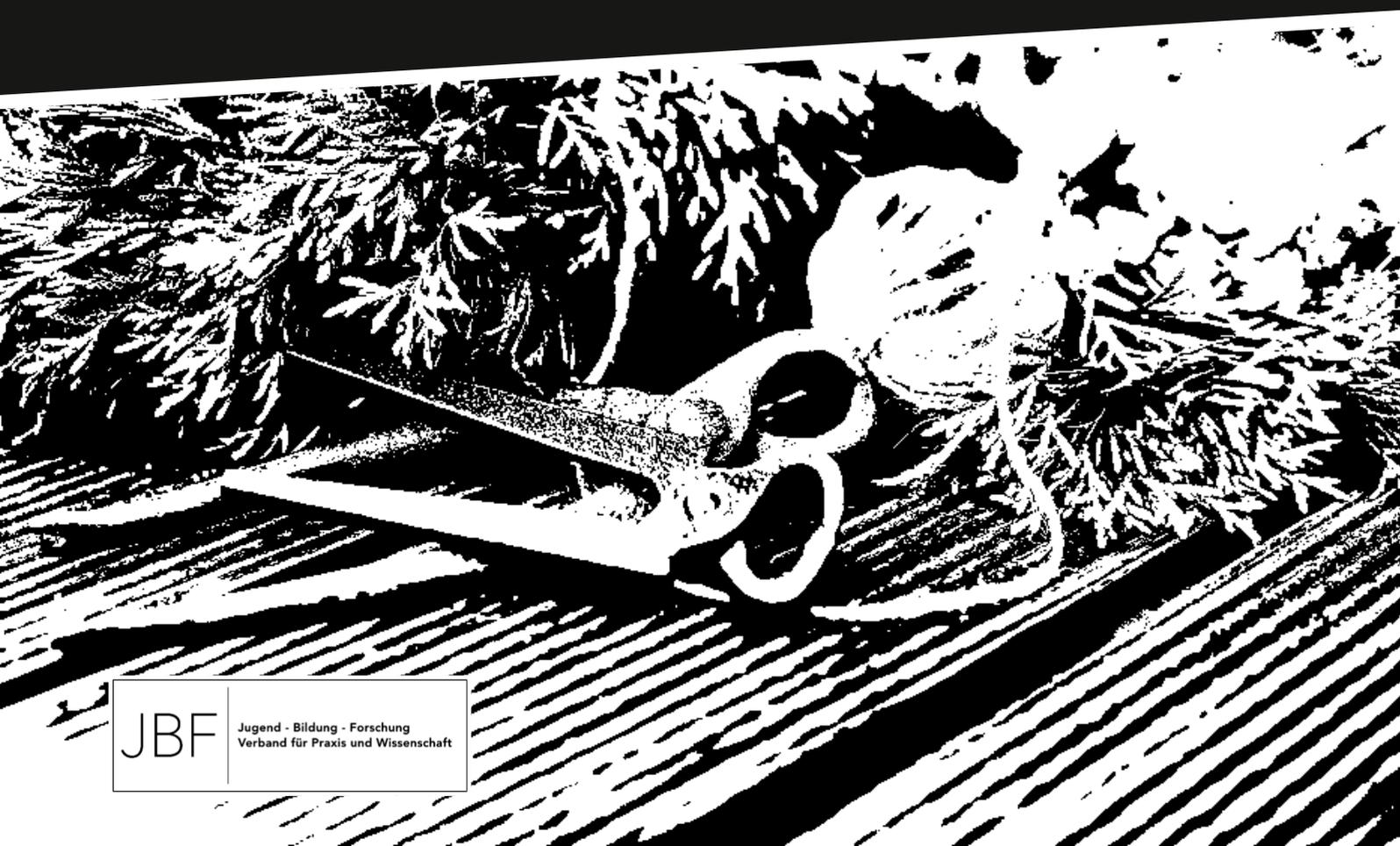


Jennifer Hübner | Vera Prieß |
Erik Theuerkauf (Hrsg.)

Natur- und Werkpädagogik

Der andere Lern- und Bildungsweg
Eine Studie zu natur- und werkpädagogischen
Arrangements an Schulen



JBF

Jugend - Bildung - Forschung
Verband für Praxis und Wissenschaft

Natur- und Werkpädagogik

Jennifer Hübner
Vera Prieß
Erik Theuerkauf

Natur- und Werkpädagogik

Der andere Lern- und Bildungsweg
Eine Studie zu natur- und werkpädagogischen
Arrangements an Schulen

Jennifer Hübner
Berlin
Deutschland

Vera Prieß
Berlin
Deutschland

Erik Theuerkauf
Berlin
Deutschland

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© (JBF) Jugend, Bildung, Forschung –
Verband für Praxis und Wissenschaft Berlin 2022

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland \(CC BY-SA 3.0 DE\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/).



