

Hg.: Frank Corleis

Schule : Wald

**Der Wald als Ressource
einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule**



ökologisch

ökonomisch

sozial

kulturell

Stoltenberg – Duhr – Corleis – Weidemann – González/Krebs

Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule

Herausgeber: Frank Corleis



edition erlebnispädagogik lüneburg

Schriftenreihe
KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Band 31 -

Herausgegeben

von

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

UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft



**Diese Schrift ist im Rahmen des Projektes „Wald und BNE“
des Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum SCHUBZ, Lüneburg
entstanden.**

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

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

**Alle Rechte vorbehalten – printed in germany
© 2006 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg**

Druck und Herstellung: Books on Demand GmbH

ISBN 3-89569-069-4



Satz und Layout: **Holger M. Müller - print & web**, www.holgermueller.de

Lektorat: Sarah Kaeberich, Lüneburg · Titelfoto: pixelquelle.de

Stoltenberg – Duhr – Corleis – Weidemann – González/Krebs

Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule

Seite 4

Vorwort von Frank Corleis

Seite 7

Ute Stoltenberg

Wald als Gegenstand einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Seite 21

Michael Duhr

Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule

Seite 79

Frank Corleis

I. „Projekt Wald“ in der Grundschule

II. Nachhaltige Schülerfirmen, die mit Holz arbeiten:

Kooperationsnetzwerk Schule-Wirtschaft für die Sekundarstufe I

Seite 187

Kirsa Weidemann

Erlebnispädagogik als Zugang zum Thema Wald - Projektdokumentation

Seite 219

Ana González y Fandiño / Oliver Krebs

Mensch & Wald – Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft

Vorwort

Die Verbindung Wald : Schule hat eine lange Tradition. Bereits für die Reformpädagogik zur Jahrhundertwende hatte der Aufenthalt von Schülern in Natur und Wald eine große Bedeutung. Pestalozzi, Kurt Hahn und andere Vertreter dieser Zeit schrieben der Natur als Lerngegenstand einen hohen Stellenwert zu. 1904 wurde die erste Waldschule in Charlottenburg als sogenannte „Freilichtschule“ eröffnet. Die Idee entsprang dabei der Tatsache, dass viele Kinder in den Städten durch die Industrialisierung bedingt kränklich waren und die normalen Stadtschulen diesen Zustand eher förderten.

„Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule“ fokussiert den Wald nicht nur als Aufenthaltsraum von Schülern und Motor für gesundes Lernen, sondern stellt ihn als Bildungsanlass von innovativem zukunftsweisendem Lernen in der Schule ins Zentrum. Inwieweit das Thema Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule geeignet ist, wird in diesem Buch dargestellt.

In fünf Beiträgen von Autoren aus ganz unterschiedlichen Institutionen wie Universität, Schule, Sozialpädagogik und Forstwissenschaft bieten neben theoretischen Grundlagen auch konkrete praktische Vorschläge, das Thema Wald im Verständnis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule umzusetzen.

Prof. Ute Stoltenberg stellt die Dimensionen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor und bezieht diese auf das Thema Wald. Daraus werden konkrete Anforderungen an Bildungsprozesse und an die Zusammenarbeit verschiedener Bildungseinrichtungen abgeleitet.

Michael Duhr beschreibt aus forstwissenschaftlicher Sicht das „Kulturphänomen Wald“. Er skizziert neben klassischen waldbezogenen Bildungsaktivitäten die Entwicklung der Waldpädagogik und deren Bedeutung in heutiger Zeit. Dabei hebt er die besonderen sozialen und kulturellen Bedeutungen des Waldes hervor.

Frank Corleis stellt zwei Praxisbeispiele aus der Schule zum Thema Wald vor. Er beschreibt zum einen, wie Grundschüler sich im Projektunterricht mit dem Thema Wald als Lerngegenstand insbesondere unter den Anforderungen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschäftigen können. Als zweites Beispiel stellt er ein Projekt vor, bei dem Schüler in nachhaltigen Schülerfirmen ausgehend vom Rohstoff Holz sowie dessen Bearbeitung und Vermarktung das Thema Wald im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erschließen.

Kirsa Weidemann verbindet die Methode der Erlebnispädagogik mit den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Wald. Sie stellt das Projekt „Abenteuer macht Schule“ als weiteres Praxisbeispiel vor. In diesem Projekt werden Schüler aus schwierigen Alters- und Entwicklungsstufen mit erlebnispädagogischen Methoden für Themen einer nachhaltigen Entwicklung motiviert.

Ana González y Fandiño und **Oliver Krebs** stellen das Projekt „Mensch & Wald – Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft“ vor. Dabei erläutern beide Autoren die Projektziele und die Projektbedeutung im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung.

Ich hoffe, dass mit diesem Buch die Dimensionen und Ansätze einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für die schulische Bildung verdeutlicht werden. Zum anderen bin ich mir sicher, dass mit den folgenden Beiträgen konkrete methodische Möglichkeiten und Praxisbeispiele aufgezeigt werden, wie das Thema Wald in der Schule in allen Jahrgängen und Schulformen im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verankert werden kann.

Lüneburg, April 2006

Frank Corleis
(Herausgeber)



Wald als Gegenstand einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

von Ute Stoltenberg

Wald als etabliertes Thema von Natur- und Umweltbildung, als Gegenstand von Schul-Lyrik und als Schauplatz von Märchen oder Kinder- und Jugendliteratur wird derzeit neu für Bildung entdeckt: als ideales Themenfeld für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Das Spektrum der Fürsprecher ist breit und ausgewiesen: Der Rat für Nachhaltige Entwicklung sieht „Waldwirtschaft als Modell für nachhaltige Entwicklung“ (2004). Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Anschluss an das 1998-2004 realisierte Programm „Zukunftsorientierte Waldwirtschaft“ im Rahmen des Programms „Forschung für Nachhaltigkeit“ ein Schwerpunktprogramm zu „Nachhaltiger Wald- und Holzwirtschaft“ aufgelegt, das Forschung und Bildung im Zusammenhang sieht. (Vgl. den Beitrag von Gonzalez/Krebs zum Projekt „Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft“ in diesem Band). Der Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland sieht in „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ „eine wichtige Ergänzung bisheriger Perspektiven“. Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) hat ihre Jahrestagung 2005 dem Thema „Umweltbildung im Wald. Ein Beitrag zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gewidmet. Nicht zuletzt verstehen zunehmend Akteure in der Waldpädagogik und forstlichen Umweltbildung ihre Aktivitäten als Beiträge zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Zugleich mehren sich Stimmen, die Qualitätsstandards für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung fordern. Erfahrungen in der Auswahl von Projekten als „gute Beispiele“, die im Rahmen der UN-Dekade von der UNESCO ausgezeichnet werden, zeigen, dass oft „Umweltbildungsvorhaben“ nur neu firmieren. Die zunehmende Konkurrenz außerschulischer Anbieter von Bildungsmaßnahmen fordert zudem zu eigener Profilbildung auf. Und insgesamt haben sich Bildungsangebote heute als Beiträge zu individueller und gesellschaftlicher Kompetenzentwicklung (vgl. die Diskussion um die OECD-Studien zu Kompetenzen; Rychen & Salganik 2003) auszuweisen.



Teil dieser Diskussion muss auch die Frage sein, wie die vielen Erfahrungen bisheriger (Wald-)Umweltbildung bzw. Waldpädagogik einzuschätzen sind, auf welche Kompetenzen diese Angebote zielen und welche Bedeutung sie für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gewinnen können. Wald als Thema außerschulischer Umweltbildung sowie Erwachsenenbildung wird von unterschiedlichsten Trägern angeboten. Sie reichen von Nationalparkgebieten, zu deren Aufgabe Umweltbildung gehört, über Verbände und Initiativen bis hin zu kommerziellen Anbietern für alle Altersgruppen. Zwei schon aufgrund ihres Umfangs erwähnenswerte Felder der Waldpädagogik sind Waldkindergärten (oder Naturkindergärten) sowie die forstliche Umweltbildung. Als Hintergrund für einen übergreifenden Diskussionsprozess über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (nicht als Beschreibung der Ist-Situation jeder Bildungsmaßnahme!) ist ein Blick auf zentrale Motive ihrer Bildungsarbeit erhellend: Waldkindergärten sind eine Antwort auf die Bedeutung, die Naturerfahrungen für die Entwicklung von Kindern und ihres Verhältnisses zur Welt zugeschrieben wird. Seit der Gründung des ersten Waldkindergartens 1993 hat sich ihre Anzahl bis heute auf über 450 Einrichtungen erhöht; entsprechend vielfältig sind die Konzepte. Für die einen ist der Naturraum der einzige Ort der Tagesbetreuung; bestehende Tagesstätten haben die Idee durch Waldtage oder die Einrichtung von Waldgruppen in das eigene Konzept integriert. Als Begründung für Naturerfahrung und Aufenthalt im Wald wird vor allem auf die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, aber auch auf vielfältige emotionale, soziale, psychomotorische und kognitive Förderungen verwiesen.

Umweltbildung bzw. Waldpädagogik von Forstverwaltungen und einzelnen Förstern hat in den letzten Jahren an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Auch wenn von Forstleuten schon früh Initiativen für Naturbegegnungen ausgegangen sind (beispielsweise durch die Einrichtung von Jugendwaldheimen), so hat Waldpädagogik oder forstliche Umweltbildung heute einen veränderten Stellenwert. Sie ist in engem Zusammenhang mit den ökonomischen Aufgaben von Forstverwaltungen zu sehen: In Deutschland sind 33 % der Forsten in Staatsbesitz, 20 % gehören Kommunen, 47 % sind in privater Hand. Wie viele öffentliche Aufgaben müssen sich auch die staatlichen und kommunalen Forstbetriebe zunehmend hinsichtlich ihrer Rentabilität rechtfertigen. Die Forstverwaltung wird umstrukturiert, Förstern werden Angebote der Tätigkeit als Lehrkräfte in öffentlichen Schulen unterbreitet. Bildungsarbeit ist eine neue Perspektive auch innerhalb von Forstverwaltungen; das findet seinen Ausdruck auch in einer großen Zahl von entsprechenden Fortbildungsangeboten für Forstleute. Im österreichischen Lebensministerium wurde 2002 eine Referentenstelle für Waldpädagogik eingerichtet und Waldpädagogik als Bildungsauftrag für Behördenorgane im Gesetz erstmals verankert. In einigen deutschen Landeswaldgesetzen wurde die Aufgabe von Umweltinformation, -aufklärung oder -bildung ebenfalls als gesetzliche Aufgabe festgeschrieben (in Hessen beispielsweise seit dem Jahr 2001; vgl. ANU 2005). In Schleswig-Holstein wird „Waldpädagogik und Öffent-



lichkeitsarbeit über den Wald und die nachhaltige Forstwirtschaft im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Waldgesetz von 2004 formuliert. Damit sollen die Aufgaben und Ziele der Forstverwaltung aus ihrer Sicht kommuniziert werden. Dass in der Bevölkerung ein großer Nachholbedarf nach Waldwissen besteht, haben kulturwissenschaftliche Studien drastisch belegt: Albrecht Lehmann merkt mit Verweis auf Ammer und Pröbstl (1991) an, dass ein „durchschnittlicher“ Großstädter allenfalls ein- bis zweimal im Jahr sein Auto für einen Spaziergang am Waldrand abstellt. „Unsere Untersuchungen zeigen: Außerhalb der Gruppen dieser Hobby-Waldkenner kann nur eine Minderheit mehr als vier oder fünf Baumarten bestimmen. Für viele ist jeder Nadelbaum eine „Tanne“. Dass Bäume überhaupt unter die Pflanzen fallen, ist in der verbreiteten Alltagsbotanik nur selten bekannt (Stachow 2000, 218ff.)“ (Zitat nach Lehmann 2000). Es darf vermutet werden, dass die Inhalte und Perspektiven, unter denen von Forstleuten der Wald vorgestellt wird, ebenfalls sehr unterschiedlich sind. Eine dominierende Perspektive wird mit dem in Jahrhunderten ausgebildeten professionellem Verständnis von Wald verbunden sein: Holzproduktion als prioritäre Nutzungsform (Radkau/ Schäfer 1987). Naturkunde und das forstliche Nachhaltigkeitsverständnis können als Ausbildungsrepertoire von Förstern vorausgesetzt werden.

Das Interesse an einer Weiterentwicklung der Waldpädagogik zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist groß. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Beitrag zu einem notwendigen Verständigungsprozess darüber.

Ausgehend von zentralen Elementen des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ kann gezeigt werden, wie in der Auseinandersetzung mit dem Wald Wissen und Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung gewonnen werden können.

Nachhaltige Entwicklung als ethische Orientierung für Bildungsprozesse

Bildung orientiert sich immer an übergreifenden Werten und Normen. Als unbestrittenes Leitbild gilt uns Demokratie und Menschenwürde. Es hat Schule, Unterricht und Bildungsprozesse in den letzten 200 Jahren grundlegend geändert (und verändert es noch – man denke nur an die immer noch neue Diskussion über die Kinderrechte und deren Berücksichtigung in der Praxis). Das damit verbundene Ziel, mit Bildung zum Gelingen einer demokratischen Gesellschaft beizutragen als auch Menschen eine bestmögliche Ausbildung aller ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen, ist sicher auch ein Beitrag zu Zukunftsfähigkeit. Zukunftsfähigkeit heute aber umfasst mehr, erfordert ein grundlegendes Umdenken: Ein friedliches Zusammenleben, demokratische Verhältnisse, die Würde des Menschen sind nur zu sichern, wenn wir



in erster Linie um den Erhalt und einen verträglichen Umgang mit natürlichen Lebensgrundlagen und mit der Belastung unseres Ökosystems besorgt sind. Diese Einsicht verdanken wir einer breiten weltweiten Diskussion über einen verantwortungslosen Umgang mit natürlichen Ressourcen als unserer Lebensgrundlage, über Veränderungen des Ökosystems Erde, über die nicht mehr zu verkraftenden Belastungen durch Schadstoffe, Kulturmüll oder industrielle Landwirtschaft. Wir verdanken sie auch der Diskussion über die zunehmende Ungleichheit in der Verteilung der natürlichen Lebensgrundlagen in der Welt. Sie wird in dem ethischen Leitbild einer "nachhaltigen Entwicklung" zusammengefasst: Nachhaltige oder dauerhafte Entwicklung strebt an, die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (nach: Brundlandt-Kommission; vgl. Hauff 1987).

Der Nachhaltigkeitsbegriff ist gerade in einem Text zum Themenfeld Wald nicht unproblematisch – verführt er doch dazu, das forstliche Verständnis von Nachhaltigkeit als gleichsam natürlichen Ursprung unseres heutigen Nachhaltigkeitsverständnisses zu interpretieren. Entstanden ist der forstliche Nachhaltigkeitsbegriff jedoch in einem Kontext, in dem Holzwirtschaft zunehmend als eine wichtige Einkommensquelle erkannt wurde; das Prinzip, jährlich nicht mehr Holz einzuschlagen als nachwächst, war eine Steuerung des Holzertrags (Radkau/Schäfer 1987).

Hier wird an die Konferenz von Rio 1992 angeknüpft, auf der Umweltfragen einerseits und soziale Entwicklungsfragen andererseits zu einer neuen integrierten Problemsicht „sustainable development“ zusammengeführt wurden. Sie zeigt auf, dass wir es mit einer Herausforderung neuen Zuschnitts zu tun haben: mit einer, die nicht lokal gelöst werden kann. Der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen“ (WBGU) spricht im Zusammenhang mit den weltweiten Veränderungen von einem „Globalen Wandel“. Dieser steht für die zunehmende Verflechtung von globalen Umweltveränderungen, ökonomischer Globalisierung, kulturellem Wandel und einem wachsenden Nord-Süd-Gefälle: „Erstmals in der Geschichte wirkt sich menschliches Han-



deln auf die Erde als Ganzes aus. Die daraus resultierenden globalen Umweltveränderungen bestimmen das Verhältnis der Menschheit zu ihren natürlichen Lebensgrundlagen völlig neu. Dieser in seiner Geschwindigkeit einzigartige, vielfach bedrohliche Transformationsprozess, der als „Globaler Wandel“ bezeichnet wird, kann nur verstanden werden, wenn die Erde als ein System begriffen wird“ (WBGU 1996: 35).

