite Woche ging, informierte ich den Schulinspektor. Aber dieses Jahr brauchte ich das nicht zu tun. Vielleicht auch weil man langsam weiss, der Hans-Ueli geht in den Wald.

I: Stossen sie mehrheitlich auf positive oder eher negative Rückmeldungen? Bei den Eltern, Schulbehörden, Inspektorat, Kollegen, Schüler...

A: Ein Beispiel von Eltern: In einem Elternabend hat mich einmal jemand gefragt: Gehen sie wieder in den Wald? Also im positiven Sinne. Diese Eltern hatten zwei Töchter und die Ältere hat bei mir solche regelmässige Waldbesuche erlebt. Von Schülern bekomme ich Jahre später viele positive Reaktionen. Und von Kollegen... Ein Kollege hat mir einmal gesagt: „Hast du nichts vorbereitet, gehst du in den Wald“. Aber das war eher eine halb-lustige Rückmeldung. Sie ist nicht ganz ernst gemeint, aber es steckt auch eine gewisse Wahrheit dahinter. Manche haben das Gefühl, wenn er in den Wald geht, dann hat er nichts vorbereitet. Manchmal verwende ich diese Aussage in Kursen als Einstieg.

I: Was für einen speziellen Aufwand betreiben sie dafür? Was beachten sie speziell?

A: Was speziell ist beim ausserschulischen Lernort, ist der Sicherheitsfaktor. Da kläre ich im Vorherein einige Sachen ab. Zum Beispiel mit dem Förster oder im Winter kläre ich die Lawinensituation ab. Zudem gehe ich am Vortrag immer rekognoszieren... Ich schaue auch immer, was aktuell ist und wie die Situation aussieht.

I: Planen sie die Lektionen von Waldnachmittagen anders als die Lektionen im Klassenzimmer?

A: Grundsätzlich nicht. Was ich mir aber zu Eigen gemacht habe ist, diese Nachmittage nach der Flow-Learning Methode zu planen. Das heisst, beginnend mit der ersten Stufe, mit einem motivierenden Einstieg, über das konzentrierte Wahrnehmen, über die persönliche Erfahrung, bis hin zum Austausch in der Gruppe. Diesen Ablauf versuche ich während des ganzen Nachmittages beizubehalten.

I: Was hat sich mit ihrer Erfahrung verändert? Also die ersten Waldnachmittage die sie geplant haben, im Vergleich zu jetzt, zur Planung und Aufwand?

A: Also ich plane immer noch... Am Anfang habe ich Planungen fast stur durchgezogen. Jetzt gibt es Situationen, in denen ich die Planung komplett auf der Seite lasse, weil plötzlich etwas anderes Thema ist. Typisch dafür war da einmal eine Situation mit einer Fledermaus, die ein Kind gefunden hat und dann war die Fledermaus das Thema des Nachmittags.

Klassenführung

I: Wie sehen sie das, dass regelmässige Waldbesuche eine stärkere Präsenz und Führung seitens der Lehrperson während den Lektionen fordern?

A: Empfinde ich nicht so. Ich denke, dass Unterrichten allgemein eine Präsenz fordert. Vielleicht ist es hier so, dass man sich mehr darüber klar wird - an so einem Nachmittag wenn ich regelmässig gehe - dass ich auch mit Ritualen arbeite. Damit meine ich zum Beispiel: Wie komme ich im Wald an oder wie steige ich in den Wald ein. Sei es nun mit einem Lied oder mit einem bestimmten Ritual, das ich immer wieder mache. Zum Beispiel erkläre ich den Kindern, dass der Wald ein grösseres Schulzimmer und unser Lernort ist. Auch hier muss man anklopfen. Also bestimmte Rituale braucht es wahrscheinlich mehr, weil die Grenzen grösser sind als im Schulzimmer.

I: Also kann ich sagen, dass sie besonders auf Rituale achten im Lernort Wald?

A: Ja.

I: Und was würden sie jetzt einer Junglehrperson empfehlen, worauf sie sich besonders fokussieren sollte? Sind das diese Rituale, Einführung von Ritualen?