„Jugend, Bildung, Forschung – Verband für Praxis und Wissenschaft“ ist ein gemeinnütziger Verein und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe.

www.jugend-bildung-forschung.de

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	6
Ausgangssituation und Auftragsklärung.....	6
Zentrale Evaluationsfragen	7
II Natur- und Werkpädagogik als Bildungsprojekt?	9
Begriffsklärung(en).....	9
Forschungsstand.....	11
III Studiendesign	15
Expert:inneninterviews als aktivierende Befragung	16
Ethnografische Beobachtungen.....	17
Quantitative Befragungen	18
Auswertungsmethoden.....	19
Stichprobe und Sampling	19
IV Ergebnisdarstellung	21
Ziele von Natur- und Werkpädagogik.....	21
Bezüge zu formalen Bildungsräumen in und von Schule	22
(Non-formal) Inszenierte Bildungsräume zur Selbstentfaltung	24
Adressat:innen und Zielgruppen(orientierung) natur- und werkpädagogischer Bildungsräume.....	29
Angebote der Natur- und Werkpädagogik	30
Räumlich- und Zeitlichkeit der Natur- und Werkpädagogik	33
Drinne und Draußen.....	33
Natur- und werkpädagogische Zeitlichkeit(en).....	34
(Frei)Räume und (freie) Zeiten	35
Natur- und werkpädagogische Riten.....	37
Natur- und werkpädagogische Partizipation(sprozesse)	38
Öffnung der Natur- und Werkpädagogik in Schule und Quartier	42
Projektorganisation und Qualitätsentwicklung der Natur- und Werkpädagogik.....	46
Exkurshafte Perspektiven von Lehrkräften	51
V Ergebnisse und Praxistransfer	55
Zentrale Kernaussagen.....	55
Diskussion ausgewählter Struktur- und Prozesslinien	56
VI Literaturverzeichnis	59

I Einleitung

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse einer Evaluation zur Natur- und Werkpädagogik an Grundschulen, die als ein schulstandortübergreifendes Gesamtprojekt an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule durch einen anerkannten Kinder- und Jugendhilfeträger implementiert wird. Zum Repertoire der natur- und werkpädagogischen Angebote zählen neben naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstätten und natur- und werkpädagogischen Gruppenformaten auch offen gehaltene Angebote und Projekte, welche in den Alltag der Schulen eingebunden sind.

Im Mittelpunkt der Evaluation stehen die Perspektiven und die Betrachtung der einzelnen unmittelbar (etwa Schüler:innen/ Natur- und Werkpädagog:innen) und eher mittelbar (etwa Lehrkräfte) am Projekt beteiligten Akteur:innen. Welche Wirksamkeit (vgl. Merchel 2019: 128ff.) die im Schulkontext offerierten natur- und werkpädagogischen Angebote mit welchen Ressourcen erzielen und welche versteckten Bildungspotentiale existieren bzw. noch entdeckt werden können, beschreiben die Ausgangssituation. Der hier nun abgebildete Bericht möchte die spezifischen Qualitäten der offerierten Angebote der Natur- und Werkpädagogik herausarbeiten. Identifiziert und untersucht wurden dazu die impliziten und expliziten Qualitäten (also funktional und intentional) aus Nutzer:innensicht (vgl. u.a. Schaarschuch/Oelerich 2005) und Beteiligtenperspektive. Der Qualitätsbegriff (Merschel 2017), als in der Evaluation zunächst offen gehaltener Terminus, wurde auf Grundlage der Empirie rekonstruktiv herausgearbeitet und in Verbindung mit dem projektspezifischen Professionalitätsbegriff (Thiersch 2016, Profession, Methoden usw.) verarbeitet, um den (pädagogischen) Wert der angebotenen Natur- und Werkpädagogik aufzuzeigen.