Bildung ist notwendiges Element eines angestrebten Nachhaltigkeitsprozesses. Bildungsprozesse stehen vor einer komplexen Aufgabe: Es geht darum, den Zusammenhang von individuellem und gesellschaftlichem Handeln mit den natürlichen Lebensgrundlagen zu verstehen und auf eigenes Handeln beziehen zu können. Bildungsprozesse sollen zugleich dazu beitragen, dass ein weltweiter Wirkungszusammenhang sichtbar wird und dass unser Handeln in Beziehung gesetzt wird zu dem Leben und Handeln von Menschen weltweit. Mehr noch: Bildung soll dazu beitragen, unser Wissen um die Bedingungen einer nachhaltigen Entwicklung zu erhöhen und es auch gemeinsam mit anderen anwenden zu können.

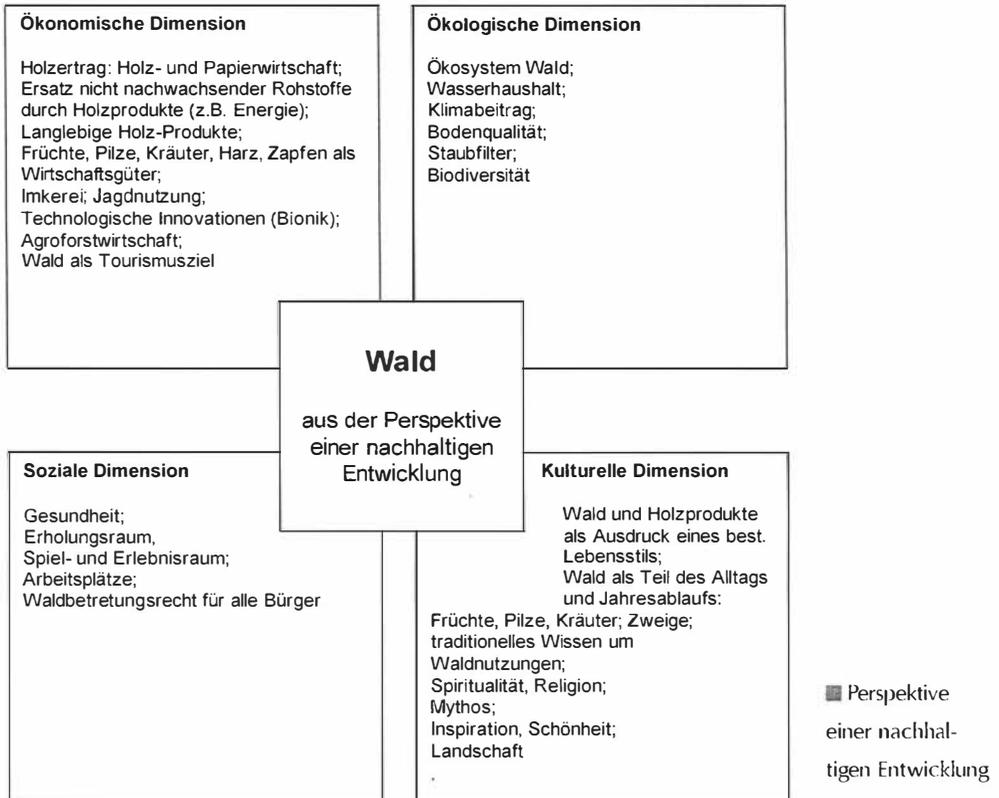
Retinität

Zum Verständnis dieser komplexen Aufgabe ist der Begriff der „Retinität“ geprägt worden. „Will der Mensch seine personale Würde als Vernunftwesen im Umgang mit sich selbst und mit anderen wahren, so kann er der darin implizierten Verantwortung für die Natur nur gerecht werden, wenn er die ‚Gesamtvernetzung‘ all seiner zivilisatorischen Tätigkeiten und Erzeugnisse mit dieser ihn tragenden Natur zum Prinzip seines Handelns macht“ (SRU 1994: 54). Ein verantwortlicher Ressourcengebrauch, die Reduzierung der Belastung des Ökosystems Erde und Gerechtigkeit im Zugang zu den natürlichen Lebensgrundlagen (auch in Verantwortung vor der Zukunft) sind Fragen, die jede Ebene unseres individuellen und gesellschaftlichen Handelns berühren. Damit ist auch zum Ausdruck gebracht, dass es nicht um neue zusätzliche Bildungsinhalte geht, sondern um eine grundlegend veränderte Perspektive auf Problemstellungen.

Als Hilfestellung zum Verständnis dieser Komplexität sind verschiedene Modelle entwickelt worden. Hier wird von dem Nachhaltigkeitsviereck (Stoltenberg/ Michelsen 1999) ausgegangen, das gesellschaftliches Handeln in vier Dimensionen analytisch unterscheidet. Es bietet die Möglichkeit, ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Sichtweisen auf einen Sachverhalt genauer zu beschreiben und dabei nicht deren (ggf. auch konflikthaften) Zusammenhang aus den Augen zu verlieren. Die vier Dimensionen lassen sich nicht nur als Analysefelder, sondern auch als Gestaltungsfelder mit jeweils spezifischen Akteuren lesen. Aber nur das Verständnis ihres Wirkungszusammenhangs kann eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen.



Die vier Nachhaltigkeitsdimensionen werden hier für den Wald konkretisiert:



Die Stichworte zu den einzelnen Dimensionen zeigen zum einen die Breite der Aufgabenstellungen im Umgang mit dem Wald aus der Nachhaltigkeitsperspektive. Sie dokumentieren zum anderen, dass das Verhältnis von Mensch und Wald eine Themenstellung ist, in der sich beispielhaft zentrale Fragen einer nachhaltigen Entwicklung bündeln: Sie reichen vom Zustand der Umweltmedien Luft, Wasser, Boden bis hin zu der Frage, welche Nutzungsformen jeweils für Menschen einer Region bzw. aus globaler Perspektive als kulturelle Praxis oder gar als ökonomische Notwendigkeit vertretbar und wünschenswert sind. Sie führen weiter zur Frage, welche Art von Wald in einer bestimmten Region am ehesten einer nachhaltigen Entwicklung entsprechen würde. Ein Blick in die Geschichte kann Nutzungskonflikte, unterschiedliche Waldvorstellungen und die daraus resultierende Notwendigkeit der Abwägung noch deutlicher machen: So zeigt die Geschichte des Forstwesens, dass zu den zentralen Aufgaben der ersten



Forstbeamten die Zurückdrängung von so genannten Nebennutzungen gehörte (Küster S. 186 f.). Dagegen steht die Erfahrung der Haubergwirtschaft des Siegerlandes, die Waldinteressen der Bauern sowie der Eisen- und Lederindustrie auf genossenschaftlicher Grundlage verbinden konnte (vgl. Radkau/ Schäfer, S. 107 ff.). Dieser Niederwald, der im Turnus von höchstens 20 Jahren abgehauen wurde, entsprach jedoch nicht dem Waldideal von Forstbeamten, die sich an dem wertvolles Holz versprechenden Hochwald orientierten (ebd., S. 165).

Das Nachhaltigkeitsviereck gibt keine Antworten auf die Frage, wie eine nachhaltige Waldentwicklung und ein nachhaltiger Umgang mit dem Wald möglich sind. Vielmehr werden komplexe Fragen aufgeworfen – die durchaus nicht immer schon beantwortet werden können. Für den Bildungsprozess heißt das: Man muss lernen, mit Offenheit und mit alternativen Gestaltungsmöglichkeiten umzugehen. Forschung und Bildung sind im Zusammenhang zu entwickeln. Die naturwissenschaftlichen und die sozialwissenschaftlichen Kenntnisse über Risiken für Mensch und natürliche Lebensgrundlagen sind Orientierung; wo Gewissheiten fehlen, werden Bewertungsprozesse unabdingbar für eigenes Handeln.

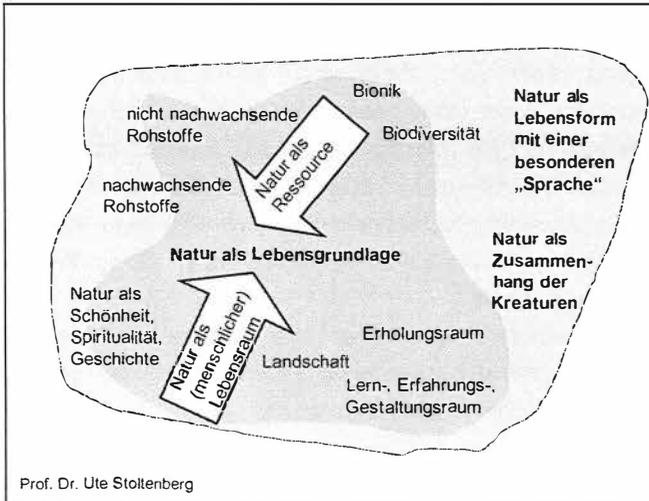
Die Arbeit mit dem Nachhaltigkeitsviereck bietet die Chance, über die eigene Betroffenheit nachzudenken, regionale und globale Problemstellungen zu verbinden und Gestaltungsmöglichkeiten auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene zu finden.

Naturverständnis

Ein Schlüssel zu nicht nachhaltiger Lebens- und Wirtschaftsweise ist die geschichtlich entwickelte „Naturvergessenheit“. Sie hat zu einem äußerst widersprüchlichen Alltagsbewusstsein von Natur geführt: Befragt man Studierende oder bereits praktisch tätige Menschen in bildungsnahen Berufen, was sie unter Natur verstehen, dann erhält man als erstes immer Antworten wie: alles, was grün ist; alles ohne den Menschen; alles Lebendige; Schönheit, Ruhe, Erholung; Wald, Wiese, Berge. Das Verhältnis von Mensch und Natur (wie auch der Mensch als Natur) wird ausgeklammert - und damit auch, dass dieses Verhältnis ein zu Gestaltendes ist, eines, das sich nicht natürlich ergibt. Ausgeklammert wird dabei insbesondere der Ressourcencharakter von Natur; er steht sozusagen auf einem anderen Blatt. Am Beispiel des Waldes ist das Dilemma unseres gespaltenen Naturverständnisses besonders gut nachvollziehbar. Die Liebe zum Wald drückt sich in oft vehementer Ablehnung gegen Baumfällen aus. Zugleich statten sich die Menschen mit Mobiliar aus gesunden Naturhölzern aus. Bildungsprozesse, die ästhetische Baum- oder Walderfahrungen in der Umweltbildung und das Herstellen eines Frühstücksbrettchens im Werkunterricht als technische Qualifizierung ansiedeln, können dieses Bewusstsein noch verstärken.



Am Beispiel des Waldes lässt sich ein Naturverständnis entwickeln, das den Menschen in vielfältiger Abhängigkeit von Natur und zugleich in seiner Einflussnahme auf Natur zeigt. Ein derartiges Naturverständnis kann auch dazu dienen, den Nachhaltigkeitsgedanken nicht nur anthropozentrisch zu verstehen, sondern andere Kreaturen in ihrer Abhängigkeit von natürlichen Lebensgrundlagen mit zu berücksichtigen.



Natur lässt sich in dieser Übersicht jeweils direkt durch *Wald* ersetzen. Das zeigt einmal mehr, dass der Wald für Menschen geschichtlich, aktuell und für die Zukunftsgestaltung eine herausragende Rolle spielt.

Gestaltungskompetenz als Bildungsziel

Ziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist nicht nur ein besseres Verständnis der Bedeutung der natürlichen Lebensgrundlagen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Leben, sondern die Ausbildung von Kompetenzen, die den Menschen befähigen, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. Damit wird Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem motivierenden Konzept (vgl. Stoltenberg 2006): Nicht Probleme, Katastrophen, die Analyse nicht gewünschter Zustände stehen im Mittelpunkt (wie beispielsweise das Waldsterben), sondern die Frage, wie man die Welt zukunftsfähig gestalten kann. Und diese Frage soll nicht abstrakt gestellt und beantwortet werden, sondern konkret unter Einbezug des eigenen Lebenszusammenhangs. Denn der Umgang mit Ressourcen, die



Belastung des Ökosystems, gerechter Umgang mit anderen in der Frage der Verfügung über hinreichende Lebensgrundlagen ist keine Frage, die an die Politik und die Wirtschaft delegiert werden kann. Sie betrifft das Handeln auf allen Ebenen: in der privaten Lebensgestaltung, im beruflichen Handeln, im Handeln der in Wirtschaft, Politik oder öffentlicher Verwaltung Verantwortlichen. Ziel ist die Ausbildung von Kompetenzen, die es erlauben, sich an einer verantwortungsvollen Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Natur zu beteiligen. Diese werden in der aktuellen Diskussion als Gestaltungskompetenz bezeichnet (de Haan/ Harenberg 1999).

Gestaltungskompetenz

1. Vorausschauendes Denken, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Zukunftsszenarien und –entwürfen
2. Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation
3. Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen
4. Planungs- und Umsetzungskompetenz
5. Fähigkeit zu Gemeinschaftlichkeit und Solidarität
6. Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation
7. Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können
8. Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

DE HAAN, GERHARD (2003): Bildungsstandards und Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: DGU Nachrichten, 27/28. Jg.: S. 24-32.

■ Gestaltungs- Kompetenz

Dieser neue Begriff ist nicht zu verwechseln mit Handlungskompetenz, die in Bezug auf sehr unterschiedliche Zielsetzungen ausgebildet werden kann. Er meint vor allem, dass man – gemeinsam mit anderen – lernen soll, ein verändertes Verhältnis von Mensch und Natur zu denken und zu gestalten – eben eines, das sich an dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und dem Recht auf Nutzung durch alle Menschen orientiert. Das erfordert den Mut zum Neu- und Querdenken, die Lust auf sinnvolle Zukunftsaufgaben, vernetztes Denken, Phantasie und Kreativität. Das setzt voraus, zentrale Zukunftsprobleme wahrnehmen zu können, Probleme gemeinsam mit anderen bearbeiten und immer wieder kritisch prüfen zu können.

Gestaltungskompetenz ist ein Bündel von Teilkompetenzen, die in unterschiedlicher Weise gefördert, jedoch nur im Zusammenhang wirksam werden können.

Das Verhältnis von Mensch und Wald kann eine motivierende Themenstellung zur Entwick-



lung dieser Kompetenzen sein, wenn solche Fragen bearbeitet werden, die Gestaltungsräume eröffnen. Für jede der Teilkompetenzen lassen sich spezifische Methoden und Anforderungen an Arbeitsweisen finden. Sie sollten in der Bearbeitung von Aufgaben und Problemstellungen möglichst gemeinsam vorkommen, um das ihnen innewohnende Potential zur Kompetenzentwicklung selbst erfahren und reflektieren zu können.

Die Arbeitsweisen und Methoden einer "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" sind zudem so zu wählen, dass sie Erfahrung und Reflexion im Zusammenhang ermöglichen. Ohne sinnliche Erfahrung ist der Komplex Wald nicht zugänglich: Wälder riechen unterschiedlich, hören und fühlen sich unterschiedlich an. Sensibilisierung für die Nachhaltigkeitsproblematik des Waldes lässt sich jedoch nicht allein durch positive Erfahrungen mit dem Wald als lebendigem System gewinnen. Szenarien, die Auseinandersetzung mit Entwicklungsprognosen für einen bestimmten Wald oder für Wälder in globaler Perspektive, öffnen das Thema hin zu alternativen Gestaltungsmöglichkeiten und legen die Grundlage für Risikobewusstsein und für die Kompetenz des Umgangs mit Unsicherheiten; auch Kinder können unter der Frage: „Was wäre, wenn es keine Wälder gebe?“ Grundeinsichten über ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Zusammenhänge entwickeln. Sachwissen in vorfindbaren gesellschaftlichen Kontexten zugänglich zu machen, bietet die Chance, zugleich Orientierungswissen und Handlungswissen zu erwerben und anzuwenden. Ein Beispiel dafür sind Schülerfirmen, die sich der Verarbeitung der natürlichen Rohstoffe des Waldes widmen. In besonderer Weise bietet sich hier auch die Region als Lern- und Gestaltungsraum für Kinder, Jugendliche oder Studierende an: Verschiedene Waldvorstellungen sind miteinander zu diskutieren, eigene Beziehungen zum Wald und verschiedene Nutzungsarten lassen sich herausfinden, Alternativen in der Nutzung von natürlichen Lebensgrundlagen (z.B. Energie aus Holzabfällen statt der Nutzung nicht nachwachsender Rohstoffe) sichtbar machen. Über neue Informations- und Kommunikationstechnologien ist der Zusammenhang von regionalen Erfahrungen in verschiedenen Teilen der Welt zusammenzuführen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Die Analyse der öffentlichen Kommunikation über diese Thematik und ethisches Nachdenken über das Verhältnis von Mensch und Wald erweitern die in praktischen Erfahrungen oder naturwissenschaftlich gewonnen Kriterien zur Bewertung von Waldentwicklungen und Waldnutzungen. Die Beteiligung an einer nachhaltigen Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Wald lässt sich für alle Altersgruppen und Lebenssituationen konkretisieren: Sie kann von der Erstellung einer Informationsbroschüre über nachhaltige Holzwirtschaft der Region bis hin zu Beteiligung an Waldpflegemaßnahmen reichen, von der kritischen Überprüfung eigenen Papier- und Holzverbrauchs bis hin zur Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen zur Nutzung von zugänglichen Waldprodukten. Wissenschaftliche Kooperationen und die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen eröffnen Jugendlichen und Studierenden auch unmittelbare Erfah-



rungen mit globalen Wirkungszusammenhängen im Sinne von Nachhaltigkeit (z.B. in einem Renaturierungsprojekt des tropischen Regenwalds zur Entwicklung von Agroforstwirtschaft (vgl. Laufmann 2005), dessen Faserproduktion im Autobau Verwendung findet).

