

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

SCHULPÄDAGOGIK

Die Qualität des Unterrichts hängt von der Qualität der realisierbaren Lernprozesse ab!

In den letzten Jahren wurde viel über die Qualität des schulischen Unterrichts diskutiert. Die Diskussion über die Qualität von Lernprozessen kam dabei häufig zu kurz. Dabei müsste der Fokus auf dem Lernen der Schüler/innen liegen. Unterricht kann sehr einfallsreich gestaltet werden, inwieweit aber tatsächlich die Lernprozesse der Schüler/innen synchron mitlaufen, wissen wir meistens nicht.



Quelle: imago

Kinder und ihre Lernprozesse unterscheiden sich

Ausgangslage

Die Rede von der zu steigenden Qualität des Unterrichts erfolgt in großer Breite (exemplarisch sei auf die Publikation von Helmke 2009 hingewiesen). Sie wird geschürt von den regelmäßig auftauchenden internationalen und nationalen Studien. Wenn man im Länderranking nicht so gut wegkommt, läuten die Alarmglocken. Geklagt wird schnell über widrige Bedingungen für Lehrer/innen

sowie wachsende Lernschwierigkeiten bei Schüler/innen. Die „black box“ Unterricht wird nicht immer genug in den Blick genommen: Was tut sich eigentlich auch bei vermeintlich gutem Unterricht in den Köpfen der Schüler/innen? Die weithin rezipierte Publikation von Hilbert Meyer hat dankenswerter Weise zehn Merkmale guten Unterrichts dargestellt (vgl. Meyer 2004).

Auch eine neuere Publikation (vgl. Jürgens/Standop 2010) hat das Thema „Guter Unterricht“ noch einmal aufgenommen. Die Inhalte der Beiträge sind je für sich nicht gerade neu, aber Übersicht und Konkretisierung geben sie schon. Das didaktische Denken kommt aber auch damit noch nicht immer zu der entscheidenden Frage: Wie wird eigentlich produktives und erfolgreiches Lernen möglich?

Das Lernen der Schüler/innen ist Ausgangspunkt des didaktischen Denkens

Ausgehend von den elementaren Feststellungen, dass das Lernen ein Lernender selbst übernehmen muss und Unterricht immer nur in der Lage ist, die Lernbedingungen zu optimieren, kann man als die entscheidenden Lernprozesskomponenten benennen:

- Vollständigkeit
- Sinnhaftigkeit und Transparenz
- Ziel- und Kompetenzorientierung
- Planorientierung
- aufsteigende Komplexität

Von der Lernpsychologie ist die zu erstrebende **Vollständigkeit** eines Lernprozesses häufig genug beschrieben worden (vgl. Roth 1973): Phase der Motivation, Phase der Erarbeitung, Phase des Übens und Wiederholens, Phase der Anwendung und des Transfers.

Weniger verbreitet ist die Grundeinsicht, dass **Sinn und Transparenz** das Lernen wesentlich befördern können (vgl. Roth 2009). Wenn man weiß, um was es warum geht, kann man sich anders verhalten und selbst aktiv werden. Die vielen tausend Unterrichtsstunden aber werden von Schüler/innen häufig genug als sinnlos erlebt.

Gegenüber der langen Diskussion über offenen Unterricht kann man heute feststellen, dass **Zielorientierung und Kompetenzorientierung** dem Lernen wieder die zentrale Ausrichtung geben. Aktivität alleine ist irrelevant, sie muss vielmehr auf das zu Lernende hin orientiert sein. Bei dem einfallsreichen „Geklippere“ war nicht immer klar, was es zum Schluss als Lerngewinn bringt, obwohl viele Ideen Klipperts sicher Unterricht interessanter machen können (vgl. Klippert 2010).

Planorientierung ist deshalb so wichtig, weil sie einmal dem Lernen eine klare Verlaufsorientierung gibt und zum anderen das Lernen steuert. Der Lernplan kann als metakognitive Struktur verstanden werden, mit der man auf eine erste Weise Verfügung

über das zu Lernende hat. Der Plan gibt Übersicht, Ordnung, Orientierung, Vergewisserung und kann zwischenzeitlich Lernstände identifizieren (vgl. Mandl/Friedrich 1992). Er ist das Leitinstrument zur Organisation von Lernaktivitäten. Die damit angesprochene „Doppeldeckerstruktur“ des Lernens expliziert die durchgehende Existenz von zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Lerndurchführung werden die mannigfachen Lernqualitäten (problemorientiert, entdeckend-forschend, speichernd-reproduktiv, übend-anwesend) beachtet.