Ausgangssituation und Auftragsklärung

Die Förderung der natur- und werkpädagogischen Praxisprojekte gestaltete sich in den vergangenen Jahren aufgrund verschiedener temporärer oder schulspezifischer Finanzierungsmodelle unterschiedlich. Seit 2020 erhält der Träger für die Erprobung und Entwicklung einer flächendeckenden, bezirksübergreifenden und strukturbildenden Umsetzung schulbezogener Natur- und Werkpädagogik Mittel seitens der für Schule zuständigen Landesverwaltung. Implementiert wird das Modellkonzept an mehreren Schulen im Bundesland in unterschiedlichen pädagogischen Arrangements, die zum Teil historisch gewachsen sind. Umgesetzt werden die Angebote

durch Fachkräfte aus der Natur-, Werk- und Sozialpädagogik.¹ Die pädagogischen Ziele des Projektes sind laut Träger folgende:

- Stärkung von Schüler:innen (Aktivierung individueller Ressourcen und Kompetenzen),
- Schaffung von Bildungserfolg(en) durch andere Lernzugänge,
- Teilhabe von Schüler:innen mit erschwerten Lernzugängen,
- Stärkung von Selbstwirksamkeit der Schüler:innen,
- Verknüpfung von Bildungsangeboten in Schule und Umfeld,
- Etablierung von non-formalem Lernen im Schulkontext,
- Bildung alternativ-inkluisiver Lernzugänge.

Primäres Ziel der Evaluation war und ist eine Teilauswertung der Projektförderung durch einen Drittmittelgeber; damit einhergehend die Etablierung und Weiterentwicklung der natur- und werkpädagogischen Praxis vor Ort. Übergreifendes Anliegen ist die Beleuchtung und jugendpolitische Sichtbarmachung und Stärkung von Natur- und Werkpädagogik an (Grund)Schulen insgesamt.

Zentrale Evaluationsfragen

Im Rahmen der Erhebung wurde sich für ein qualitatives triangulatives Forschungssetting entschieden, welches die natur- und werkpädagogischen Fachkräfte² bereits zu Beginn – also an der zentralen Evaluationsausrichtung – beteiligte. Fokussiert werden sollten die natur- und werkpädagogischen Arrangements an exemplarischen Schulstandorten. Die im Forschungsverlauf gemeinsam entwickelten Fragestellungen wurden an den Forschungsprozess kontinuierlich angepasst. Folgende Hauptfragestellungen waren für die Evaluation richtungsweisend:

- Welche (expliziten und impliziten) Zielstellungen verfolgen die natur- und werkpädagogischen Angebote an den jeweiligen Standorten?
- Welche Bildungsprozesse und Formate werden initiiert und umgesetzt?
- Wie werden junge Menschen in den Projekten beteiligt und wie können sie sich einbringen?
- Welche Kooperationen finden zwischen den natur- und werkpädagogischen Angeboten und dem schulischen Alltag statt?

Im Fokus der Erhebung sollte der aus Kinder- und Jugendperspektive herausgestellte *Wert* ihrer Teilnahme und Teilhabe an den natur- und werkpädagogischen Projekten, also ihre lebensweltlichen Outcomes, stehen. Die Frage, ob und wenn ja wie Schüler:innen an der Realisierung von Natur-

¹ Im vorliegenden Bericht wird an vielen Stellen der Begriff „Fachkräfte“ verwendet. Dieser bezieht sich allein auf die Natur-, Werk- und Sozialpädagog:innen.

² Als „Natur- und Werkpädagog:innen“ sind in diesem Bericht alle an der Natur- und Werkpädagogik beteiligten Professionen gemeint (auch Soziale Arbeit), es sei denn diese sind explizit anders ausgewiesen (siehe etwa Kapitel 4.6).

und Werkpädagogik beteiligt werden, galt ebenfalls als ausgewiesenes Anliegen der Evaluation (Partizipation).

II Natur- und Werkpädagogik als Bildungsprojekt?

Begriffsklärung(en)

Naturpädagogik lässt sich durch das Verhältnis Kind-Natur-Pädagogik fassen (vgl. Klöden o.J.: 5). In diesem Verhältnis können junge Menschen mündige Entdecker:innen und Gestalter:innen ihrer eigenen Lebenswelt werden, damit sie in der Begegnung mit *Natur*, Erfahrungen und Erlebnisse sammeln, die sie zu „zukunftsfähigem, verantwortlichen Denken und Handeln [...] befähigen“ (ebd.). Naturpädagogische Themen, die Bildungsprozesse bei den jungen Menschen selbst initiieren (etwa Ernährung, Pflanzen- und Tierwelt, natürliche Phänomene wie Jahreszeiten), können unterschiedlich sein. Durch das Naturerleben in der naturpädagogischen Praxis können junge Menschen in ihren Vorurteilen irritiert, ihre Neugierde im Entdecken geweckt und ihre sozialen Kompetenzen gestärkt werden; sie können sich die Natur als Bildungsraum aktiv aneignen. Natur und Umwelt sollen junge Menschen stimulieren. Sie können *Kontakt* mit dem Lebendigen und Toten (etwa Steine/Felsen) in ihrer Lebenswelt aufnehmen und dadurch Abenteuer im Alltag entdecken (vgl. Klöden o.J.: 10ff.).