Dieses Beispiel zeigt einmal mehr: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist nicht nur ein Konzept, um Verständnis und Offenheit für Zukunftsfähigkeit zu erlangen, sondern die notwendige Voraussetzung, um den Gestaltungsraum für eine nachhaltige Entwicklung und die möglichen Instrumente besser zu verstehen und neue Instrumente zu entwickeln. Es gehört zu den anspruchsvollen Aufgaben dieses Bildungskonzepts, auch naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen unter der Nachhaltigkeitsperspektive zu formulieren. Angesichts der Komplexität realer Problemstellungen - z.B. hinsichtlich des Zusammenhangs von Bodenfruchtbarkeit, der Nutzungsmöglichkeiten und Auswahl der Baumarten für einen Wald - kann jedoch nur ein interdisziplinärer Ansatz und dazu die Einbeziehung gesellschaftlichen Wissens Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert damit auch neue Organisationsformen für Bildungsprozesse: Kooperation verschiedener Disziplinen, Kooperation mit Vertretern gesellschaftlicher Praxis, Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern. Das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sieht Kooperation nicht unter der Perspektive Dienstleistung, sondern als partnerschaftliche Beziehung in einem gemeinsamen lokalen bzw. regionalen Handlungskontext. Partizipation an der Gestaltung des eigenen Lebens ist deshalb zugleich Ziel und Methode einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. „Demokratie lernen“ und „Nachhaltigkeit lernen“ verschränken sich im Konzept einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung: Sich beteiligen heißt in diesem Konzept nicht allein, die Regeln demokratischen Zusammenlebens zu lernen und praktizieren. Partizipation ist vielmehr eine Notwendigkeit, um Menschen zu ermutigen und zu befähigen, mit ihrem Wissen, ihren Sichtweisen und neuen Ideen zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen.

Bildungslandschaften für eine nachhaltige Entwicklung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung findet innerhalb von Bildungseinrichtungen – von schulischen oder außerschulischen (oder in der Forstsprache: von amtlichen und nicht-amtlichen) – sowie informell im sozialräumlichen Umfeld statt. Die jeweiligen Institutionen unterscheiden sich nach Zeitaufwand, nach der Bedeutung für formelle Qualifikationsprozesse, nach Erfahrungsmöglichkeiten und nicht zuletzt nach den Kompetenzen zur Verfügung stehender Lehrender bzw. Moderatoren. Sie können situative Eindrücke hinterlassen oder Gelegenheit zur Reflexion und zum Üben geben.



Kindergärten, Schulen, Universitäten oder außerschulische Bildungseinrichtungen mit einem verlässlichen und hinreichenden Zeithorizont können ihre Arbeit insgesamt unter dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung organisieren. Erfahrungsorientierte, erlebnisorientierte und ästhetische Zugänge zum Verständnis des Verhältnisses von Mensch und Wald haben darin ebenso ihre Bedeutung wie Wissensaufbau und Reflexivität. Das setzt bei den pädagogisch Verantwortlichen ein Konzept voraus, in dem Einzelaktivitäten als Teil einer umfassenden Bildungsabsicht im Sinne von Nachhaltigkeit reflektiert werden können.

Für viele Einrichtungen wird jedoch gelten, dass sie die komplexen Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Regel nicht allein innerhalb ihrer Institution einlösen können. In dem Fall gilt es, die eigene Arbeit in einem regionalen Gesamtkonzept als Beitrag für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu beschreiben und gemeinsam mit anderen ein tragfähiges Gesamtkonzept zu entwickeln und zu kommunizieren. Menschen müssen sich in dieser Bildungslandschaft orientieren können und erkennen, dass es insgesamt darum geht, neue Wege im Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen zu finden, die zukunftsfähig sind und die ein friedliches und befriedigendes Zusammenleben in dieser Einen Welt erlauben.



- ANU – Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung. Bundesverband e.V. (Hrsg., 2005):** Umweltbildung im Wald. Ein Beitrag zur UN-Dekade >Bildung für nachhaltige Entwicklung<
- Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Programm Nachhaltige Waldwirtschaft. www.fz-juelich.de/ptj/index.php?index=51 (12.03.2006)
- de Haan, Gerhard (2003):** Bildungsstandards und Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: DGU Nachrichten, 27/28. Jg., S. 24-32
- Hauff, Volker (1987):** Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven
- Küster, Hansjörg (1998):** Geschichte des Waldes. München: Beck
- Laufmann, Peter (2005):** Die Rückkehr des Regenwaldes. In: natur + kosmos Oktober-Ausgabe
- Lehmann, Albrecht (2000):** Waldbewusstsein und Waldwissen in Deutschland. In: Der deutsche Wald. Der Bürger im Staat. Landeszentrale für Politische Bildung. Stuttgart
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (2004):** Waldwirtschaft als Modell für nachhaltige Entwicklung: ein neuer Schwerpunkt für die nationale Nachhaltigkeitsstrategie. Berlin
- Radkau, Joachim/ Schäfer, Ingrid (1987):** Holz. Ein Naturstoff in der Technikgeschichte. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch
- Stoltenberg, Ute (2005):** Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Aktuelle Herausforderungen für die außerschulische Arbeit. In: ANU – Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung. Bundesverband e.V. (Hrsg., 2005): Umweltbildung im Wald. Ein Beitrag zur UN-Dekade >Bildung für nachhaltige Entwicklung<
- Stoltenberg, Ute/ Michelsen, Gerd: Lernen nach der Agenda 21:** Überlegungen zu einem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung. In: Stoltenberg, Ute/ Michelsen, Gerd/ Schreiner, Johann (Hrsg.): Umweltbildung - den Möglichkeitssinn wecken. NNA-Berichte 12.Jg. 1999, H. 1, S. 45-54
- Rychen, Dominique Simone/ Salganik, Laura Hersh (Hrsg., 2003):** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers
- SRU - Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (1994):** Umweltgutachten 1994. Stuttgart
- Waldgesetz für das Land Schleswig-Holstein.** (Landeswaldgesetz-LWaldG) vom 5. Dezember 2004
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996):** Welt im Wandel: Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahresgutachten 1996. Heidelberg, Berlin, New York



Ute Stoltenberg



Sozialwissenschaftlerin, seit 1995 Professorin an der Universität Lüneburg.

Leiterin des Instituts für Integrative Studien der Fakultät Bildung und Kultur, zugleich Mitglied des Instituts für Umweltkommunikation in der Fakultät Umwelt und Technik; Seit 2000 Lehrverpflichtung für Umweltbildung an der Freien Universität Bozen, Italien.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (für den Elementar- und Primarbereich, Lehrerbildung, soziale Berufe, Hochschulen – auch in Zusammenarbeit mit anderen europäischen und lateinamerikanischen Ländern);

Zusammenhang von Bildung und Regionalentwicklung unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung; Lokale Agenda 21-Prozesse;

Theorien und Konzepte eines integrativen Sachunterrichts in der Grundschule;

Inter- und Transdisziplinarität.

Kontakt:

Universität Lüneburg

Scharnhorststr. 1

21335 Lüneburg

E-mail: stoltenberg@uni-lueneburg.de



„Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule“

von Michael Duhr

„Waldpädagogik“ - Beobachtungen zu einem sozialen Phänomen aus forstlicher Sicht

In unseren Wäldern finden sich immer häufiger Menschen, die diese nicht nur zum Wandern aufsuchen, dort Fahrrad fahren, reiten oder joggen; vielmehr halten sie sich im Wald auf, weil sie an einem Bildungsprogramm teilnehmen. Sie untersuchen Pflanzen und Tiere, bestimmen Bäume und Bodenprofile, laufen mit verbundenen Augen, Bäume betastend, durch unterschiedliche Bestände oder versuchen Abbildungen von Baumrinden in Frottage-Technik abzunehmen. Einige haben Äste, Blätter, Steine und Pflanzen zu einem Kunstgebilde zusammengetragen und inszenieren kleine Waldausstellungen. Andere sitzen vielleicht nur ruhig am Stammfuß einer mächtigen Eiche und blicken in die Krone des Baumes oder liegen bäuchlings im Kreis auf dem Waldboden und betrachten Bodenlebewesen aus nächster Nähe. Wieder andere pflanzen zusammen mit Forstleuten Bäume, führen Pflegemaßnahmen in Waldbeständen und Naturschutzgebieten durch oder schützen junge Pflanzen mit Verbisschutzmitteln vor dem Äser des Schalenwildes. Vereinzelt sind auch Waldforschungsflächen zu finden, auf denen Messstationen aufgebaut wurden, die - so ist den dort angebrachten Hinweistafeln zu entnehmen - nicht von forstlichen Versuchsanstalten oder Forschungsinstituten, sondern von Schulen oder Umweltzentren betreut werden. Nicht zuletzt ist es auch möglich, zur Nachtzeit Gruppen von Menschen zu begegnen, die andächtig den nächtlichen Geräuschen des Waldes lauschen, spielend Möglichkeiten der Orientierung bei Nacht erproben oder am 30. April um Bäume und Lagerfeuer tanzen.

Viele dieser Menschen nehmen an Bildungsangeboten teil, die von Studien- und Umweltzentren, waldbezogenen Bildungseinrichtungen oder freiberuflich arbeitenden Forstleuten, Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt werden. In einigen dieser Einrichtungen - so ist



deren Werbe- und Infobroschüren zu entnehmen - werden Bildungsangebote offeriert, die Menschen naturkundliche und soziokulturelle Aspekte des Waldes im Rahmen eines einzelnen „Walderlebnistages“ näher bringen sollen. Andere Angebote führen Menschen regelmäßig in den Wald, in dem sie sich eine Woche oder vierzehn Tage aufhalten, weil sie z.B. mit ihrer Schulklasse in einem Jugendwaldheim der Forstverwaltung untergebracht sind und mit Forstleuten zusammen im Wald arbeiten.

Mit diesen Bildungsangeboten werden nicht nur Kinder und Jugendliche im Rahmen der schulischen Ausbildung erreicht, sondern es sollen auch Erwachsene oder spezifische Gruppen wie Familien, Vereine, Betriebs- und Lehrerkollegien oder Sozialarbeiter, also unterschiedliche Zielgruppen, mit der außerschulischen Bildungsarbeit und der Erwachsenenbildung angesprochen werden. Nicht zuletzt finden sich auch Leitungsgremien und betriebliche Kleingruppen im Wald. Hierzu titelte vor einigen Jahren die Wochenzeitung Die Zeit sympathisch: „Wenn es im Team nicht mehr klappt, dann gehen wir in den Wald!“. Dort entsteht beim Aufbau eines Hochsitzes oder der gemeinsamen Überwindung einer Grenz- oder Gefahrensituation wieder Teamgeist und Zusammengehörigkeitsgefühl.

Seit Mitte der 80er Jahre werden zudem immer wieder neue Publikationen offeriert, die sich mit einer „waldbezogenen Bildungsarbeit“ auseinander setzen. Sie stellen Übungen zum Walderleben vor, verweisen auf die Möglichkeit einer waldbezogenen Freizeitgestaltung und wollen dazu anregen, dass Menschen sich wieder vermehrt dem Wald zuwenden, ihn aufsuchen, um naturkundliche und ästhetische Aspekte des Waldes zu entdecken und zu erleben. Ebenso ist seit dieser Zeit die Gründung einer Vielzahl von waldbezogenen Bildungseinrichtungen wie Waldschulen, Jugendwaldheimen, Rucksackschulen, Waldkindergärten oder Häusern des Waldes zu beobachten. Diese Aktivitäten konzentrieren sich dabei nicht nur auf den urbanen Bereich, vielmehr lassen sie sich sowohl in Stadtregionen wie Berlin, Frankfurt, Stuttgart oder Zürich als auch in ruralen Bereichen beobachten, wie z.B. im Walliser Aletschgebiet, im Hochharz, in der Mark Brandenburg oder im Westerwald.

Auch die Gruppe der Veranstalter derartiger Aktivitäten lässt sich nicht einheitlich gliedern. So tragen seit vielen Jahren die Landesforstverwaltungen der Bundesländer und private Forstbetriebe zur Angebotspalette genauso bei wie Vereine und Verbände (z.B. Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, BUND, NABU, Greenpeace und Landesjagdverbände), aber auch Privatpersonen und Betriebe, ob aus ideellem oder wirtschaftlichem Interesse. Eine Hauptzielgruppe, sofern überhaupt derzeit eine Zielgruppendifferenzierung vorgenommen werden kann, stellen verfasste Bildungsträger und deren Einrichtungen dar, so dass viele Angebote von Schulklassen und Kindergruppen wahrgenommen werden. Aber auch der Tourismus im Dahner Felsenland hatte seinerzeit die Familie als potenzielle Zielgruppe entdeckt, und einzelne Fremdenverkehrsinstitutionen und Einzelanbieter boten bereits „Handholzen für Mana-



ger“ oder „den Wochenendüberlebenskurs im Wald“ an. Nicht zuletzt spielen Teamtrainings, Führungskräftebildung und erlebnisorientiertes Arbeiten eine wichtige Rolle. Eine Recherche in diesem Kontext im Internet bietet einen guten ersten Überblick über Anbieter, Angebote, Zielgruppen und Träger.

Als Bezeichnung für derartige Aktivitäten hat sich in den letzten Jahren vielfach der Begriff „Waldpädagogik“ eingebürgert; so wurde 1992 im Rahmen eines Seminars zur waldbezogenen Bildungsarbeit in Zürich durch SCHMITHÜSEN angeregt, die vielfältigen waldbezogenen Bildungsangebote mit einem derartigen Sammelbegriff zu bezeichnen.¹ In der forstlichen Literatur ist die Vokabel „Waldpädagogik“ seit 1986 eingeführt. Die Stiftung „Wald in Not“ veranstaltete am 20. Oktober 1986 in Zusammenarbeit mit der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald eine Tagung zum Thema „Waldpädagogik“ und veröffentlichte hierzu mehrfach Berichte in forstlichen Fachzeitschriften unter dem Titel „Waldpädagogik“.² Lenhard beschrieb 1987 in der Schweizerischen Zeitschrift für Forstwesen „Waldpädagogik“ als eine Form forstlicher Öffentlichkeitsarbeit und machte so deutlich, dass Waldpädagogik und mit ihr verschiedene Erscheinungsformen waldbezogener Bildungsarbeit möglicherweise nicht allein ein pädagogisches, sondern ebenfalls ein forstpolitisches und ein soziales Phänomen sind.³

Waldpädagogik stellt damit zunächst eine Art „Sammelbezeichnung“ für eine Fülle waldbezogener Bildungsaktivitäten dar.⁴ Wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Betrachtung die Bezeichnung „Waldpädagogik“ verwandt, dient sie deshalb gleichermaßen als begriffliches Gefäß für waldbezogene Bildungsaktivitäten aller Art, das zunächst noch von Seiten der Erziehungswissenschaften und der Forstwissenschaften mit Inhalt gefüllt werden muss. „Waldpädagogik“ und „waldbezogene Bildungsarbeit“ werden dabei in gleicher Intention als Arbeitsbegriff zur Markierung eines in den Wäldern beobachtbaren sozialen Phänomens gebraucht.⁵

1 vgl. SCHMITHÜSEN & DUHR 1993, S. 167ff. In ihren grundsätzlichen Überlegungen zur Waldpädagogik verweisen SCHMITHÜSEN & DUHR darauf, dass Waldpädagogik das eigentliche pädagogische Handeln wie die theoretische Reflexion und die damit verbundene Theorie dieses Handelns umfasst; sie lehnen sich dabei an eine Definition von Pädagogik nach BÖHM an (vgl. BÖHM 1988, S. 446ff.). Zu diesem Handeln gehört ihrer Meinung nach die Entwicklung und Durchführung waldbezogener Bildungsangebote und auf diese Angebote bezogene Aktivitäten der Erziehungs- und Forstwissenschaften einschließlich ihrer wissenschaftlichen Grundlagen (vgl. SCHMITHÜSEN & DUHR 1993, S. 167f.).