- Auf der Ebene der Metakognition (Man schaut sich ständig über die Schulter!) ist zunächst der Aufbau der Selbstkompetenz und Planungsfähigkeit (Lernen des Lernens) wichtig, um dann selbst initiierte Lernwege gehen zu können, auch prüfen zu können, wie weit man gekommen ist und wo es ggf. Schwierigkeiten gibt.

Die **aufsteigende Komplexität** von Lernprozessen ist auch häufig genug dargestellt worden: von einfachen Ausführungsaufgaben (Wie viel ergibt 2×2 ?) über Reproduktionsaufgaben (Nenne die 5 größten Städte Baden-Württembergs!) bis zu anspruchsvollen Denkaufgaben (Wie ist das Hebelgesetz anschaulich zu erklären?) steigen Anspruch und Herausforderung (vgl. Eberwein/Knauer 1998). Die folgende Übersicht (Übersicht 1) fasst auf eine erste Weise das andere Denken zusammen und zeigt damit die wichtigen Stützelemente.



Quelle: imago

Lernen muss sinnvoll sein

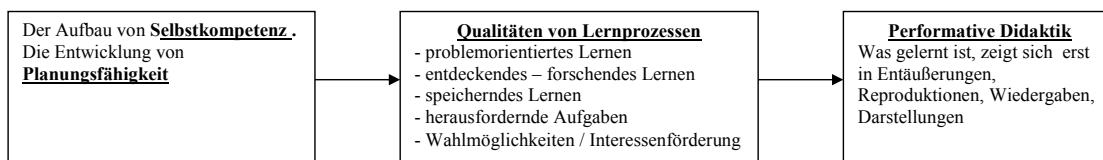
Übersicht 1

Qualitäten des Lernens

- Emanzipatorisches, sinnbestimmtes, effektives Lernen -

1. **Die Prämisse:** Das Lernen muss ein Lerner selbst übernehmen!
Der Unterricht kann nur die Lernbedingungen optimieren!
2. **Der Lernprozess** ist bestimmt durch
 - 2.1 **Vollständigkeit:** Anlass / Ausgang – Bearbeitung / Lösung - Sicherung des Gelernten
 - 2.2 **Sinnhaftigkeit:** - Sinn und Transparenz der Anforderungen und des Vorgehens
 - 2.3 **Zielorientierung:** Welche Kompetenzen sollen erworben werden?
 - 2.4 **Planorientierung:** Die Planung des Lernens ist wesentlicher Teil des Lernens

3. **Das Lernarrangement** (Unterricht) muss also folgende Elemente beinhalten:



4. Die entscheidenden **Stützelemente** sind:



Übersicht 1 Quelle: Manfred Bönsch

Elemente einer Lerner/innendidaktik: Qualitäten des Lernens

Wenn man so den Paradigmenwechsel eingeleitet hat, kann man die Qualitäten des intendierten Lernens (vgl. Spitzer 2009) genauer in den Blick nehmen:

Grundmerkmale qualitätsvollen Lernens sind:

- Lernen ist **emanzipatorisch**, das heißt, dass die schulische Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung sich daran orientieren muss, inwieweit sie selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen immer wieder und zunehmend konsequenter ermöglicht. Das Subjekt „Lerner“ muss sich entwickeln können und sein Lernen zunehmend in die eigene Hand nehmen (vgl. Müller 2010).
- Lernen erfolgt **sinnbestimmt, transparent und begründet**. Wenn Lernende den Sinn von Lernanforderungen erkennen können, wenn die Ziele transparent, also durchschaubar und nachvollziehbar sind, wenn Begrün-

dungen gegeben werden, kann sich ein Lernender grundsätzlich anders verhalten als gegenüber dumpfem Lernzwang.

- Lernen ist **kompetenzorientiert**. Das heißt, dass es nicht allein um Aktivitäten mancherlei Art geht, sondern um die Erreichung von klar definierten Kompetenzen (vgl. Bönsch u.a. 2010).
- Lernen ist nicht nur ein individueller Vorgang, es ist immer wieder **kooperativ** angelegt, weil das Miteinander-Lernen und das wechselseitig Voneinander-Lernen Anregung und Anreicherung bedeuten. Das „lernende Ich“ wächst am „anders oder ähnlich lernenden Du“. Die oft negativ wahrgenommene Heterogenität der Lerngruppe enthält immer Chancen, das Lernen anregender zu machen (mehr Ideen, wechselseitige Erklärungen, bereichernde Kooperation). Das kooperative Lernen kann bereichern (vgl. Bönsch 2006a).