Aufgabe der Fachkräfte in naturpädagogischen Projektkontexten ist es, Momente des selbstständigen und eigensinnigen Erlebens herbeizuführen: Es geht darum, jungen Menschen Erfahrungswelten zu ermöglichen, in denen sie *Natur* in ihrem (un)mittelbaren Alltag wahrnehmen können. Konkret geht es darum, Natur zu beobachten, zu riechen, zu schmecken und „in die Hand [zu] nehmen“ (ebd.: 18f.). Außerdem kann und soll es den jungen Menschen ermöglicht werden, mit ihren einzelnen Praktiken im Kleinen und ihren Lebensführungsweisen im Großen auf die Natur *einzuwirken*. Demzufolge können und sollen sie sich als Einzelne oder als eine Gruppe begreifen, die zu „Gast“ in diesem lebendigen Lebensraum ist: Einem Lebensraum, der „behutsam“ (ebd.: 18) erkundet werden muss. Das bedeutet, junge Menschen werden vor der Umsetzung von naturpädagogischen Projekten mit wichtigen Umgangsweisen im Hinblick auf die Natur betraut und vertraut gemacht. Das ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft (Risiken: giftige Pflanzen, Unwettergefahren, Krankheitserreger bei Tieren etc.) (vgl. ebd.: 18f.).

Zusammenfassend ist die Naturpädagogik ein Konzept, das dem urbanen Lebensraum der jungen Menschen etwas entgegensetzen will, damit diese ihre Selbstbildungspotenziale (auch) in natürliche(re)n Räumen entfalten. Naturpädagogik umfasst selbständiges Entdecken, Erforschen und Kennenlernen von Pflanzen, Tieren und natürlichen Kreisläufen sowie die aktive Auseinandersetzung mit diesen naturbezogenen Phänomenen (z. B.

Anpflanzen, Pflegen von Tieren und grundsätzlich vielfältiges Experimentieren).

Der Begriff der *Werkpädagogik* verweist auf praktisches Lernen. Durch die Möglichkeit des Ausprobierens, Experimentierens, Erkundens und des handlungsorientierten Problemlösens können Bildungserfolge unmittelbar erlebbar gemacht werden (vgl. Antony 2009: 156). Typische Angebotsformen der Werkpädagogik charakterisieren sich durch werkpädagogische Gruppenangebote über einen mehr oder weniger längeren Zeitraum oder durch punktuelle Projektarrangements. Der theoretischen Planung von werkorientierten Arbeitsschritten folgt zumeist die direkte Umsetzung in die Praxis. Das Erlernen des Umgangs mit einem Werkzeug, ist der Umsetzung von werkorientierten Tätigkeiten also grundsätzlich vorgelagert.

Werkpädagogische Angebotsformen verfolgen vor allem am Prozessorientierte Wege zum Erlernen von Fertigkeiten. Diese Orientierung ermöglicht „einen Lernweg, über den sich Unterrichtsinhalte handlungsorientiert erschließen“. Auch „eigene Kompetenzen und Stärken [können auf diese Weise] erleb[t] und über die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse [...] [als] Anerkennung erfahren [werden]“ (Antony 2009: 158): So kann die „Integration“ der Schüler:innen *in* ihre Schule gestärkt und zur „Teilnahme ermutigt“ werden. Werkpädagogische Ansätze können auf diese Weise gerade für schuldistanzierte Schüler:innen eine Art „Brückenfunktion“ übernehmen. Das ermöglicht den Schüler:innen eine „langsame Hinführung zur Teilnahme am Unterricht“ (ebd.).