2 STIFTUNG WALD IN NOT 1986a & 1986b.

3 vgl. LENHARD 1987.

4 Die Verwendung von derartigen pädagogischen Sammelbegriffen, wie z.B. auch „Segelpädagogik“ oder „Wasserpädagogik“, ist jedoch nicht unproblematisch. Verschiedene Aspekte unterschiedlicher methodischer wie didaktischer Ansätze werden hierin nicht differenziert dargestellt. Vielmehr wird mit „Waldpädagogik“ die Existenz eines Konglomerates aus unterschiedlichen Ansätzen suggeriert, das möglicherweise real jedoch nicht besteht. Ob die „Waldpädagogik“ über eine eigenständige pädagogische Theorie verfügt und damit einem mit dieser Begrifflichkeit postulierten erziehungswissenschaftlich begründeten Anspruch gerecht wird, muss hier ebenfalls offen bleiben.

5 Wird hier (neben von Waldpädagogen bzw. Waldpädagoginnen gesprochen, so sollen damit zusammenfassend die in der Waldpädagogik Engagierten bezeichnet werden.



Im Zuge der hier skizzierten Beobachtungen eines Phänomens im Walde stellt sich nunmehr die Frage, um was es sich bei diesem Phänomenen handelt und inwiefern Waldpädagogik durch Forstpolitik und Forstwirtschaft zu rezipieren, zu gestalten oder sogar weiterzuentwickeln ist. Einzelne Landesforstverwaltungen haben sich der Waldpädagogik bereits angenommen und verpflichtet, indem diese im Gesetz als ein behördlicher Auftrag der Forstverwaltung verankert ist. Es besteht bisher jedoch nur ein sehr diffuser Eindruck von dem, was in unseren Wäldern im Rahmen waldpädagogischer bzw. waldbezogener Bildungsangebote geschieht, welche Absichten mit ihnen verfolgt werden und wie diese Aktivitäten letztendlich einzuordnen sind. Wir sehen uns demzufolge einem Phänomen gegenüber, das bisher nur ungenau umgrenzt und gedeutet ist.

Von naturkundlicher Fertigkeitsschulung zum Schulforstgarten

Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte waldbezogener Bildungsarbeit oder der Waldpädagogik liegt bisher nicht vor. Deshalb sollen hier einige historische Wurzeln und Aspekte waldbezogener Bildungsarbeit und ihres Umfeldes mit groben Strichen skizziert werden, um so zur Entwicklung eines „historischen Bewusstseins“ des Phänomens beizutragen. Die Darstellung bleibt dabei auf verschiedene Aspekte des deutschsprachigen Raumes fokussiert.

Bildungskonzepte und die mit ihr verbundenen Einrichtungen und Inhalte der Bildungsarbeit haben sich von jeher nicht allein mit Fragen der kognitiven Wissensvermittlung auseinandergesetzt. Sie haben immer auch den Blick darauf gerichtet, in welcher Form praktisch ausgerichtete Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt bzw. entwickelt werden können.

Bereits in der Antike wurde durch die Erzieher deshalb neben philosophischen oder mathematischen Fachgebieten u.a. auch naturkundliches Wissen und Fertigkeiten im Umgang mit Natur vermittelt. Im Mittelalter setzten sich die Schüler an christlichen Bildungseinrichtungen nicht nur mit theologischen, mathematischen und philosophischen Fragen auseinander, sie wurden auch naturkundlich gebildet, wobei hier die Frage der Verwertbarkeit des erlangten Wissens in landwirtschaftlicher oder medizinischer Hinsicht von existentieller Bedeutung war. Der zu Beginn des 17. Jahrhunderts einsetzende „Didaktische Aufbruch“, der für die Naturkunde vor allem durch die Pädagogen Ratichius, Jungius und Comenius vorangetrieben wurde, mündete schließlich in der Realienbildung. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Vermittlung und Darstellung an Real(ien)schulen, Bürgerschulen und Philanthropinen leiteten im 18. Jahrhundert einen tief greifenden Wandel von Naturanschauungen und damit auch des naturkundlichen Unterrichts ein.



In der Vorstellung der Philanthropen ist eine Erziehung erforderlich, die eine freie Entfaltung der „natürlichen Kräfte“ der Kinder, insbesondere der Vernunft fördern soll. Für diese Entfaltung ist der Umgang mit Natur und das Leben in einer ländlichen Umgebung, wie aber auch Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Natur von Bedeutung. Salzmann verweist in seinen Darstellungen zur naturbezogenen Bildungsarbeit im Philanthropin Schnepfenthal darauf, dass „beobachtende Naturerkundung und die praktische Kräfte- bzw. Fertigkeitsschulung“ als sich wechselseitig bedingende Einheit der Bildung zu verstehen sind, was auch als Realienbildung bezeichnet wird. Neben den Themen Wiese und Wasser wird dabei auch explizit das Thema Wald zum Gegenstand der Bildungsarbeit. Der Forstzoologe Bechstein, der von Salzmann als Lehrer an das Philanthropin Schnepfenthal gerufen wurde, entwarf eine Naturgeschichtsdidaktik, die sich an der heimischen Natur, an jahreszeitlichen Gegebenheiten, an Fragen der Nutzbarmachung der Natur und des „Naturschutzes“ orientierte. Er stellte ein vergleichendes und analytisches Vorgehen in den Mittelpunkt der naturkundlichen Bildungsarbeit und regte Schüler wie Lehrer zum Anlegen von Naturtagebüchern und damit zur genauen Beobachtung und Untersuchung einzelner Naturphänomene an.

Der christlich pietistische Pädagoge Francke richtete zudem botanische Gärten und Naturlehrkabinette ein, um Schülern höherer Schulen naturkundliches Wissen und naturkundliche Forschung nahe zu bringen, während für Schüler des niederen Schulwesens praktische Arbeit im Umgang mit Natur, wie z.B. Gartenarbeit im dafür eigens eingerichteten Schulgarten, im Vordergrund stand. Hecker entwickelte den Schulgarten zu einem didaktischen Prinzip weiter und führte so an seiner 1747 in Berlin gegründeten Realschule eine Durchmischung von theoretisch erworbenem Wissen und dessen Anwendung in praktischen Tätigkeiten ein.

Zugleich entstand im ausgehenden 19. Jahrhundert eine forstliche Variante dieses Schulgartens. So liegen aus dem Jahr 1903 Berichte aus dem schweizerischen Kanton Waadt vor, denen zufolge neben Schulgärten auch Schulforstgärten angelegt wurden, in denen Forstpflanzen zum späteren Verkauf angezogen wurden. So konnte den damaligen Pflanzenbeschaffungsproblemen der Forstverwaltung im Zuge einer Aufforstungswelle entgegengewirkt werden. Diese Berichte verweisen auf erste Schulforstgärten seit 1871 und ähnliche Aktivitäten in Frankreich seit 1896, wobei sich dort auch eigenständige Schul-Forstvereine gründeten.

La Société forestière de Franche-Comté et Belfort, par ses publications et la campagne énergique commencée en 1896, doit être considérée comme la véritable initiatrice de ces sociétés scolaires; elle a en outre puissamment contribué à leur développement. La première de ces sociétés a été constituée en 1899 dans l'arrondissement de St-Claude (Jura); elles ont pris dès lors une extension considérable; leur nombre est en effet d'environ 70 aujourd'hui et ces associations laissent entrevoir de belles espérances pour l'avenir.

Il s'agit avant tout d'un enseignement de choses concernant les forêts et les pâturages, par



des moyens aussi simples que possible qui frappent la vue de l'enfant. Les promoteurs de cette idée ont compris le puissant intérêt qu'il y avait à initier la jeunesse des écoles primaires et celle qui venait d'en quitter les bancs aux choses pastorales et forestières, dans une région où la forêt occupe une si grande place, par les travaux qui s'y font, les revenus qu'elle fournit aux communes et les ressources qu'elle procure aux habitants; dans une région où les pâturages communaux couvrent le tiers de la surface totale, mais sont dans un état si lamentable qu'ils donnent des revenus insignifiants et sont l'opprobre des montagnes jurassiennes. ... Tel était le but poursuivi: pour l'atteindre, les forestiers, les instituteurs et les habitants eux-mêmes se sont donné [sic!] la main.⁶

An der Anlage von Schulforstgärten haben sich nicht nur Primarschulen, sondern später auch höhere Schulen beteiligt, wobei in der Blütephase der Schulforstgartenbewegung um 1910 über 50 Schulen des Kantons einbezogen werden konnten. Im Kanton Waadt wurde damit das Ziel verfolgt, Schüler mit einzelnen Arbeiten im Wald vertraut zu machen und zugleich ihr Interesse für „forstliche Dinge“ zu wecken. Die Schulforstgärten konnten sich jedoch nur bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts erhalten. Nachdem die wesentlichen Aufforstungsprobleme gelöst waren und der Absatz von Forstpflanzen kein wichtiges Anliegen mehr war, nahm auch die Zahl der Schulforstgärten rasch ab.

Volkkundliche Bildung und Wanderbewegung

Vor dem 19. Jahrhundert war die Naturkunde zunächst auf die höhere Schulbildung ausgerichtet, die auf Elitenbildung bzw. bürgerliche Bildung hin angelegt war. Pestalozzi orientierte sich dagegen in seinen Überlegungen zur Bildungsarbeit an Idealen einer allgemeinen Menschenbildung, der Überwindung der Standesunterschiede, einer Anerkennung der Menschenwürde und strebte eine Verbesserung der Volksbildung an. Hierbei spielte der Umgang mit Natur eine elementare Rolle. Die pädagogischen Prinzipien, die er in den Vordergrund seiner Arbeit rückte, haben mit den Schlagworten „Kopf, Herz und Hand“ auch Eingang in die zeitgenössische Waldpädagogik der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts gefunden. Die Beseitigung des Analphabetentums und eine breite „volkskundliche“ Bildung, die auch einen starken naturkundlichen Charakter aufwies, wurden zum Gegenstand einer neuen Bildungsbewegung, in deren Verlauf sich vor allem der Forstbotaniker Rossmässler im Bereich der naturkundlichen Bildung mit waldbezogenen Themen profilierte.

Diese Volksbildungsbewegung, insbesondere die Arbeiterbildung, wurde durch eine Welle von populärwissenschaftlichen Aktivitäten begleitet, in deren Zuge vielfach öffentliche Vorträge

6 ANONYMUS 1903, S. 161f.



Michael Duhr

studierte in Freiburg i.Br. Forstwissenschaften, wobei ihn längere Auslandsstudienaufenthalte auch nach Irland, Ungarn, Schweden und Ghana führten.

Nach Studienabschluss und einer einjährigen Tätigkeit als forstlicher Consulter war er dreieinhalb Jahre wissenschaftlicher Assistent an der Professur Forstpolitik und Forstökonomie der ETH in Zürich. Im Anschluss an den zweijährigen Vorbereitungsdienst für den höheren Forstdienst im Land Brandenburg wurde er zunächst Referent für nationale Waldpolitik beim WWF-Deutschland in Frankfurt/Main. Seit Herbst 1997 ist er Forstbeamter in Brandenburg und Mitglied der Betriebsleitung des Forstbetriebes des Landes.

Als Referent, Trainer und Dozent ist Michael Duhr seit 1988 in einer Vielzahl von Seminaren und Kursen zur waldbezogenen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im In- und Ausland engagiert. Bundesweit bekannt wurde er als Begründer der Abteilung Waldpädagogik im Bund Deutscher Forstleute - Fachverband Forst e.V., die er mehrere Jahre leitete und als Mitglied des Bundessprecherrates der Arbeitsgemeinschaft Natur und Umweltbildung e.V. (ANU). Mit seiner eigenen Rucksackschule konnte er umfangreiche praktische Erfahrungen sammeln, die seine wissenschaftlichen Arbeiten an der ETH zur Thematik ergänzten. An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. ist er seit vielen Jahren Lehrbeauftragter für Waldpädagogik.



Kontakt:

Garlitzer Dorfstrasse 4,

14715 Märkisch Luchtenberg

E-mail: Michael.Duhr@t-online.de



Das Thema Wald in der Grundschule

Frank Corleis

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und ein Waldprojekt

Im Rahmen von BLK Transfer 21 und der UN Dekade der UNESCO ist es das Ziel, nachhaltige Bildung in den schulischen Unterricht zu integrieren.¹ Insbesondere in der Grundschule wird von Lehrkräften die Fähigkeit der Schüler in Frage gestellt, Unterrichtsthemen nachhaltig zu behandeln, also ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte einzubeziehen.

Bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es ein wesentliches Ziel, die Schüler zur Gestaltung Ihrer Zukunft zu befähigen. Dieses Ziel sollte zum einen fächerübergreifend und zum anderen schulformunabhängig sein. Die curricularen Vorgaben der Fächer Sachunterricht, Religion, Musik, Kunst und Deutsch in der Grundschule ermöglichen vielfältige Verbindungen zu geeigneten Themen einer nachhaltigen Entwicklung.

Es steht fest, dass die Wirksamkeit einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bei Schülern insbesondere in der Grundschule davon abhängt, inwieweit sie Bedürfnisse und Interessen, bisheriges Wissen sowie Erfahrungen von Kindern ansprechen. Bezüglich der Kinder ist deshalb zu fragen, auf welche Weise sie sich die Welt aneignen und sich mit für sie relevanten Fragen auseinander setzen. Bezüglich der Lehrenden, also der Lehrkräfte in den Schulen, ist deren eigenes Nachhaltigkeitsverständnis die Grundlage zur Unterstützung des Nachhaltigkeitsverständnisses bei ihren Schülern. Nur wenn dies vorhanden ist, können Themen in der Schule entsprechend ausgesucht werden, Lernprozesse strukturiert werden und geeignete Lernmethoden integriert werden.²

Aufgrund dieser Voraussetzungen zum Gelingen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule sind einige methodische und didaktische Aspekte für den schulischen Unterricht

1 Die Vereinten Nationen haben für den Zeitraum 2005 bis 2014 weltweit die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Ziel der Dekade ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu entwickeln, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind.

2 Vgl. Stoltenberg, U. (2002).



bedeutsam, die im Folgenden skizziert werden. Das Thema Wald ermöglicht einen situierten Zugang für alle Schüler. Auch in den Städten gibt es vielfältige Berührungspunkte zumindest zu Bäumen. Außerdem können Schüler an diesem Thema lokal anschaulich partizipieren und damit Einfluss auf ihre regionale Gestaltung von Umwelt nehmen.

Können sich Kinder im Grundschulalter selbstständig das Thema Wald erschließen? Diese Frage wird in der folgenden Unterrichtseinheit als Anspruch zugrunde gelegt. Das Thema Wald wurde dabei speziell für die Klassen drei und vier in der Grundschule entwickelt. Ein Großteil des vielfältigen Angebots ist auch für ältere Klassen interessant. Neue Methoden sind erforderlich, um die Interessen der Schüler zu erreichen und anzuregen. Der Ansatz „wahl- und projektorientierter Unterricht“ versucht dieses Ziel zu erreichen. Die Unterrichtsinhalte zum Thema Wald werden dabei von den Schüler selbstständig nach ihren Interessen ausgesucht.³



■ Zwei Schülerinnen
beim Expertenvortrag

Mit dem vorgestellten Unterrichtsbeispiel möchte ich erstens untersuchen, ob und wie sich Kinder im Projektunterricht ausschließlich von ihrem Themeninteresse leiten lassen, um zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen. Zweitens werde ich betrachten, wie das Zusammenwirken vielfältiger Projekterfahrungen einer Grundschulklasse zum Thema „Wald“ zu einer nachhaltigen Bildung führen kann. Dabei wurde die Unterrichtsform des Projektunterrichtes gewählt, da dieser für die Grundschule geeignet ist, die methodischen Zielvorstellungen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verwirklichen.

³ Wahldifferenzierter Unterricht nach Fritz Zaugg (2006): Im wahldifferenzierten Unterricht sollen Lernende nach dem gemeinsamen Einstieg in das Thema zwischen unterschiedlichen Themenschwerpunkten, Vorgehensweisen oder Anforderungen wählen und allein oder in Kleingruppen den gewählten Schwerpunkt auf die gewählte Art und Weise bearbeiten.