Unterrichtspraktische

Hinweise:

Die Diskussion um selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen hat zu Kleinformen geführt wie etwa das differenzierte Arbeitsblattangebot, zu konsequenteren Lernangeboten wie Wochenarbeitsplänen oder auch Lernstationen (vgl. Bönsch 2006 b). In vielen Grundschulen sind in den Klassenräumen Lernecken eingerichtet, die für Freie Arbeit Anregungen geben (Lesecke, Mathematikecke, Sachunterrichtsecke usw.). Die Idee des Selbstbildungszentrums ist weitergehend, aber doch da und dort realisiert. Die gemeinsame Planung des Lernens, wie sie z. B. in dem früheren Schulversuch an der Grundschule Gievenbeck in Münster praktiziert wurde (montags dienten die ersten drei Stunden immer der gemeinsamen Planung des Lernens in der bevorstehenden Woche), ist wohl immer noch selten.

Die Prozesselemente institutionell organisierten Lernens (Unterricht) sollten dann durch folgende Grundmerkmale bestimmt sein:

1. **Veränderte Planungsstrukturen** stehen am Anfang. Die stellvertretende Planung durch Lehrerinnen und Lehrer bleibt der eine Ansatz. Wenn die Selbstorganisation der Schüler/innen noch nicht hoch entwickelt ist, wird sie besonders wichtig. Entscheidend ist dann, wie sie eingebracht wird (Begründung, Übersicht, Transparenz). Der Arbeitsplan/Lernplan – heute ein gern genutztes Instrument – kann in dafür vorgesehenen Zeiten das selbstständige Lernen führen. Wahlmöglichkeiten können Spielräume eröffnen. Eine weitergehende Alternative ist die gemeinsame Planung. Dieser häufig noch verwegene Gedanke würde dazu führen, dass Unterrichtszeit als Planungszeit verwendet wird, um den Identifikationsgrad mit den „Lernsoll“ zu erhöhen, gleichzeitig aber immer wieder metakognitives Lernen („Wir haben das so geplant; uns ist wichtig, dass...“) zu fördern.

2. **Variable Realisierungsstrukturen** sind das nächste Anliegen. Da jede/r anders lernt, sind eng geführte Lernpläne (Wochenplanarbeit) allein nicht immer hilfreich (vgl. Eller/Grimm 2012). Offenerere Lernangebote und andere Zeitstrukturen (nicht mehr nur die 45-Minuten-Stunde) sind ebenso wichtig. In diesem Zusammenhang können auch die notwendigen Vermittlungssequenzen (das gute Vermitteln und Erklären) ihren Platz finden. Sequenzen lehrer/innengeführten Unterrichts werden immer zu gutem Unterricht gehören. Aber insgesamt differenzieren sich die Lehrer/innenaktivitäten (planen, instruieren, beraten, zwischenzeitliche Bilanzen). Vergewisserungen („Was können wir, was noch nicht so gut?“) und ggf. zweite Instruktionen („Das müssen wir noch einmal genauer klären!“) gehören dazu.

etwa Homogenität). Sowohl häufige Lernstandserhebungen („Wo stehen wir? Sind wir in dem und dem Bereich kompetent?“), unter Umständen als Kompetenzrasterorientierung, als auch variable Lernstandsdokumentationen gehören dann zu der beschriebenen Art von Unterricht dazu. Dies kann zu weitergehenden Überlegungen führen, wie etwa Zeitkorridore für Leistungskontrollen einzurichten („Wenn du denkst, dass du das kannst, melde dich zu einer Leistungskontrolle!“) oder auch Wiederholungsangebote bei zunächst nicht erfolgreichen Leistungskontrollen zu machen. Aufgabenpools bei Klassenarbeiten, die eine Wahl unterschiedlich schwerer Aufgaben erlauben („Jede/r holt sich sein Optimum!“), gehören zu diesem Themenkomplex hinzu.