A: Grundsätzlich würde ich einer jungen Lehrperson, die beginnt regelmässig in den Wald zu gehen, empfehlen: Erstens sich selber nicht zu überschätzen. Das heisst, ich würde nicht mit einem Rhythmus von: Alle 14 Tage einen Nachmittag lang starten, sondern vielleicht im ersten Jahr 1x im Monat oder 1x im Quartal gehen. Im zweiten Jahr dann 1x im Monat, damit man sich selbst nicht überfordert.

Was ich denke, was wichtig ist, sind klare Regeln, die vielleicht ein bisschen anders sind als wenn ich im Schulzimmer bin. Bei den Aufträgen im Wald, wobei im Schulzimmer ist das auch so, sollte sich die Waage zwischen Unter- und Überforderung halten. Unterforderung führt zu Langeweile und Überforderung genau gleich. Also gibt man auf, macht man nichts mehr. Und wie vorher bereits gesagt denke ich, sind Rituale ganz wichtig. Ein- und Ausstieg.

I: Was sagen sie dazu, stimmt es, dass regelmässige Waldbesuche im Gegensatz zum Unterrichten im Schulzimmer eine intensivere Vorbereitung des Unterrichtinhalts sowie auch eine intensivere Vorarbeit mit der Klasse fordern?

A: Mit der Klasse denke ich Vorarbeit nicht nein. Aber den ersten Waldnachmittag kann man nicht vergleichen mit regelmässigen Waldbesuchen oder mit dem letzten Waldnachmittag. Kinder müssen sich an diese Art zu lernen gewöhnen. Also mit allen Sinnen zu lernen oder mit dem Freiraum den sie haben umzugehen. Es ist also mehr eine Arbeit direkt an diesen Nachmittagen. Ich kann das nicht theoretisch als Vorarbeit machen und sagen, das und das ist dann wichtig. Das lernt man dann wirklich an dem Lernort. Als Vorarbeit kann ich schon auch gewisse Regeln sagen, oder die Sicherheitsaspekte oder das Verhalten besprechen.

I: Das machen sie schon im Vornherein?

A: Ja das mache ich im Voraus.

I: Und worauf achten sie dann eben besonders, wenn sie Vorbereiten oder mit der Klasse...

A: Eines ist eben der Sicherheitsaspekt. Diese Nachmittage sind ähnlich wie wenn ich einen anderen Lernort, wie zum Beispiel ein Museum oder eine Ausstellung, besuchen würde. Also da nehme ich auch nicht unbedingt eine Begleitperson mit und es ist ja auch nicht aus der Welt. Ich bespreche mit ihnen, was sie zum Beispiel machen würden, wenn mir etwas passiert, wenn ich einen Herzinfarkt hätte, wie sie reagieren würden... Damit sie dann ein bestimmtes Verhalten zeigen. Ich überlege mir auch, wie würde ich reagieren, wenn den Kindern etwas Schlimmeres passieren sollte. Aber sonst Vorarbeit mache ich nicht. Was ich dann aber mache ist inhaltlich nacharbeiten. Das mache ich intensiv im Schulzimmer. Zum Beispiel im Waldbuch noch Einträge machen oder ein Thema speziell aufnehmen.

I: Und auch hier die Frage, was würden sie einer Junglehrperson empfehlen? Ich nehme an, auch wieder der Sicherheitsaspekt?

A: Ja. Und ich denke, dass es ganz wichtig ist, ein Gespür für die Wettersituation zu kriegen. Zum Beispiel die Kinder auf die richtige Kleidung hinweisen. Aber auch dort lernen sie ganz schnell. Wenn sie zu kalt haben, kommen sie das nächste Mal ganz sicher anders angezogen. Also einen gewissen Lerneffekt gibt es da auch. Vorbereitung ist zum Beispiel auch der Umgang mit der Natur, mit dem Lebenden. Das ist aber eher ein übergeordnetes Anliegen. Dann auch die Situation nutzen um die Faszination von Natur, vom Lebendigen vermitteln zu können. Es geht ja darum, dass es ein Naturerlebnis ist. Und was ist ein Erlebnis? Das ist etwas, das berührt und das ist meine Lernhaltung und auch die der Kinder. Ich glaube, dass Kinder oder auch Erwachsene nur lernen, wenn sie von etwas berührt werden und es auch lernen wollen. Eigentlich erlebe ich das immer wieder. Sie sehen etwas, entdecken etwas und dann werden sie wie berührt und wollen wissen, was ist das, warum funktioniert das so, wieso ist das so. An mir als Lehrperson liegt es dann, das zu vermitteln.