Zum Projektunterricht

Definitionen

Das Wort „Projekt“ wird heute im allgemeinen Sprachgebrauch vielfältig verwendet. Es lässt sich aus dem lateinischen Wort „procedere“ (lat.= etwas entwerfen, nach vorne werfen, hinauswerfen“) ableiten. Im allgemeinen Verständnis bedeutet „Projekt“, sich einen Plan zu machen, ein größeres Vorhaben anzugehen oder einen Entwurf anzufertigen. Im schulischen Kontext wird ein Projekt von Gudjons als „Reinform des handlungsorientierten Unterrichts“ bezeichnet.⁴ Handlungsorientierter Unterricht zielt vor allem auf das angestrebte Handlungsergebnis des Unterrichts ab. Dabei sind Kopf- und Handarbeit untrennbare Momente des Unterrichtsprozesses. Die Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen in einem Projekt werden von Gudjons dann als legitim bezeichnet, wenn sie durch einen Konsens des Lehrers und der Schüler getragen werden.⁵

Unter didaktischen Gesichtspunkten wird ein Projekt auch als Lernen aus Erfahrung verstanden. Diesen Ansatz vertreten Jank und Meyer, indem sie das didaktische Prinzip des Projektablaufes als Aneignung der Welt durch „Learning by doing“ beschreiben. Damit folgen sie der ursprünglichen reformpädagogischen Grundlegung des Projektunterrichtes von Dewey. Für Dewey war nicht das Thema eines Projektes für den schulischen Unterricht bedeutsam, sondern den Weg des Lernens beim Projekt. Er prägte daher auch den Begriff „Projektmethode“⁶. Das Projekt erlangt einen besonderen methodischen Wert und rückt in den Mittelpunkt des Unterrichts. Frey beschreibt die Projektmethode heute folgendermaßen: „Die Projektmethode ist ein Weg zur Bildung. Sie ist eine Form der lernenden Betätigung, die bildend wirkt. Entscheidend dabei ist, dass sich die Lernenden ein Betätigungsgebiet vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln und die dann folgenden verstärkten Aktivitäten im Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht ein vorzeigbares Projekt.“⁷ Für Frey ist demnach nicht das Unterrichtsthema als Projektgegenstand bedeutsam, sondern die lernende Betätigung als Weg von Bildung. Auch Hänsel versteht unter einem Projekt im Unterricht dessen besondere „methodische Bestimmung“. Sie verwendet den Begriff „Projektunterricht“ und versteht darunter „ein pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit, das von Lehrern und Schülern in der Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule

4 Vgl. Gudjons, H. (1997).

5 Vgl. Gudjons, H. (1997).

6 Dewey, J. in: Frey, K. (1998).

7 Frey, K. (1998), S. 31.



und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten sucht.“⁸ Diese Definition unterstreicht den besonderen Charakter des Projektunterrichts, den Hänsel daher als „...eine besondere Unterrichtsform, in der die Projektmethode von Frey ihren didaktisch konsequentesten Ausdruck findet“, bezeichnet.⁹ Für sie werden mit Projektunterricht die Grenzen von Unterricht überschritten.

Unter dem Begriff „projektorientierter Unterricht“ verstehen Gudjons und Frey eine „Kümmmerform“ des Projektunterrichtes, welche nicht alle Merkmale und Ansprüche des Projektes erfüllt. Hänsel verwendet den Begriff hingegen nicht in diesem negativen Verständnis. Für sie ist jeder Unterricht, der nicht nach den umfassenden Prinzipien und Merkmalen des idealtypischen Projektunterrichtes abläuft, „projektorientiert“. Projektorientierung ist somit im Sinne einer Anlehnung an den typisierten Projektunterricht zu verstehen.¹⁰ Insbesondere bei der Durchführung von Projekten in der Grundschule wird aufgrund der noch fehlenden Voraussetzungen meistens vom projektorientierten Unterricht gesprochen. Daher wird das in dieser Arbeit dargestellte Projekt „Wald“ auch als projektorientierter Unterricht verstanden.

Formen des Projektunterrichts

Projektunterricht wird in der Schule in verschiedenen Formen realisiert. Je nach Sichtweise lassen sich Projektformen nach zeitlichen, organisatorischen und fachlichen Aspekten unterscheiden.¹¹

Nach dem zeitlichen Aspekt lassen sich Kurz-, Mittel- und Langzeitprojekt sowie Projektwochen unterscheiden. Während Kurzprojekte ein bis zwei Tage dauern, erstrecken sich Mittelprojekte über ein bis zwei Wochen und langfristige Projekte über einen langen Zeitraum von einem oder mehreren Jahren. Projektwochen sind vom Unterricht separierte thematische Projekte, welche meist während einer Woche die ganze Schule beschäftigen.

Hinsichtlich der Organisation kann zwischen den Klassen-, klassenübergreifenden und den Schulprojekten unterschieden werden. Letztere werden meistens im Rahmen von Projektwochen umgesetzt.

Unter dem Fachaspekt werden fachbezogene, fächerübergreifende und fachunabhängige Projekte unterschieden. Letztere können beispielsweise in einer AG unabhängig von einer spezifischen fachlichen Sichtweise stattfinden. Projekte sollen sich jedoch an der Lebenswelt

⁸ Hänsel, D. (1995), S. 33.

⁹ Hänsel, D. (1997), S. 73.

¹⁰ Voß, St. / Ziegenspeck, J.W. (1999), S. 42.

¹¹ Frey, K. (1998); Hänsel, D. (1995); Gudjons, H. (1997).



der Schüler orientieren, so dass sie vor allem fächerübergreifend angelegt sein müssen. Nur so können die unterschiedlichen Neigungen und Interessen der Schüler berücksichtigt werden. Daher wird das hier dargestellte Projekt zwar einen inhaltlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht haben, diesen jedoch zur Wahrung der Schülerinteressen, denen das besondere Augenmerk dieser Untersuchung gilt, überschreiten müssen.

Gründe für den Projektunterricht in der Grundschule

Projektunterricht als Reaktion auf eine veränderte Kindheit

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen wachsen Kinder heute unter anderen Lebensbedingungen auf als noch vor dreißig Jahren. Dieses Phänomen der „Veränderten Kindheit“ ist von verschiedenen Autoren eingehend beschrieben worden,¹² so dass an dieser Stelle darauf verzichtet wird. Festzuhalten ist, dass Schule eine kompensatorische Aufgabe als Reaktion auf die veränderte Kindheit hat. Der Projektunterricht bietet dabei eine geeignete Unterrichtsform, die Probleme der veränderten Kindheit zu kompensieren. Im Folgenden werden einige Beispiele dafür genannt:

Die freizeithlichen Aufenthaltsräume von Kindern haben sich heute in den häuslichen Innenbereich verlagert. Das kindliche Spiel ist privatisiert worden. Kinder suchen sich individuell nach gemeinsamen Interessen in Kindergarten und Schule die Spielpartner aus und verabredeten sich mit diesen. Das Spiel ist also nicht mehr zufällig und beliebig, sondern geplant.¹³ Der Projektunterricht ermöglicht unmittelbare Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Menschen, da bei der Gruppenarbeit im Projekt soziale Lernprozesse ablaufen. Der verinselten Kindheit im häuslichen Raum kann somit entgegengewirkt werden, da sich Verabredungen nicht nur nach den Schülerinteressen richten, sondern sich an der Problemstellung orientieren. Außerdem fehlt es vielen Kindern und Jugendlichen zunehmend an Gelegenheit, ihre freie Zeit auch wirklich frei zu gestalten, da sie durch zahlreiche Freizeittermine verplant sind. Der Verlust von zeitlicher Gestaltungsmöglichkeit führt bei ihnen schließlich zum Verlust von Gestaltungskompetenz und freien Interaktionschancen.¹⁴ Kinder in der Grundschule haben daher einen kompensatorischen Bedarf an räumlichen und zeitlichen Freiräumen zur Gestaltung. Der Projektunterricht schafft hierzu vielfältige Möglichkeiten, da er den Schülern zum einen zeitliche Freiräume im Unterricht und zum anderen von der Problemstellung ausgehend Erar-

¹² Vgl. z.B. Ergebnisse von: Postman, N. (1983), Fölling-Albers, M. (1989):

¹³ Vgl. Ergebnisse von Behnken/ Zinnecker, 1987.

¹⁴ Vgl. Blinkert, B., (1996).



beitungs- und Gestaltungswege anbietet.

Durch unmittelbare Erfahrungen sowie durch verstärkte Eigenätigkeit der Schüler kann eine gesellschaftlich einseitige Erschließung der Welt anhand von Sekundärerfahrungen verhindert werden. Somit kann dem von Popp beklagten¹⁵ allgemeinen Erfahrungs- und Realitätsverlust in einer manipulierten medialen Welt entgegengewirkt werden.

Lernphysiologische Argumente für den Projektunterricht

Der durch die Veränderung der Kindheit ausgelöste Verlust von unmittelbarer Sinnlichkeit im Alltag hat auch in neurophysiologischer Hinsicht Folgen. Sensorische und motorische Aktivitäten haben für die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit von Schülern eine große Bedeutung. Konzentrationsmangel und Ermüdung sind meistens die Folge von einförmiger Tätigkeit und reizarmen Situationen, denen Kinder ausgesetzt sind.

Im Projektunterricht sind sensorische und motorische Aktivitäten eingeschlossen, welche für die Gedächtnisbildung und bei Konzentrationsproblemen sehr positiv wirken.

Für Duncker ist schulisches Lernen „...ein methodisch angeleiteter, fortschreitend sich ausdifferenzierender Erfahrungsprozess.“¹⁶ Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Verbindung von Neuem und schon Bekanntem. Meiner Meinung nach ist die methodische Herausforderung dieser Verknüpfung in keiner anderen Altersstufe schwieriger zu erzielen als in der Grundschule. Zum einen, weil es in späteren Schulstufen keine derartig heterogene Schülerzusammensetzung gibt, und zum anderen, weil sich die Schüler in der Grundschule in einem entwicklungspsychologisch bedeutsamen Alter zwischen Kindheit und Vorpubertät befinden.

Ramsegger knüpft an diese Besonderheiten von Grundschule die Forderung nach dem vielfältigen Angebot von Lernwegen und Lernhilfen zur Differenzierung und verweist auf die besonderen Integrationsfunktion von Grundschule.¹⁷ Projektunterricht kann genau diese Ansprüche erfüllen. Er geht von der Lebenswelt der Kinder aus (Problemstellung), lässt die Schüler die Methode der Erarbeitung wählen und integriert über die Gruppenarbeit das soziale Lernen.

Motivationspsychologische Argumente für den Projektunterricht

Kinder im Grundschulalter haben ein tiefes Bedürfnis, selbst einen Beitrag zum gemeinsamen Leben zu leisten. Sie wollen sich aus ihrer Passivität lösen und selbst aktiv werden, um etwas Sinnvolles zu tun. Der Psychoanalytiker Erikson hat dieses identitätsstiftende Muster

¹⁵ Popp, W. (1996).

¹⁶ Duncker, L. (1996), S. 145.

¹⁷ Vgl. Ramsegger, J. in: Faust-Siehl, G. et. al. (1999).



„Werksinn“ genannt.¹⁸ Die familiäre Alltagswelt der Kinder hat sich verändert und ist von Erfahrungsarmut gekennzeichnet. Kinder haben heute kaum noch Aufgaben in der Familie (wie z.B. Alltagsbesorgungen und kleinere Aufträge für die Hausarbeit). Daher sind die Chancen der Kinder zum Aufbau eines „Werksinnes“ verloren gegangen. Die Grundschule kann dieses im Projektunterricht kompensieren. Die Schüler sind aktiv beteiligt und leisten ihren Beitrag zum Gelingen des Projektes. Am Ende steht ein Ergebnis, das von den Schülern selbst verantwortet wird. Durch diese Betätigung im Unterricht wird ein Werksinn aufgebaut, die Kinder können Selbstvertrauen erlangen.

Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch Projektunterricht

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion geht es um die Frage nach den zukünftigen Bildungszielen der Gesellschaft. Eine wesentliche Forderung an die Schulbildung ist, dass die Schüler die Fähigkeit erlangen sollen, in Systemzusammenhängen denken, entscheiden und handeln zu können. Dieses wird als wesentliche Schlüsselqualifikation für die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Anforderungen angesehen. Unterschiedliche Autoren sehen die Ausbildung von gesellschaftlicher Handlungskompetenz als das bedeutsamste Ziel von Unterricht an. Klafki sieht in ihr eine notwendige Kompetenz zur Bewältigung von epochaltypischen Schlüsselproblemen.¹⁹ Diese Fähigkeit, die Schule fördern soll, wird auch als „Gestaltungskompetenz“ bezeichnet. Im Verständnis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es das Gestalten von Zukunft die wesentliche Zielvorstellung.²⁰

Im herkömmlichen Unterricht war es für Schule schwierig, komplexe gesellschaftliche Probleme im Unterricht zu erfassen und didaktisch für Schüler bearbeitbar zu gestalten. Mit Projektunterricht ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für die Annäherung an komplexe Themenbereiche. Vielfältige Informationen, die zur Lösung von Problemen nötig sind, können in den Gruppen über verschiedene Lernkanäle abgerufen werden. Dabei stellen Internetinformationen, Bücherkisten, Expertenbefragungen und eigene erforschende Untersuchungen Informationsquellen des Projektunterrichtes dar.

Die vielfältigen Angebote beziehen den Aspekt der Schülerorientierung in den Unterricht ein. Dadurch, dass Lernprozesse ohne vorgegebene Strukturen ablaufen, sind sie von den Schülern vielfältig gestaltbar.

¹⁸ Schreier, H. (1995) in: Grundschule 7-8/1995, S. 15.

¹⁹ Vgl. Klafki, W. (1994).

²⁰ Vgl. Beitrag Stoltenberg, U. in diesem Buch.



Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Projektunterricht in der Grundschule eine vorteilhafte Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen ist. Zum einen, weil er versucht, den Verlust an unmittelbar sinnlichen Erfahrungen, der sich aus der veränderten Lebenswirklichkeit der Schüler ergibt, zu kompensieren. Zum anderen, weil der Projektunterricht die Schüler mit Schlüsselqualifikationen als langfristig verwertbare Fähigkeiten ausstattet und ihnen damit Gestaltungskompetenz vermittelt. Mit Hilfe von Projektunterricht können auch Grundschüler komplexe Themen einer nachhaltigen Entwicklung motivierend behandeln.

Projektunterricht bietet darüber hinaus die Chance, die außerschulische Lebenswelt mit schulischem Lernen zu verbinden.

Grenzen und Probleme von Projektunterricht in der Grundschule

Bislang sind Projektunterricht und andere innovative Methoden eher theoretisch und idealtypisch dargestellt worden. In der schulischen Praxis können sich jedoch Probleme und Grenzen ergeben. Außerdem gibt es in der Grundschule einige besondere Aspekte, die sich aus dem Alter der Schüler ergeben.

Die im Folgenden skizzierten Probleme stellen in diesem Zusammenhang mögliche Grenzen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule dar.

Institutionelle Probleme

Sowohl Fachaufteilung als auch 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden stellen Barrieren für den Projektunterricht dar. Für Projekte sind Stundenverschiebungen und Kooperationen mit Kollegen erforderlich, um z.B. Unterrichtsgänge und Erkundungen durchführen zu können. Da Projektunterricht in idealer Weise fächerübergreifend angelegt ist, müssen eventuell gemeinsame Inhalte des Projektes in den Fächern abgesprochen werden. In der Grundschule werden jedoch viele Fächer von der Klassenlehrerin unterrichtet, so dass der Stundenplan meistens flexibel gestaltet werden kann.

Projektunterricht bedarf einer anregungsreichen Lernumwelt, die einen Werkstattcharakter mit Arbeits- und Ruhezeiten und vielfältigen Arbeitsmaterialien hat. Oft fehlt es in Grundschulen an dieser räumlichen und materiellen Ausstattung. Sinnvoll erscheint daher eine klassenübergreifende, im Stoffverteilungsplan verankerte Projektdurchführung. Dadurch können für den ganzen Jahrgang Materialien angeschafft und gemeinsam benutzt werden. Außerdem können Räume geteilt und gemeinsam genutzt werden.



Gruppe: Blätter in der Baumkrone

1. Lest euch immer zu zweit den Infotext zur Baumkrone durch.
2. Besprecht danach in der Gruppe die Aufgaben der Baumkrone.
3. Tragt die Ergebnisse der Gruppe auf das Arbeitsblatt ein.
4. Bestimmt einen aus der Gruppe, der die Ergebnisse nachher der ganzen Klasse vorträgt.