3. Eine **differenzierte Leistungsfeststellung und -beurteilung** ist wohl dann konsequent zu bedenken, wenn sich das Lernen auf den oben beschriebenen Wegen differenziert und die Lernstände der Schüler/innen eher größere als kleinere Unterschiede haben werden (Differenzierung vergrößert Heterogenität und schafft nicht

Unterrichtspraktische

Hinweise:

Sinnvolles Lernen ist effektiver als „dumpfes Pauken“! Die Entwicklung von Sinn ist ein dringendes Desiderat (vgl. Sauter 1982 und Weinert/Kluge 1984). Er kann sich durch Begründung und Erläuterung der jeweils nächsten Unterrichtseinheit ergeben. Kompetenzorientierter Unterricht schafft durch Kompetenzraster Transparenz über die Anforderungsstufen. Projektarbeit beginnt ohnehin mit der gemeinsamen Planungsphase. Am weitesten geht die Idee von gemeinsamen Planungszeiten. Jede Woche beginnt mit der Planung der Arbeit. In der Grundschule ist das leichter als in der Sekundarstufe. Dort müsste man wohl mit der Unterrichtszeit anders umgehen (statt 45 eher 90-Minuten-Einheiten).

Unterrichtspraktische

Hinweise:

Wenn das Lernen sich auf unterschiedlichen Wegen entwickeln kann, sind die für alle gleichen Leistungskontrollen zu fixen Terminen nicht mehr sinnvoll. Schriftliche Arbeiten können unterschiedlich schwierige Aufgaben mit Angabe ihrer Wertigkeit (2, 4 oder 6 Punkte) und den Bewertungsmodus („Für wie viele Punkte gibt es welche Note?“) anbieten, so dass Schüler/innen ihr Optimum berechnend herausholen können. Es könnten auch z. B. zwei unterschiedlich schwierige Arbeiten angeboten werden, von denen man eine wählen kann. Es können Arbeiten konzipiert werden, die für bestimmte Aufgaben Hilfen anbieten, bei deren Nutzung es aber einen Punkt Abzug gibt (bei einer 4-Punkte-Aufgabe wären dann 3 Punkte zu erreichen). Hier ist der Einfallsreichtum noch lange nicht ausgeschöpft.

Unterrichtspraktische

Hinweise:

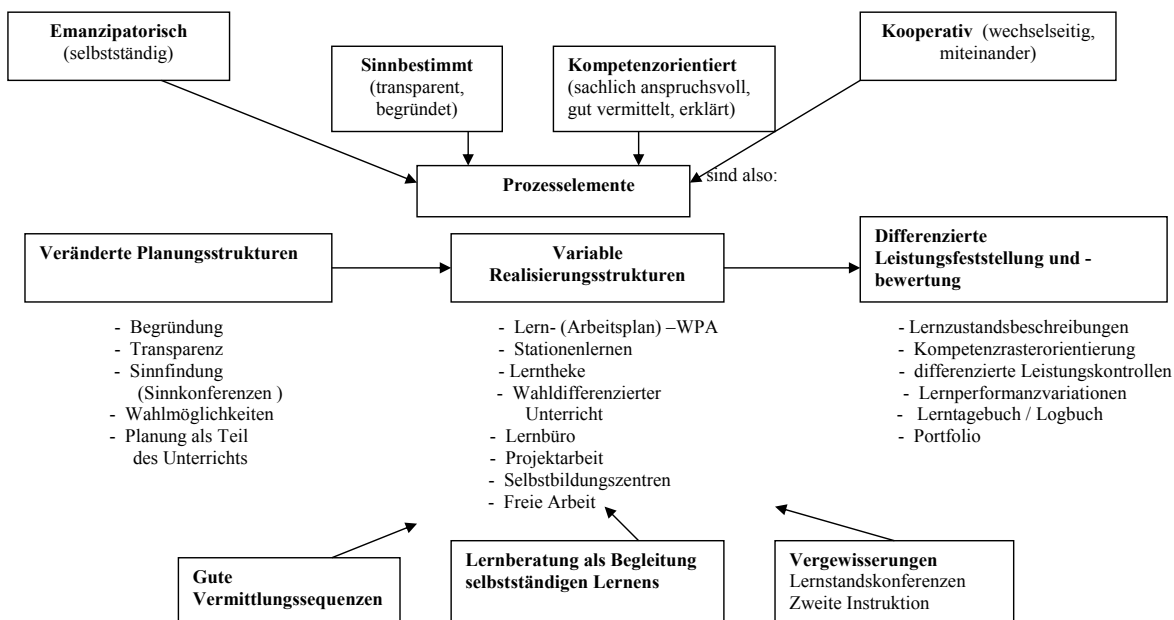
Von veränderten Zeitstrukturen war schon die Rede. Wenn man z. B. bei Hauptfächern die 4 oder 5 Unterrichtsstunden pro Woche als eine Einheit sieht, kann man Planungs-, Vermittlungs-, Realisierungs- und Reflexionszeiten in einen Zusammenhang bringen. So genannte Sinnkonferenzen und regelmäßige Feedback-Prozeduren können Platz finden und aus eindimensionalen Vermittlungssequenzen herausführen.