Vergleich

I: Dann hätte ich noch einige Fragen zum Vergleichen. Bitte vergleichen sie in folgenden Punkten, den Lernort Wald mit dem Lernort Klassenzimmer.

a) **Vorbereitung:** Ich glaube, das haben sie in den fordern Fragen bereits schon geklärt.

b) **Regeln:**

A: *Es gibt Klassenregeln wie zum Beispiel nicht reinreden und da spielt es ja keine Rolle, ob man im Schulzimmer ist oder draussen. Was hier speziell hinzu kommt, ist die Regel der räumlichen Abgrenzung. Zum Beispiel, dass man am Anfang oder mit jüngeren Kindern sagt, nur so weit gehen, soweit ihr mich noch sehen könnt oder klar abgrenzen. Wohin und wie weit sie gehen, dass denke ich, ist im Wald noch viel wichtiger, als im Schulzimmer.*

c) **Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten:**

A: *Ich denke, dass ich in beiden Orten genau gleich, da habe ich meine Einstellung dazu, wie reagiere ich im Schulzimmer, so reagiere ich auch im Wald. Ich kann ihnen dann nicht sagen, geh raus aus dem Schulzimmer. Dass geht im Wald nicht.*

I: **Aber wenn sie jetzt zurück schauen auf den Anfang, sehen sie da einen Wechsel? Also waren sie da vielleicht am Anfang im Wald strenger, als im Klassenzimmer oder gar nicht?**

A: *Ich denke nicht unbedingt. Nein.*

d) **Potenzielle Probleme:** Diese haben sie vorher auch schon angesprochen.

A: *Es ist vielleicht hier noch speziell, dass es für die Kinder ein ungewohnter Lernort ist. Sie sind unsicher und wissen zum Teil auch nicht, wie damit umgehen. Also ungewohnt gleich Unsicherheit. Wie reagiere ich jetzt, was mache ich jetzt.*

I: **Aber bereiten sie die Kinder anders auf potenzielle Probleme vor? Zum Beispiel: Was passiert, wenn sie einen Herzinfarkt haben?**

A: *Nein. Ich habe mit den Kindern besprochen, was sie machen würden, wenn mir im Klassenzimmer etwas passieren würde. Da haben sie gesagt, sie würden in ein anderes Schulzimmer zu einer Lehrperson gehen. Daraufhin habe ich sie dann gefragt, was sie machen würden, wenn mir im Wald etwas passieren würde.*

I: **Das haben sie einmal thematisiert und jetzt sitzt das?**

A: *Ja. Sie wissen auch, dass ich das Handy dabei habe und wüssten wie Hilfe holen.*

e) **Beaufsichtigen und Präsenz:**

A: *Im Prinzip ist das für mich eine allgemeine Präsenz. Ein Unterschied ist vielleicht, dass ich, wenn ich im Wald bin, vermehrt auch so in einen Flow gerate. Und zwar weil es mich selber fasziniert. Ich schaue immer wieder: Was ist das, warum ist das so, was ist passiert... Zum Beispiel, wenn ich einen Haufen Federn sehe, beginne ich mich zu fragen: Was ist hier passiert, was könnte passiert sein, was ist das für ein Tier gewesen, wie sehen die Federn aus, sind sie abgebrochen, sind sie ausgerupft, welche Geschichte steckt dahinter. Und da merke ich, dass ich selber genau gleich im diesem Flow drin bin.*

I: **Recht herzlichen Dank!**

13. Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Hohentenn, 17. Februar 2014

Bregy Germaine