Zusatzaufgabe:

5. Wenn ihr damit fertig seid, könnt ihr die Zusatzaufgabe erledigen: Beschreibt mit euren Worten auf einem Extrazettel, wie die Blätter und Krone aussehen.

Der Baumstamm ist ein Meister im Transportieren

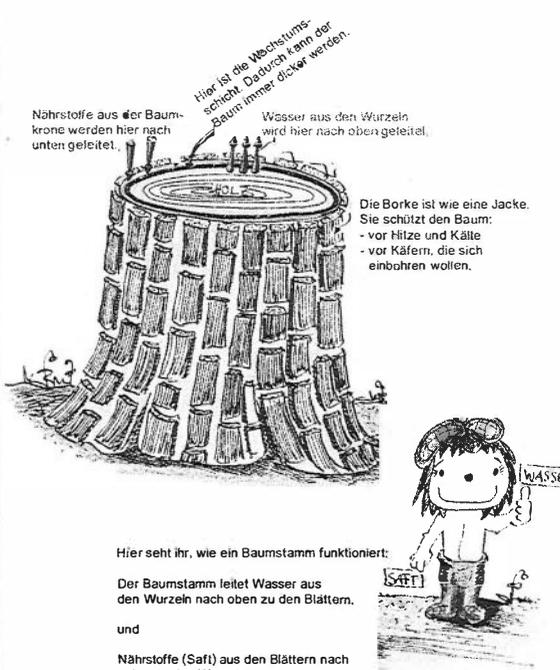
Nährstoffe aus der Baumkrone werden hier nach unten geleitet.

Hier ist die Wechsellagschicht. Dadurch kann der Baum immer dicker werden.

Wasser aus den Wurzeln wird hier nach oben geleitet.

Die Borke ist wie eine Jacke. Sie schützt den Baum:
- vor Hitze und Kälte
- vor Käfern, die sich einbohren wollen.

Hier seht ihr, wie ein Baumstamm funktioniert:
Der Baumstamm leitet Wasser aus den Wurzeln nach oben zu den Blättern,
und
Nährstoffe (Saft) aus den Blättern nach unten zu den Wurzeln



Abbildungen aus: Claus Mattheck "Stupsi erklärt den Wald"

■ Infoblatt
Baumstamm

■ Infoblatt
Baumwurzel

Die Blätter in der Krone sind ein Kraftwerk

Die Blätter sind hungrig auf Luft. Sie atmen, aber nur die verbrauchte Atemluft von Menschen ein.

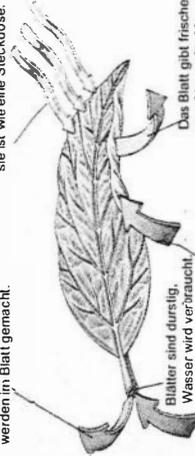


In der Baumkrone ist ein riesiges Kraftwerk. Die Blätter sitzen an den Zweigen der Krone. Sie schwitzen in der Sonne und verbrauchen Wasser.

So funktioniert das Kraftwerk in den Blättern:

Die Nährstoffe für den Baum werden im Blatt gemacht.

Die Sonne gibt dem Blatt Kraft, sie ist wie eine Steckdose.



Das Blatt gibt frische Luft zum Atmen für Menschen und Tiere wieder ab.

"Himm, lecker!" Das Blatt nimmt die verbrauchte Atemluft von den Menschen und Tieren auf, aus "Steckschneidet den Wald" von Claus Matthies

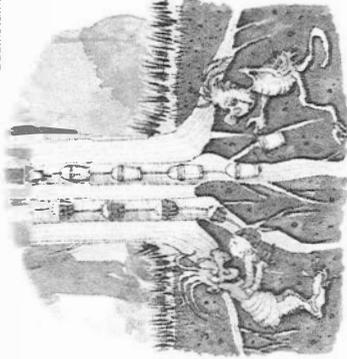
Die Wurzeln sind viel mehr als nur Wasserpumpen



Mit ganz feinen Haaren nehmen die Wurzeln das Wasser auf.

Die Wurzeln halten den ganzen Baum fest. Man sagt, sie "verankern" ihn im Boden.

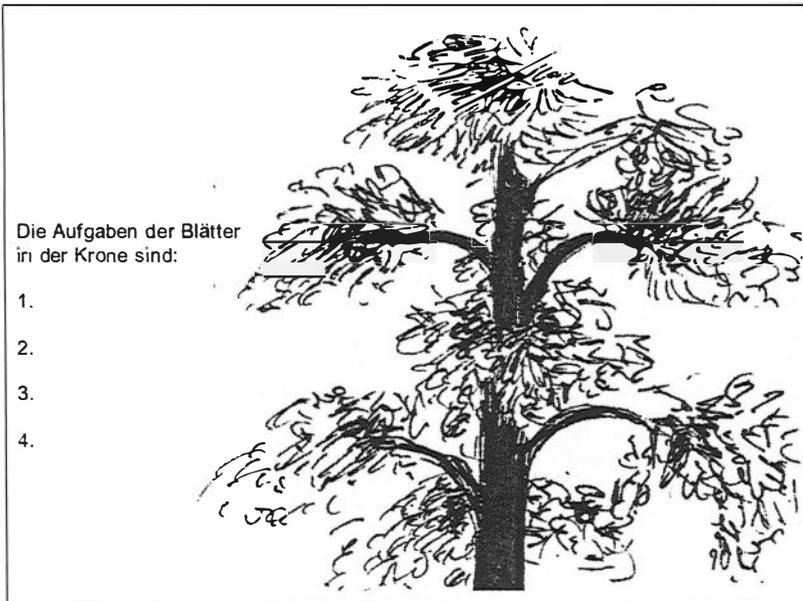
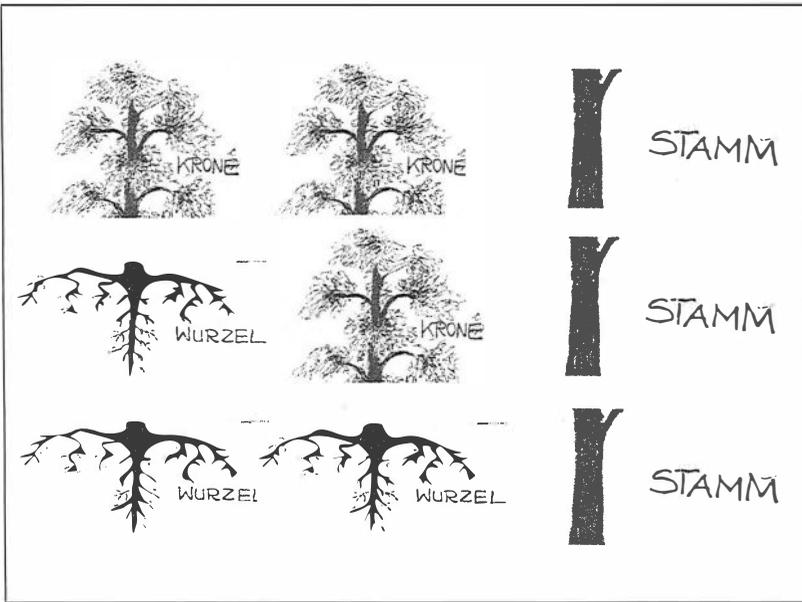
Die Hauptwurzel: Sie ist die Verlängerung des Baumstammes in die Erde.



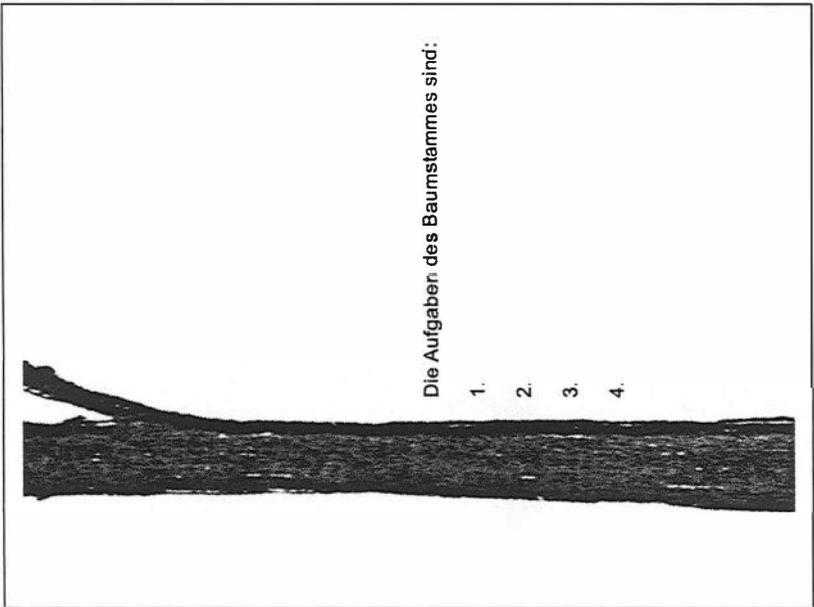
Die Wurzeln saugen aus dem Boden Wasser und Salze. Die Menschen zeigen auch die Saugarbeit der Wurzeln

Abbildung aus: Claus Matthies "Stups erntet den Wald"

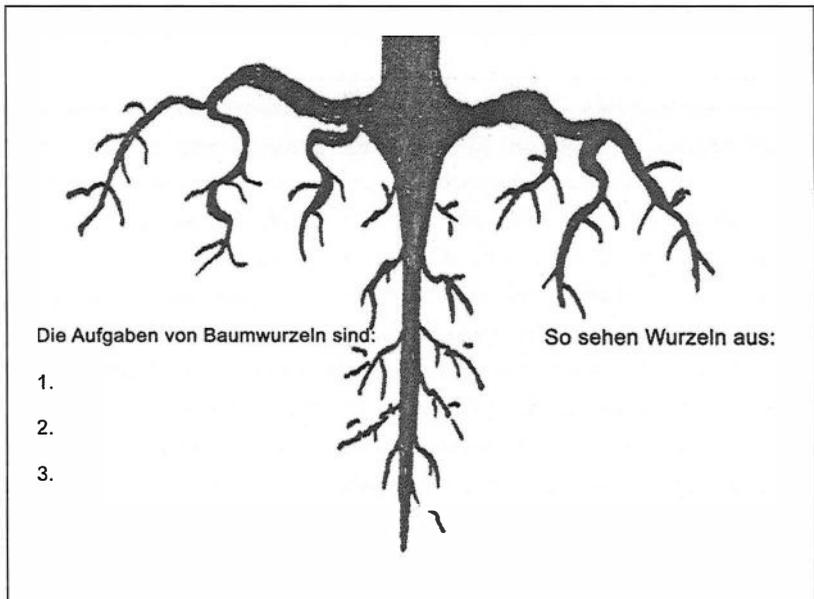
■ Infoblatt
Baumkrone



■ Arbeitsblatt
Baumstamm

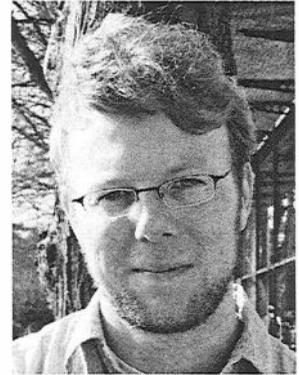


■ Arbeitsblatt
Baumwurzel



Frank Corleis

Bis 1994 Studium der Forstwirtschaft in Göttingen (Dipl.-Ing. Forst); anschließende Tätigkeit in der Öffentlichkeitsarbeit bei der Landesjägerschaft Hamburg; 1995/96 Anwärterdienst für den gehobenen Forstdienst in Niedersachsen; 1995 Gründung und Leitung des Büros für Naturerlebnispädagogik, dort neben der Durchführung erlebnisbezogener praktischer Umweltbildung div. Werkverträge, u.a.: 1997 Umweltbildungs-Konzept im Nationalpark Hochharz und 1999/2000 Leitung der Projektarbeitsgruppe für Konzept und Errichtung eines Umwelterlebnispfad des Landerziehungsheims Schule Marienau als dezentrales EXPO-Projekt für die Weltausstellung Hannover; bis 2000 Studium der Erziehungswissenschaften für Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Lüneburg. Seit 2003 Lehrer an der Grundschule Bienenbüttel (bei Lüneburg), ab 2004 teilweise Freistellung vom Schuldienst für die Leitung des Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum SCHUBZ der Stadt Lüneburg an der Universität Lüneburg. Seit 2005 zusätzliche Tätigkeit als Multiplikator für nachhaltige Schülerfirmen für den Bezirk der Landes-schulbehörde Lüneburg im Rahmen des BLK-Transfer 21 Programms des Landes Niedersachsen.



Kontakt:

Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum der Stadt Lüneburg
Scharnhorststraße 1, Geb. 14, 21335 Lüneburg

Telefon: 04131-41474,

e-Mail: leitung@schubz.org



Erlebnispädagogik als Zugang zum Thema Wald

Projektdokumentation

von Kirska Weidemann

Projektidee

Die Projektidee „Umweltbildung und Erlebnispädagogik – zwei Seiten ein und derselben Medaille? Versuch einer theoretischen und praktischen Klärung unter besonderer Berücksichtigung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern“ basiert auf der Frage, inwieweit die Erlebnispädagogik als eine Methode für Angebote der BNE geeignet ist, um Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu erreichen. Das Forschungsprojekt beinhaltet die theoretische Entwicklung, praktische Umsetzung und Auswertung von Umweltbildungsangeboten mit erlebnispädagogischen Elementen.

Das Projekt umfasst dreitägige außerschulische Angebote mit vier unterschiedlichen Themenschwerpunkten. In diesem Beitrag wird das Angebot „Abenteuer macht Schule...im Wald“ vorgestellt und auf die oben formulierte Fragestellung hin untersucht.

Hintergrund

Bei der Entwicklung und Umsetzung von innovativen Umweltbildungsangeboten wird besonderer Wert auf Vernetzung, Ganzheitlichkeit der Angebote und nachhaltige Wirkung im Sinne der Agenda 21 gelegt. Um diesem ganzheitlichen Anspruch gerecht zu werden und eine nachhaltige Wirkung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Umweltbildungsangeboten zu erzielen, spielt neben der Vermittlung von Wissen ein erlebnispädagogischer sowie situations- und handlungsorientierter Ansatz eine bedeutende Rolle.

Das Umweltbewusstsein von Hauptschülerinnen und Hauptschülern soll gestärkt und ihnen sollen Möglichkeiten zum umweltgerechten Handeln aufgezeigt werden. Eine Veränderung



des Bewusstseins basiert auf Wissensvermittlung und immer auch auf einem emotionalen und erlebnisorientierten Zugang zu Umweltthemen. Umweltbewusstsein führt jedoch nicht zwingend zu einem umweltgerechten Handeln. Ein umweltgerechtes Verhalten wird erst im Zusammenspiel mit Handlungsanreizen und konkreten Verhaltensangeboten ermöglicht. Diese sollen den Schülerinnen und Schülern durch situations- und handlungsorientierte Ansätze verdeutlicht werden. Umweltbildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist mehr als die Stärkung von Umweltbewusstsein und umweltgerechtem Handeln, denn sie bezieht neben der ökologischen auch die ökonomische, soziale und kulturelle Dimension mit ein.

Den Hauptschülerinnen und Hauptschülern sollen soziale Kompetenzen vermittelt werden, um sie zu befähigen ihre Zukunft umwelt- und sozialverträglich zu gestalten. Viele Umweltbildungsangebote erreichen die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule nicht. Wie kann diese Zielgruppe angesprochen werden? Welche Methoden eignen sich, um die Umweltbildung im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erweitern?

Die Integration von erlebnispädagogischen Elementen in Umweltbildungsangebote im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bietet eine große Chance. Das Erziehungs- und Bildungsverständnis der Erlebnispädagogik orientiert sich an einem lebendigen, erfahrungsgesättigten, realitäts- bzw. praxisnahen (im und am Leben) Lernen. Ihr geht es um eine individuelle und ganzheitliche (Körper, Geist und Seele) Entwicklung der Persönlichkeit. Erlebnispädagogik mit Hauptschulklassen stärkt die sozialen Kompetenzen und fördert die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Zielformulierung

Die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist in sämtliche Bildungsbereiche zu integrieren. Die Erlebnispädagogik als Methode der Sozialen Arbeit kann helfen, Schülerinnen und Schüler der Hauptschule zu einer Auseinandersetzung mit Inhalten der nachhaltigen Entwicklung zu motivieren. Mit erlebnispädagogischen Elementen wird die Aufmerksamkeit und das Interesse der Jugendlichen daran geweckt, sich mit neuen Bildungsinhalten zu beschäftigen. Das Angebot soll Wissensvermittlung und einen emotional positiven Zugang zum Thema Wald ermöglichen. Zudem ist ein Bedarf nach der Grundlegung sozialer Kompetenzen durch die Erlebnispädagogik an Hauptschulen festzustellen. Insofern ist es ein innovatives Ziel des Angebotes, zu untersuchen inwieweit die Erlebnispädagogik und die BNE in Einklang zu bringen sind.