Übersicht 2

Qualität von Unterricht bzw. des Lernens (Lernerdidaktik)

Der Grundgedanke: Die Qualität von Unterricht orientiert sich an den Qualitäten des Lernens!

Grundmerkmale des Lernens sind:



Übersicht 2 Quelle: Manfred Bönsch



Quelle: imago

Lernen ist ein individueller und kooperativer Prozess

Entsprechungen im Lehrer/innenhandeln

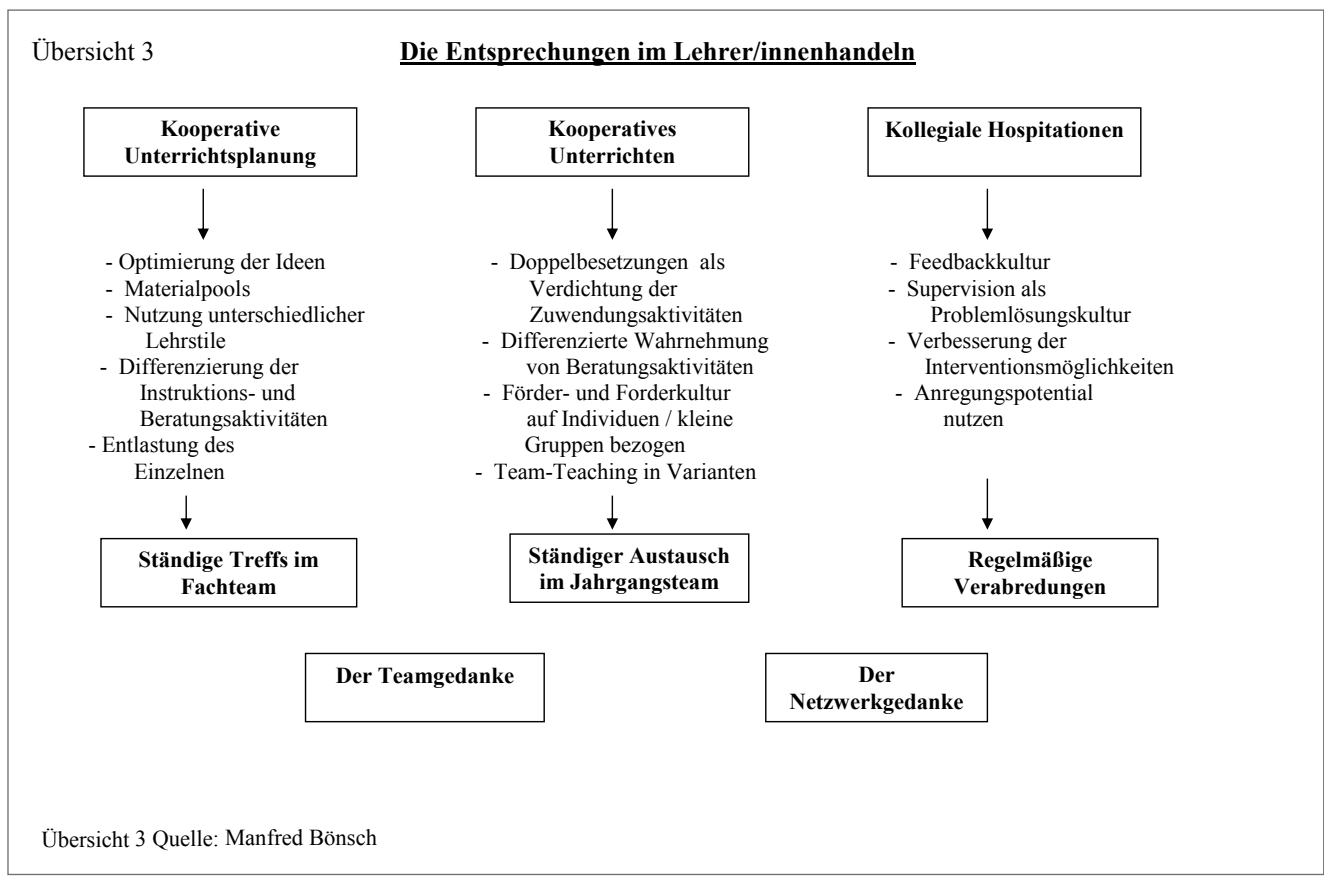
Wenn man den Paradigmenwechsel bis hierher gedanklich entwickelt hat, zeigt sich, dass das Anliegen, schulisches Lernen alternativ zu organisieren, anspruchsvoller wird. Die Bedenken, die sich auf erhöhten Arbeitsaufwand, auf eine größere Unübersichtlichkeit der Lernstände in jeder Klasse, auf fehlende Selbstkompetenz der Schüler/innen beziehen werden, sind sehr ernst zu nehmen. Es ist daher der Blick auf entsprechende Alternativen im Lehrer/innenhandeln zu richten. Die Übersicht 3 bündelt wieder die Ausführungen. Die Grundaussage ist hier: Der Paradigmenwechsel zur Steigerung der Qualität des Unterrichts kann gelingen, wenn das Lehrer/innenhandeln diesem folgt (vgl. Miller 2011). Dies ist der Wechsel vom „Einzelkämpfer“ zum „Teamplayer“! Drei „KOs“ können die Richtung aufzeigen:

1. Kooperative Unterrichtsplanung steht am Anfang. Die Optimierung der Ideen durch Austausch, die gemeinsame Erstellung von Materialpools, die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten, die produktive Nutzung unterschiedlicher Lehrstile, die kooperative Aufteilung von Instruktionen- und Beratungsaktivitäten gehören dazu. Wenn es einmal in der Woche oder alle zwei Wochen Jahrgangsteam- bzw. Fachteam- bzw. Klassenteamsitzungen gibt, entsteht ein Planungsrahmen, der zunächst größeren Zeitaufwand bedeutet, dann aber massive Entlastung für die einzelne Lehrkraft bringen wird.

2. Kooperatives Unterrichten ist die konsequente Folge. Es wird möglich, wenn z. B. Deutschbänder in einem Jahrgang (Deutschunterricht immer in der gleichen Stunde) eingerichtet werden können. Team-Teaching kann neu entdeckt werden. Teilweise Doppelbesetzungen (Tandems unterricht-

ten) können immer wieder zu einer Verdichtung der eigentlich jeden Tag notwendigen Zuwendungsaktivitäten führen. Eine Förder- und Forderkultur kann sich entwickeln, weil eine differenzierte Wahrnehmung von Betreuungs- und Beratungsaktivitäten erfolgen kann. Der daraus erfolgende Austausch im Jahrgangs- bzw. Fach- bzw. Klassenteam soll die jeweils folgenden Unterrichtssequenzen bereichern.

3. Kollegiale Hospitation ist ein altes Desiderat, insgesamt aber bisher wenig realisiert. Wenn sie endlich organisiert werden könnte, besteht die Chance, dass sich eine Feedback-Kultur entwickelte, die für jede/n zu einer Verbesserung von Interventionsmöglichkeiten, zu einer Erhöhung des Anregungspotentials führen würde, dass z.B. in Erziehungsfragen die verabredete Linie gemeinsam durchgehalten wird usw. (vgl. Mutzek 2008).



Kurze Bilanz

Die beschriebene alternative Organisation des schulischen Lernens und das Pendant alternativen Lehrer/innenhandelns sind gegenwärtig die beiden Herausforderungen didaktisch-methodischen Denkens. Können sie bewältigt werden, hat Unterricht in seiner langen Geschichte die Chance, eine neue Qualität zu gewinnen. Viele Ideen sind längst auf dem Weg der Realisierung. Aber es gibt immer noch Verbesserungen bzw. Justierungsmöglichkeiten. Und das vor allem im Interesse der Schüler/innen! **■**