Das Projekt stützt sich auf das Leitbild der BNE und basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz. Die innovativen Umweltbildungsangebote sollen wissens-, erlebnis-, situations- und handlungsorientiert ausgerichtet sein und sich an den Lebenswelten der Jugendlichen orientieren. Das Projekt zielt auf eine Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und zukünftigen Lebens-



situation der Schülerinnen und Schüler, ihre Erprobung und Gestaltung.

Die Absichten dieses Projektes sind die Vermittlung von Umweltwissen für den Umgang mit Komplexität, die Befähigung zu umwelt- und sozialpolitischer Partizipation und die Stärkung von Umweltbewusstsein durch Naturerfahrung. Soziale Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung sollen gefördert werden. In dieser Zielformulierung werden die Gemeinsamkeiten der Umweltbildung auf dem Weg zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und der Erlebnispädagogik deutlich.

Zielgruppe

Das Projekt richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Hauptschule. Nach der Auflösung der Orientierungsstufe in Niedersachsen handelt es sich dabei um die 5. bis 10. Klasse. Schülerinnen und Schüler der Hauptschule bedürfen einer besonderen Förderung, da sie eine benachteiligte Schulform besuchen. Die Jugendlichen haben ein Recht auf soziale Integration, zu der auch zielgruppengerechte (Umwelt-)Bildungsangebote gehören. Dazu müssen Lerninhalte entsprechend dem Leistungsniveau aufbereitet werden. Das Lernverhalten der Jugendlichen zeigt, dass handlungs- und erlebnisorientierte Elemente ihre Motivation fördern und die zu vermittelnden Inhalte besser aufgenommen werden können.

Die Situation an den Hauptschulen und die sich daraus ergebenden sozialen Schwierigkeiten für die Jugendlichen sind bei der theoretischen Entwicklung sowie der praktischen Umsetzung der Angebote zu beachten. Die Problemlagen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler müssen wahrgenommen und professionell begleitet werden. In Vorgesprächen mit den Lehrkräften können die Fähigkeiten und eventuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler besprochen und die Erwartungen an den Aufenthalt im Wald formuliert werden. Das ermöglicht eine zielgruppenorientierte Vorbereitung des Programms. Diese Flexibilität ist eine der Stärken des Angebotes, das dem Bedarf der jeweiligen Schülergruppe angepasst werden kann.

Kooperationen

Initiator des Angebotes „Abenteuer macht Schule... im Wald“ ist ein regional anerkanntes niedersächsisches Umweltbildungszentrum in Lüneburg, das Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum (SCHUBZ). Für eine erfolgreiche Umsetzung des neuen Angebots wurde mit dem Institut für Erlebnispädagogik e.V., dem Stadtforstamt Lüneburg und dem Forstamt Sellhorn kooperiert.



Kooperationspartner: Institut für Erlebnispädagogik e.V.

Das SCHUBZ kooperiert mit dem Institut für Erlebnispädagogik e.V. der Universität Lüneburg unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck. Das „Institut für Erlebnispädagogik e.V.“ ist Träger von Vorhaben, bei denen es einerseits um die wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten und andererseits um die Sicherung der Forschungsergebnisse geht. Das Institut hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Suche nach Ergänzungen und Alternativen zur herkömmlichen und institutionell verankerten Erziehung regional und überregional zu beschleunigen und zu innovieren. Zweck des Vereins ist es, zur Verbreitung und Entwicklung der Erlebnispädagogik praktische und wissenschaftliche Beiträge zu leisten. Das Institut für Erlebnispädagogik e.V. ist wichtiger Kooperationspartner für das Projekt „Umweltbildung und Erlebnispädagogik – zwei Seiten ein und derselben Medaille? Versuch einer theoretischen und praktischen Klärung unter besonderer Berücksichtigung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.“ Diese Zusammenarbeit ist vor allem für die theoretische Ausarbeitung und notwendige Auswertung innovativer Umweltbildungsangebote im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung von Bedeutung. Die Integration erlebnispädagogischer Elemente in BNE - Projekte soll im Hinblick auf ihre praktische Nutzung geprüft und wissenschaftlich erforscht werden.

Kooperationspartner: Stadforstamt Lüneburg und Forstamt Sellhorn

Seit 1995 kooperiert das SCHUBZ mit dem Forstamt der Stadt Lüneburg und seit 2004 mit dem Forstamt der Gemeinde Sellhorn. Diese Zusammenarbeit ermöglicht die praktische Projektumsetzung in den Wäldern Lüneburgs und Umgebung. Zudem bieten die Förster an, ihr Fachwissen in Form einer Waldführung in das Angebot mit einzubringen.

Praktische Umsetzung

Allgemeiner Aufbau des Angebotes

Dem Angebot „Abenteuer macht Schule ... im Wald“ liegt eine allgemeine Struktur zu Grunde. Diese enthält erlebnispädagogische Elemente wie warming up, Interaktions- und Vertrauensübungen sowie die Abenteueraktion Baumklettern. Hinzu kommen die Umweltbildungsinhalte und Naturerfahrungsübungen. Das Programm besteht aus einzelnen Elementen, die flexibel nach Fähigkeiten der Gruppe zusammen gestellt werden. Das Angebot umfasst drei Vormittage von 9.00 bis 14.00 Uhr. Diese können im Block oder innerhalb von zwei bis drei Wochen



wahrgenommen werden. Die Dauer des Angebotes ermöglicht einen aufmerksamen Umgang mit der Zielgruppe und eine Auseinandersetzung mit den Problemlagen in der Klasse. Sicherlich lässt sich in dieser kurzen Zeit die vielleicht problematische über Jahre gewachsene Sozialstruktur in der Klasse nicht verändern. Das Projekt bietet den Schülerinnen und Schülern aber die Chance sich mit dieser auseinander zu setzen und ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen. Bei einigen Interaktionsübungen muss die ganze Klasse zusammenarbeiten. Hier wird ihre Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft in einer konkreten Situation erprobt, geübt und reflektiert.

Bei den Umweltbildungselementen handelt es sich um handlungsorientierte Aufträge zur Erkundung und Bestimmung der Tier- und Pflanzenwelt des Waldes, die von den Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen erledigt werden und um Übungen aus dem Bereich „Naturerfahrung mit allen Sinnen“. Die offensichtlichen Ähnlichkeiten mit erlebnispädagogischen Interaktionsübungen machen deutlich, dass die Erlebnispädagogik hervorragend mit der Umweltbildung verknüpft werden kann.

Erlebnispädagogische Elemente

Nach einer kurzen Einführung in die Theorie der Erlebnispädagogik folgen allgemeine Bemerkungen zur Sicherheit in der Erlebnispädagogik und zum Material. Alle erlebnispädagogischen Elemente werden dann im Einzelnen vorgestellt. Die Erfahrungen und Anregungen aus dem Projekt „Abenteuer macht Schule...im Wald“ fließen bei der Vorstellung der jeweiligen Übung mit ein. Aus dieser Sammlung wurde das Programm für jede Klasse passend, je nach Altersstufe und Fähigkeiten, zusammengestellt.

An den Übungen zum Namenlernen und den Warming ups sollte sich die erlebnispädagogische Leitung beteiligen. Bei den Vertrauensübungen, der Abenteueraktion Baumklettern und den weiteren Interaktionsübungen nimmt die Leitung eine moderierende bzw. beobachtende Position ein.

Zur Theorie der Erlebnispädagogik

ein Beitrag von Jens Schreyer

Das Erscheinungsbild der modernen Erlebnispädagogik gründet auf der Reformpädagogik Anfang des letzten Jahrhunderts. Vor allem Kurt Hahn ist mit seinem Konzept einer Erlebnistherapie der bedeutendste Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik zu sehen. Seitdem Jörg Ziegenspeck die Erlebnispädagogik in den 1980er Jahren „wiederentdeckt“ und sie in Deutschland bekannt gemacht hat, entfaltet sich in der Praxis ein regelrechter Boom um die Erlebnispädagogik, der mittlerweile zu einem sehr differenzierten Handlungsfeld geführt hat. Erlebnispädagogische Maßnahmen sprechen heute eine breite Adressatenschicht an, angefangen von Kindern und Jugendlichen über junge Erwachsene bis hin zu Erwachsenen, von Erlebnispädagogik in der Schule und der Jugendhilfe bis hin zur Personalentwicklung. Die Erlebnispädagogik ist in nahezu allen Bereichen pädagogischen und teilweise auch therapeutischen Handelns aktiv.

Ein so großes Handlungsfeld macht die Definition von Erlebnispädagogik schwierig. Die aktuellste, jedoch nicht unumstrittene Definition ist die von Heckmair/Michl: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physischen und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“¹

Die Erlebnispädagogik verfolgt im Wesentlichen drei grobe Zielrichtungen: sie will persönlichkeitsbildend wirken, soziale Kompetenzen und das ökologische Bewusstsein fördern. Diese Ziele sollen durch die besondere Gestaltung des Settings realisiert werden. In einem geschützten Rahmen werden sowohl die Einzelnen als auch die Gruppe vor Herausforderungen gestellt. Diese Herausforderungen wirken unmittelbar und beinhalten einen gewissen Ernstcharakter. Durch die Aktivierung der eigenen Ressourcen sollen diese bewältigt werden. Im erlebnispädagogischen Setting tauchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einen Prozess ein, in dem immer wieder neue Handlungsmöglichkeiten entdeckt und ausprobiert werden können. Durch die Reflexion dieses Prozesses sollen die gemachten Erfahrungen nachhaltig in den Alltag transferiert werden.

¹ HECKMAIR/MICHL 2002, 90



Kirsä Weidemann

Diplom-Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin. Berufspraktikum in der Sozialpädagogik / Sozialarbeit zur Erlangung der staatlichen Anerkennung im Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum (SCHUBZ) in Kooperation mit dem Institut für Erlebnispädagogik e.V. in Lüneburg.

Projektleiterin von „Umweltbildung und Erlebnispädagogik – zwei Seiten ein und der selben Medaille? Versuch einer theoretischen und praktischen Klärung unter besonderer Berücksichtigung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.“

Teilnahme an berufsbegleitenden Weiterbildungsseminaren: „Erlebnispädagogik/Outdoortraining“ der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.



Kontakt:

Kirsä Weidemann

Sültenweg 48

21339 Lüneburg

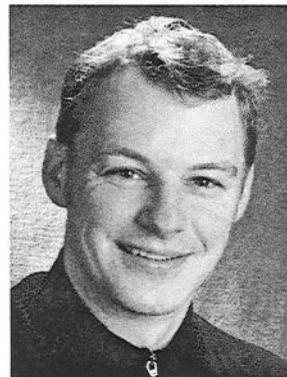
E-Mail: kirsaweidemann@hotmail.com

Jens Schreyer

Diplom-Sozialpädagoge. Ausbildung zum Erlebnispädagogen und Outdoortrainer mit den Schwerpunkten mobile Seilaufbauten, Klettern, Höhle und Wintersport.

Rope Course Trainer, Ausbildung zum Fachübungsleiter Sportklettern, Fachübungsleiter Skilanglauf. Lehraufträge an der Universität Lüneburg und FH Braunschweig/Wolfenbüttel.

Langjährige Tätigkeit in der Aus- und Fortbildung. Geschäftsführer von insideout - Erlebnispädagogik.



Kontakt:

Jens Schreyer · insideout

Schildsteinweg 54-56

21339 Lüneburg

E-mail: schreyer@inside-outdoortraining.de

Mensch & Wald – Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft

Ana González y Fandiño und Oliver Krebs

Der heimische Wald steht im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung im Zentrum vieler Diskussionen und insbesondere seine Nutzung löst gesellschaftliche Konflikte aus, da die verschiedenen Akteure unterschiedliche oder sogar sich widersprechende Interessen verfolgen. Hinzu kommen sich teils auch entgegengesetzt entwickelnde Faktoren, wie z. B. strukturell bedingte stagnierende oder gar rückläufige Erträge in der Forst- und Holzwirtschaft sowie das in letzter Zeit gestiegene Interesse an Holz als Bau- und Werkstoff und verstärkt auch als Energielieferant. Vor diesem Hintergrund hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Förderschwerpunkt „Nachhaltige Waldwirtschaft“ (BMBF 2004) aufgelegt, um die Nachhaltigkeitsforschung in diesem Themenbereich zu fördern, insbesondere hinsichtlich der zukünftigen Nutzung und Bewirtschaftung des Waldes. „Das zentrale Instrument zur Umsetzung der Fördermaßnahme [sind] transdisziplinäre Forschungsverbünde [...], um insbesondere eine integrierende und ganzheitliche Forschung zu realisieren“ (BMBF 2004: 7). Das zugrunde liegende Verständnis von Transdisziplinarität sieht eine multi- bzw. interdisziplinäre Forschung mit Beteiligung von Wissenschaft und Wirtschaft vor, die die Zielgruppen einbezieht (BMBF 2004: 4).

Bildung wird als unverzichtbarer Bestandteil des Vorhabens angesehen, „die enge Verknüpfung von Forschung und Bildung“ (BMBF 2004: 3) wird explizit angeregt. Entsprechend gibt es ein Teilprojekt innerhalb des Förderschwerpunktes, das Bildung im Kontext einer nachhaltigen Waldwirtschaft in den Mittelpunkt stellt: „Mensch & Wald. Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft“. Gemeinsames Ziel aller Forschungsverbünde ist eine nachhaltige Waldwirtschaft, die über eine dauerhafte Erhaltung der wirtschaftlichen Leistungen des Waldes hinausgeht, indem sie auch seine vielfältigen gesellschaftlichen, kulturellen und ökologischen Funktionen in den Blick nimmt. Als Grundlage kann also ein Verständnis von nachhaltiger Entwicklung gelten, das ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte (Stoltenberg &



Michelsen 1999) gleichermaßen und aufeinander bezogen berücksichtigt; entsprechend orientiert sich auch der zugrunde gelegte Bildungsbegriff an diesem Leitbild. So kann Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) als Folie verstanden werden, vor der das Projekt „Mensch & Wald“ die Konzepte eines Social Marketing und einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft entwickelt. Es kann somit als wichtiges Bindeglied verstanden werden – auf theoretischer wie auf praktischer Ebene.

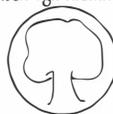
Projektpartner im Projekt „Mensch & Wald“ sind das ECOLOG-Institut für sozial-ökologische Forschung und Bildung gGmbH, das Institut für Umweltkommunikation INFU der Universität Lüneburg sowie Sinus Sociovision GmbH. Eine grobe Differenzierung der Arbeitsbereiche sieht wie folgt aus: Sinus Sociovision ermittelt mit Hilfe einer qualitativen Grundlagenstudie sowie repräsentativer Befragungen die in der Gesellschaft existenten Einstellungen zum Wald. Das Institut für Umweltkommunikation INFU untersucht die Wald-Bilder und -Wissensinhalte in der vorschulischen und schulischen Bildung, das ECOLOG-Institut diejenigen in der außerschulischen Bildung. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden den Hintergrund, vor dem dann am Institut für Umweltkommunikation Konzepte und Organisationsformen einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft erarbeitet werden. Das ECOLOG-Institut entwickelt entsprechende Social Marketing-Strategien für eine nachhaltige Waldwirtschaft.¹

Social Marketing für eine nachhaltige Waldwirtschaft

Social Marketing hat sich als eine Strategie bewährt, mit deren Hilfe eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen sozialer Gruppen und Systeme erzielt werden kann. Es handelt sich bei Social Marketing nicht um ein eigenständiges theoretisches Konzept, sondern um die Verknüpfung von Erkenntnissen diverser wissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit den Bedingungen für menschliches Verhalten und der Veränderung von Verhaltensmustern beschäftigen: Anthropologie, Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaften. Als Marketing für gesellschaftliche Anliegen und Ziele im weitesten Sinne basiert es auf der Grundannahme, dass diese Anliegen und Ziele mit denselben Mitteln gefördert werden können wie der Absatz von Waren und Dienstleistungen. Das Kommunizieren von Wissen (durch Bildungsprozesse) einerseits und Einstellungen sowie Wertvorstellungen andererseits schafft die Bereitschaft für eine Verhaltensänderung, die nicht oktroyiert, sondern selbstständig gewählt wird.²

¹ Weitere Informationen unter www.menschwald.de.

² Für eine Einführung in das Konzept des Social Marketing vgl. Hübner 2005. Zur Anwendung von Social Marketing-Strategien zur Unterstützung nachhaltiger Einstellungen und Verhaltensweisen vgl. Kleinhüchelkotten 2005.



Eine erfolgreiche Social Marketing-Strategie ist zielgruppenorientiert und bezieht sich auf die jeweiligen spezifischen Motive, Bedürfnisse und Vorstellungen. Auf diese Weise erreicht sie eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen dem zu kommunizierenden Inhalt und den Adressat(inn)en. Je genauer die Kenntnisse über die Zielgruppe sind, desto präziser können die Anknüpfungspunkte für das Social Marketing bestimmt und damit der Erfolg erhöht werden.

Für die Bestimmung von Zielgruppen eignen sich die althergebrachten Kategorien wie gesellschaftliche Klasse oder Schicht, Alter, Geschlecht, Bildungsstand, Beruf oder Einkommen heutzutage allerdings nur noch bedingt. Denn die Definition gesellschaftlicher Zugehörigkeiten ist einhergehend mit dem ökonomischen und sozialen Wandel seit Mitte des 20. Jahrhunderts viel stärker an sogenannte Lebensstilgruppen oder soziale Milieus gebunden.³ Das Kennzeichen dieser sozialen Milieus besteht im wesentlichen darin, dass sie weniger von der objektiv bestimmbaren sozialen Lage abhängen, als von eher subjektiven Größen wie Erwartungen, Zielen, Werten, Einstellungen etc. Das im Projekt zugrunde gelegte Modell sozialer Milieus wurde vom Projektpartner Sinus Sociovision entwickelt (Sinus 2004).

Als Grundlage für eine Social Marketing-Strategie für eine nachhaltige Waldwirtschaft müssen also in erster Instanz die Zielgruppen bzw. Zielmilieus bestimmt werden. Innerhalb des Projektes „Mensch & Wald“ werden dafür repräsentative Vertreter(innen) der sozialen Milieus zielgerichtet auf den Themenkomplex Wald befragt. Aus den so gewonnenen Erkenntnissen über Wissensstände, Einstellungen und Wald-Bilder können dann Anknüpfungspunkte sowohl für das Social Marketing als auch für Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft ausgemacht werden.

Mit Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stehen zwei Konzepte zur Verfügung, die von zentraler Bedeutung für die Annäherung an eine nachhaltige Waldwirtschaft sind. Beide Ansätze profitieren davon, wenn sie aufeinander bezogen werden, denn die jeweiligen Erkenntnisse lassen sich auch „über Kreuz“ für die strategische wie inhaltliche Schwerpunktsetzung nutzbar machen. Ein Ineinandergreifen ist also von zentraler Bedeutung, wobei die jeweiligen Aufgabenstellungen klar zugeordnet bleiben: Eine Veränderung der Einstellungen und des Verhaltens gesellschaftlicher Gruppen und Systeme zugunsten einer nachhaltigen Waldwirtschaft (und damit innerhalb der Gesellschaft insgesamt) ist mit Hilfe der geeigneten, weil zielmilieuspezifischen, Social Marketing-Strategien zu erreichen. Die Aufgabe einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft besteht darin, Individuen und Gruppen die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen zu ermöglichen, mit denen sie ihren Teil zu einer nachhaltigen Waldwirtschaft beitragen können.

³ Für detaillierte Ausführungen zur Lebensstilforschung und der Anwendung ihrer Erkenntnisse im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung vgl. Reusswig 1994 und Kleinhüchelkotten 2005.



Bestandsaufnahme von Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft

Zentral für die Verankerung einer nachhaltigen Waldwirtschaft ist ein entsprechendes Verständnis vom Wald, über das sich nicht nur die waldwirtschaftlichen Akteure verständigen müssen, sondern über das ein gesamtgesellschaftlicher Konsens erforderlich ist. Bildungsprozesse stellen in diesem Zusammenhang einen Kernpunkt dar⁴: Sie schaffen die Voraussetzungen, indem sie sowohl Individuen als auch die Gesellschaft zu einem verantwortlichen Umgang mit der sie umgebenden Umwelt befähigen. Mit ihrer Hilfe „können den Menschen Einsichten, Einstellungen und Werthaltungen vermittelt werden, die den Erhalt der Umwelt durch eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung ermöglichen. Diese pädagogischen Prozesse sind als Umweltbildung zu charakterisieren, wobei Umweltbildung ein alle Bildungsbereiche umfassender Begriff ist“ (SRU 1994: 164). Damit Umweltbildung als Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung konzipiert und realisiert werden kann, reicht es nicht, bestehende Konzepte um „nachhaltige Inhalte“ anzureichern, vielmehr ist eine generelle Ausrichtung an diesem Leitbild unerlässlich.

Die Aufgabe des Projektes ist es, ein Bildungskonzept zu entwerfen, das sich am Leitbild einer nachhaltigen Waldwirtschaft orientiert. Anhand der vielfältigen Funktionen des Waldes lassen sich die vier Dimensionen nachhaltiger Entwicklung in besonders anschaulicher Weise aufzeigen und ihre Wechselwirkungen nachvollziehen,⁵ so dass Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung exemplarisch bearbeitet werden können. Vorschulische und schulische Einrichtungen sind sicherlich als erste gefragt, wenn es um die Bildungsarbeit zum Themenkomplex Wald geht. Darüber hinaus haben eine ganze Reihe von Bildungsangeboten und -träger(innen) den Wald zum zentralen Inhalt ihrer Bildungsveranstaltungen gemacht. Derzeit gehören zu den Hauptanbieter(innen) u. a.:

- | | |
|--|--|
| 1. Forstämter bzw. Förster(innen) – (deren Bildungsauftrag, wenn auch oft implizit, in den jeweiligen Landesgesetzen zu Wald bzw. Forst festgeschrieben ist) | |
| 2. Umweltbildungszentren | 7. Naturschutzvereine |
| 3. freiberufliche Waldpädagog(inn)en | 8. Wandervereine |
| 4. gewerbliche Anbieter(innen) | 9. auf Holz basierender Handel, Handwerk und Industrie |
| 5. Waldkindergärten und Waldschulen | |
| 6. Jagdvereine | |

⁴ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung setzt gleichermaßen im schulischen wie im außerschulischen Kontext an. Einen Überblick über die verschiedenen Bereiche und den Beitrag, den sie für eine nachhaltige Entwicklung zu leisten vermag, geben Michelsen/ Godemann 2005: 775–871.

⁵ Für eine detaillierte Betrachtung vgl. den Beitrag von Stoltenberg in diesem Band, insbesondere das Schaubild „Wald“ unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung“.



Es sind eine Vielzahl von Ansätzen vorhanden, mit denen der Themenkomplex Wald in Bildungsarbeit integriert wird. Um ein Konzept (weiter)entwickeln zu können, das im Sinne einer nachhaltigen Waldwirtschaft einsetzbar ist, gilt es, sich einen Überblick über sie zu verschaffen:

- Welche waldbezogenen Bildungsansätze gibt es?
- Wer sind die Akteure?
- Welches sind die Orte?
- Wie sehen die Materialien aus?
- Welche Konzepte kommen zum Einsatz?
- Welche Vorstellungen von Wald (Wald-Bilder) und welche waldbezogenen Wissensinhalte werden bisher in den verschiedenen Bildungsbereichen transportiert?
- Inwieweit sind diese mit dem Leitbild einer nachhaltigen Waldwirtschaft kompatibel?
- Welche Kommunikationsangebote für eine Vernetzung zwischen den Akteuren gibt es?

Entwicklung von Kriterien einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft

Im Anschluss an die Bestandsaufnahme stellt sich die Frage nach der Bewertung der bestehenden Bildungsangebote. Einerseits braucht man Kriterien als Grundlage für eine externe Bewertung, also in erster Linie als Hilfestellung für Nutzer(innen), um geeignete Bildungsangebote zu finden; andererseits als Basis für die interne Qualitätssicherung, also als Instrument für Anbieter(innen), um zu überprüfen, ob die eigenen Angebote den Anforderungen einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft entsprechen.

Dass ein deutlicher Bedarf an eindeutigen Bewertungskriterien besteht, belegen u. a. die in Eigenregie der Bildungsanbieter(innen) erstellten Kriterienkataloge, wie z. B. die „Qualitätskriterien für „Gute Beispiele“ einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ANU o. J.), die innerhalb eines Projektes des Arbeitskreises Natur- und Umweltbildung entwickelt wurden, oder die „Leitlinien“ im Hamburger Aktionsplan (HHAP) 2005/2006 für die UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014 (HHAP 2005: 6). Solche Zusammenstellungen bieten erste Anhaltspunkte, die in die wissenschaftliche Erarbeitung allgemeingültiger Bewertungsmaßstäbe einbezogen werden können.

Bewertungs- und Qualitätskriterien einer Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft können den Boden für die Ausbildung eines nachhaltigen Waldbewusstseins bereiten. Es stellt sich die Frage: Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Leitbild einer nachhaltigen Waldwirtschaft im Hinblick auf Inhalte, Schlüsselqualifikationen und Organisation von Bildungsprozessen?



Ana González y Fandiño

studierte Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg und der Universität Autònoma de Barcelona. Von November 2002 bis Juli 2003 war sie Mitarbeiterin am CSM Centre for Sustainability Management der Universität Lüneburg.

Im Herbst 2003 arbeitete sie am Schwerpunkt-Heft „Stürme“ der Zeitschrift GAIA - Ecological Perspectives in Science, Humanities, and Economics mit (Jahrgang 12, Heft 4, November 2003). Seit September 2004 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Umweltkommunikation INFU der Universität Lüneburg. Sie war Lektorin des Handbuchs Nachhaltigkeitskommunikation (Michelsen, G.; Godemann, J.: Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation: Grundlagen und Praxis. München 2005.) Seit Mai 2005 arbeitet sie im BMBF-Projekt Mensch & Wald - Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft mit.

Kontakt:

Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, D-21335 Lüneburg

E-mail: gonzalez@uni-lueneburg.de



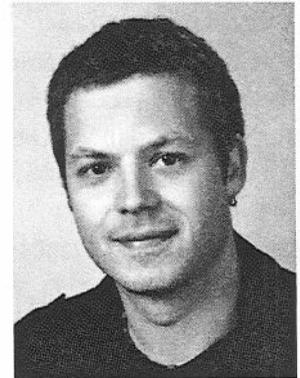
Oliver Krebs

Von 1997 - 2002 studierte Oliver Krebs Forstwissenschaft und Waldökologie in Göttingen. Seine Masterarbeit schrieb er 2002 in Chile zum Thema: Evaluation außerschulischer Umweltbildungsveranstaltungen in chilenischen und deutschen Naturparks – Ein empirischer Vergleich. Von 2003 bis 2004 war er in Bolivien als Entwicklungsstipendiat beim Deutschen Entwicklungsdienst (DED) im Bereich der ländlichen Entwicklung und Organisation einer indigenen Forstwirtschaftskooperative tätig. Seit Juli 2005 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation im Projekt: „Mensch & Wald - Social Marketing und Bildung für eine nachhaltige Waldwirtschaft“ in Zusammenarbeit mit ECOLOG gGmbH Hannover und SINUS SOCIOVISION Heidelberg.

Kontakt:

Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, D-21335 Lüneburg

E-mail: okrebs@uni-lueneburg.de



KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Band 1: Jörg W. Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 - 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., EUR 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)
- [Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:
- Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen"
an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
- Eine Zwischenbilanz -
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)
- Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen"
an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte - Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Auflage, 33 S.
(ISBN 3-88456-044-1)
- Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl.,
62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]
- Band 2: Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Lösungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S., EUR 3,- (ISBN 3-929058-40-5)
- Heft 3: Dettel Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S.,
3. unveränderte Aufl., EUR 4,25 (ISBN 3-929058-41-3)
- [Die erste Auflage erschien 1988 unter gleich lautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. – ISBN 3-88456-047-6]
- Heft 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)
- Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 4,- (ISBN 3-929058-43-X)



- Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)
- Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE.
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., EUR 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)
- [Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel
im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg:
Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-46-4)]
- Heft 9: Klaus Miedzinski:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Lüneburg 1991, 2. erw. Aufl. 1995, 72 S., EUR 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)
- Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUUST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)
- Heft 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung
auf reform-pädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)
- Heft 12: Christian Salzmann:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)
- Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., EUR 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)
- Heft 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Aufl. 1996, 32 S.,
EUR 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)
- Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT
DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-82-0)

- Heft 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., EUR 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)
- Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE
AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 86 S., EUR 9,25 (ISBN 3-929058-92-8)
- Heft 18: Ulf Händel:
AUFBRUCH INS OFFENE
OUTWARD BOUND ALS EREIGNIS
Texte zur Erlebnispädagogik
Lüneburg 1995, 32 S., EUR 5,- (ISBN 3-89569-007-4)
- Heft 19: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.) unter Mitarbeit von Anneke Riess:
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994":
Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 127 S., EUR 11,25 (ISBN 3-89569-016-3)
- Heft 20: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT
Museumspädagogik in den Museen der Freien und
Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung
Lüneburg 1997, 132 S., EUR 10,- (ISBN 3-89569-022-8)
- Heft 21: Bernhard Sieland:
HAST DU HEUTE SCHON GELEBT ?
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-044-9)
- Heft 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:
LERNEN UNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen
als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., EUR 6,25 (ISBN 3-89569-047-3)
- Band 23: Frank Corleis:
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DER SCHULE:
NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 2000, 147 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-048-1)
- Heft 24: Ernst-Rainer Lesch:
DRUCK MACHEN.
Das Herstellen von Druckgraphiken
als gemeinsames Tun und Erleben.
Lüneburg 2001, 72 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)

- Band 25: Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:
 DER WALD ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER
 LERNORT FÜR KINDER.
 Lüneburg 2002, 126 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-058-9)
- Band 26: Lars Wöhlens / Bruce Johnson:
 EARTH EDUCATION.
 Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.
 Lüneburg 2003, 72 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-060-0)
- Band 27: Katrin Schlick:
 NATURERLEBNISPIELE.
 Historischer Rückblick – spiel- und
 erlebnispädagogische Implikationen –
 Praxisvorschlag.
 Lüneburg 2004, 96 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-064-3)
- Band 28: Miriam Kaiser:
 PFADFINDEN UND SCHULE.
 Zur erzieherischen Bedeutung der Pfadfinderei
 für den freizeitpädagogischen Bereich der Schule.
 Lüneburg 2005, 112 S., EUR. 10,-- (ISBN 3-89569-065-1)
- Band 29: Katarina Ammen:
 ABENTEUER ZIRKUS.
 Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in dEr Sekundarstufe I.
 Eine Darstellung am Beispiel des Kinder- und Jugendzirkus "TABASCO" der "Rudolf
 Steiner Schule" in Lüneburg.
 LÜNEBURG 2006, 120 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-067-8)
- Band 30: Michael Bieligk (Hrsg.):
 ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN
 IM SPORTUNTERRICHT.
 Zwölf Beiträge zur Diskussion.
 Lüneburg 2006, 129 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-68-6)
- Band 31: Frank Corleis (Hrsg.):
 WALD : SCHULE.
 DER WALD ALS RESSOURCE EINER BILDUNG
 FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IN DER SCHULE.
 Lüneburg 2006, 232 S., EUR. 15,00 (ISBN 3-89569-069-4)

Stoltenberg - Duhr - Corleis - Weidemann - González/Krebs



Ute Stoltenberg

Wald als Gegenstand einer Bildung
für eine nachhaltige Entwicklung

Michael Duhr

„Das Kulturphänomen Wald,
eine Bildungsressource für die Schule“

Frank Corleis

I. „Projekt Wald“ in der Grundschule
II. Nachhaltige Schülerfirmen, die mit Holz arbeiten:
Kooperationsnetzwerk HOLZ Schule-Wirtschaft
für die Sekundarstufe I

Kirsa Weidemann / Jens Schreyer

Erlebnispädagogik als Zugang
zum Thema Wald - Projektdokumentation

Ana González y Fandiño / Oliver Krebs

Mensch & Wald – Social Marketing und Bildung
für eine nachhaltige Waldwirtschaft

isbn 3-89569-069-4