Literatur

- Bönsch, M. (2006a): *Allgemeine Didaktik*, Stuttgart
- Bönsch, M. (Hg.), (2006b): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule*, Braunschweig
- Bönsch, M. u.a. (2010): *Kompetenzorientierter Unterricht*, Braunschweig
- Eberwein, H./Knauer, S. (Hg.) (1998): *Handbuch Lernprozesse Verstehen*, Weinheim/Basel
- Eller, U./Grimm, W. (2012): *Individuelle Lernpläne für Kinder*, Weinheim, 2. Aufl.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrer-Professionalität*, Seelze-Velber
- Jürgens, E./Standop, J. (Hg.) (2010): *Was ist „guter“ Unterricht?* Bad Heilbrunn
- Klippert, H. (2010): *Methoden-Training*, Weinheim/Basel, 19. Aufl.
- Mandl, H./Friedrich, F.H. (1992): *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*, Göttingen
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin
- Miller, R. (2011): *Als Lehrer souverän sein*, Weinheim
- Müller, F. (2010): *Selbstständigkeit fördern und fordern*, Weinheim, 4. Aufl.
- Mutzek, W. (2008): *Kooperative Beratung*, Weinheim, 6. Aufl.
- Roth, G. (2009): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*, Stuttgart
- Roth, H. (1973): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover, 14. Aufl.
- Sauter, G. (1982): *Was heißt: nach Sinn fragen?* München
- Spitzer, M. (2009): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg
- Weinert, F.E./Kluge, R.H. (Hg.) (1984): *Metakognition, Motivation und Lernen*, Stuttgart

Unser Autor



Prof. Dr. Manfred Bönsch

Leibniz-Universität Hannover, Studium an der PH Braunschweig, 6 Jahre Lehrer, Zweitstudium mit Abschluss

Dr. phil., Zahlreiche Publikationen zur Theorie der Schule und zur Allgemeinen Didaktik. Kontakt: boenschhannover@aol.com

Buchtipps



**EBERHARD BOLAY/
BERTHOLD REICHLÉ**

Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 1 Theorie

Schneider Hohengehren Baltmannsweiler 2015 (Vollständig überarbeitete und erweiterte 4. Auflage), ISBN: 978-3-8340-1335-4, Preis: 19,80 Euro



**EBERHARD BOLAY/
BERTHOLD REICHLÉ**

Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 2 Praxiskonzepte

Hohengehren Baltmannsweiler (unveränderte 2. Auflage) 2014. ISBN: 978-3-8340-0922-7, Preis: 32 Euro

Waldpädagogik ermöglicht ganzheitliches Lernen nach Pestalozzi: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“. Doch was ist hiermit gemeint? Die im Schneider Verlag Hohengehren erschienenen Handbücher Waldpädagogik Teil 1 und Teil 2 von Eberhard Bolay und Berthold Reichle geben Antworten auf diese Frage. Sie beschreiben dabei nicht nur, was es mit dieser „Bindestrich-Pädagogik“ auf sich hat, sondern erläutern auch die Hintergründe der waldbezogenen Umweltbildung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung für eine Anwendung in der Praxis. Pädagogische und forstliche Aspekte lassen gemeinsam die Philosophie der Waldpädagogik entstehen. Die klar gegliederten Handbücher bauen aufeinander auf und sind nicht nur im Gebiet der Waldpädagogik hilfreiche Pflichtlektüre. Beide Bände dienen auch als Lehrbücher für die Weiterbildung zur Erlangung des staatlich anerkannten Zertifikats „Waldpädagogik“. Darüber hinaus sind diese wegen der umwelt-

Buchtipps

relevanten und (sozial-)pädagogischen Bearbeitung für alle Handlungsfelder der Natur- und Umweltpädagogik relevant und besonders für Umweltbildner/innen, Erzieher/innen, Lehrkräfte und Sozialarbeitende hilfreich. Umfassende Literaturverzeichnisse verweisen auf weiterführende Werke, welche in den Handbüchern interdisziplinär aufgegriffenen werden. Die Handbücher Waldpädagogik Teil 1 und Teil 2 stellen ein Gesamtwerk dar, welches angesichts ihrer Mehrdimensionalität als Avantgarde der walddpädagogischen Disziplin verstanden werden kann.

Teil 1 „Theorie“:

Der erste Teil führt in die Theorie der Thematik ein, stellt Bezüge zwischen dem Wald und unserer Gesellschaft her und verortet das seit den 1980er Jahren bestehende Konzept in die aktuellen Strukturen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens. Verständlich erörterte pädagogische Konzepte, psychologische Ansätze, didaktische Überlegungen und zielgruppenorientierte Methoden nehmen Bezug zur Waldpädagogik und bilden in ihrer Gesamtheit ein spezifisches Wissensfundament. Die Autoren verweisen bei entsprechenden Theorien auf deren Herkunft und erschließen Hintergrundinformationen.

Für die im Januar 2015 erschienene Neuauflage wurden alle Kapitel vollständig überarbeitet und aktualisiert. Dafür wurden vermehrt externe Fachleute zurate gezogen. Erweitert wurde diese 4. Auflage um neue Kapitel wie „Wissen und Biodiversität“ (Kap. 1.8) und „Menschen entwickeln sich“ (Kap. 4.12). Konzepte der Entwicklungspsychologie werden im Kontext der altersgemäßen Arbeit mit den Zielgruppen diskutiert. Dabei wird die Entwicklungspsychologie nicht nur auf die Praxis bezogen, sondern auch um Konzepte wie die der Moralentwicklung (4.12.6) erweitert. Die Kapitel „Exekutive Funktionen“ (Kap. 4.12.7), „Bindungstheorie“ (Kap. 4.12.8) und „Beziehungen und Beziehungsdidaktik“ (Kap. 4.12.9) ergänzen und modernisieren den Ansatz. Das Kapitel 7 enthält mit „Machen Sie

Waldführungen?“ (Kap. 7.1) und „Zum Berufsbild von Waldpädagogen“ (Kap. 7.2) neue Anregungen zum Selbstverständnis von Waldpädagog/inn/en und Vorschläge für die Formulierung eines Berufsethos. „Was Lehrende tun ist wichtig“ (Kap. 7.7) ist ein kurzer walddpädagogischer Exkurs in die Hattie-Studie.

Teil 2 „Praxiskonzepte“:

Im 2012 herausgegebenen Teil 2 „Praxiskonzepte“ wird anfänglich didaktisches und methodisches Rüstzeug verfügbar gemacht (Kap.1). Daraufhin wird das humanistische Bildungskonzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Kontext der walddpädagogischen Praxis reflektiert (Kap. 2) und Handwerkszeug für walddpädagogische Veranstaltungen an die Hand gegeben (Kap.3). Eine Auswahl von Methoden für besonders attraktive und wirkungsvolle Veranstaltungen wird dargestellt (Kap. 4) und Qualitätsstandards für walddpädagogisches Handeln erfasst (Kap. 5). Zur individuellen Gestaltung von walddpädagogischen Programmen dient die im Teil 2 erläuterte Online-Datenbank „Waldmeister“ (Kap. 6). Nicht nur Anfänger/innen arbeiten an der Struktur ihrer Veranstaltungen und bekommen dazu Handreichungen (Kap.7). Neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit der walddpädagogischen Didaktik und Methodik liegt die Besonderheit in dem über 200 Seiten langen Kapitel „Musterveranstaltungen“. Hier werden zwanzig exemplarische walddpädagogische Programme aus dem Erfahrungsschatz der praktizierenden Fachleute im Haus des Waldes differenziert dargestellt und erläutert (Kap. 8). Anhand verschiedener Kriterien, wie beispielsweise die der Gestaltungskompetenz zur Verwirklichung nachhaltiger Entwicklungsprozesse, gelingt den Autoren eine Ableitung der Theoriekonzepte für eine erfolgreiche Praxis.

Online-Datenbank Waldmeister:

Die auf der Homepage des Haus des Waldes kostenlose und freizugängliche Online-Datenbank „Waldmeister“ ist eine Sammlung mit rund 900 walddpädagogischen Aktivitäten, inklusive

ausführlichen Anleitungen und Hintergrundinformationen. Anhand dieser können Interessierte und Pädagog/innen verschiedenster Disziplinen, unter Berücksichtigung einer thematischen, sowie beziehungsdidaktischen Zielsetzung, ein zielgruppenorientiertes, walddpädagogisches Programm mit einem roten Faden gestalten. Neben einer Stichwortsuche dienen Kategorien wie Gruppengröße, Alter, Art der Aktivität, Thematik und Gestaltungskompetenzen der zielorientierten Suche. Ausgewählte Aktivitäten können einer Zeitleiste hinzugefügt werden und als individuelles Programm ausgedruckt werden.

Bolay, Eberhard: Datenbank Waldmeister. Sammlung von walddpädagogischen Aktivitäten. Zugriff kostenlos unter: www.hausdeswaldes.de

Matthias Gaccione, Sozialarbeiter und staatl. zertifizierter Waldpädagoge



Bolay, Eberhard: Datenbank Waldmeister. Sammlung von walddpädagogischen Aktivitäten. Zugriff kostenlos unter: www.hausdeswaldes.de

Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Helmut Däuble und Nicole Neumeister
Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Nachbestellungen über die GEW-Bezirksgeschäftsstellen (Adressen im Impressum von b&w). Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
<https://www.gew-bw.de/Page9540.html>

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zum Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.