Werkpädagogische Angebote unterbreiten handlungsorientierte Angebotsformen, die sich an handwerklichen und künstlerischen Problemstellungen *abarbeiten*. Sie offerieren jungen Menschen Möglichkeiten des handwerklich-künstlerischen Kompetenzerwerbs durch die praktische Auseinandersetzung mit Materialien unterschiedlichster Art (z. B. mit Holz, Metall, Stoff, Leder, Stein, Papier etc.). Angebote der Werkpädagogik geben Raum für Planen, Konstruieren, Bauen, Erproben, Entdecken und Reflektieren in sozialem Gruppenkontext. Werkpädagogik richtet sich an das einzelne Subjekt als auch an Gruppen. Das Interesse an etwas Eigengemachten ist zentral.

Im *sozialpädagogischen Geschehen* geht es um die jungen Menschen und deren eigensinnige (individuelle) und soziale Entfaltungsmöglichkeiten. Im Fokus steht die Ermöglichung von Selbst-Bildungspotenzialen (vgl. dazu u.a. Alkemeyer/Budde/Freist 2013) junger Menschen in ihren Lebenswelten (vgl. Thiersch 2020: 52ff.). Sozialpädagogik zielt auf die Ermöglichung von „Selbstbildung[sprozessen] in der Auseinandersetzung mit Welt, so wie sie sich in den unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern präsentiert.“ (Thiersch 2009: 27). Während die sozialpädagogische Praxis auf die Initiierung von non-formalen Bildungsräumen (vgl. als Oberbegriff Thimmel 2017: 226) oder

informellen Bildungsmöglichkeiten abzielt, bergen die werk- und naturpädagogischen Begrifflichkeiten hier bislang keine originäre Zuordnung. Die Sozialpädagogik kann hier eine Art Brückenfunktion in der Kontextualisierung ihrer jeweiligen Bildungsaspirationen übernehmen, welche die einzelnen (schemenhaften) Begriffsdefinitionen zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsräumen (vgl. dazu Thiersch 2020: 116; Thiersch 2009: 27ff.; Thimmel 2017) miteinander verknüpft (siehe dazu Kapitel 4.1.). Die Sozialpädagogik kann (alternative) Bildungsprozesse und -zugänge am Standort Schule figurieren, welche die notwendige und mitunter riskante Offenheit einerseits und die erforderliche Verbindlichkeit (von Angeboten) andererseits vereint (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005: 96; Thiersch 2009: 32; Thiersch/Böhnisch 2014: 87, 97f.).

Eine gemeinsame Definition bzw. ein gemeinsames Bildungsverständnis zwischen der natur-, werk- und sozialpädagogischen Orientierung gibt es bislang nicht. Ausgehend von einer jeweils natur-, werk- oder sozialpädagogischen Sichtweise sind die Zielhorizonte der Bildungsbegriffe (gemeinsame Zielstellung) weder übereinstimmend noch trennscharf. Ein gemeinsames Bildungsverständnis bestimmt sich (daher erst) in und durch die Praxis *der Natur- und Werkpädagogik* selbst. Es existiert infolgedessen *kein* kongruenter Bildungsbegriff, sondern eine „Bildungslandschaft“ (Thiersch 2020: 117). „Bildung ist Selbstbildung“ (ebd.: 115) und ein „offener Entwurf, als Abenteuer der Selbstgestaltung“ (ebd.: 116). Bildung entzieht sich also jeder eindeutigen Begriffsbestimmung. In Pestalozzis Worten meint Selbstbildung und -gestaltung die Ermöglichung *der* Bildung von Kopf, Herz und Hand (vgl. auch Thiersch 2009: 29ff.; Thiersch 2020: 115f.) innerhalb von erlebnis- und erfahrungsorientierten Bildungsräumen. Natur- und Werkpädagogik als Begriff bezeichnet infolgedessen einen *unbestimmter* Bildungsraum, der *bestimmte* pädagogische Arrangement offeriert, um Subjekte dabei zu begleiten, ihre Eigensinnigkeit und ihre Selbstbildungspotenziale zu entfalten.

Forschungsstand

Programme der Natur-, Umwelt-, Wald- und Werkpädagogik sind mit ihren praxis- und anwendungsbezogenen Bildungsangeboten in Form curricularer Formate³ oder konzeptioneller Ausrichtungen in vielen Bildungsinstitutionen fester Bestandteil. Die „Gartenarbeitsschulen“ als „Grüne Lernorte“ im Bundesland Berlin stehen exemplarisch dafür. Sie ermöglichen Schüler:innen einen praxisnahen Zugang zur Natur, um differenzierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben (vgl. SenBWF 2010). Gartenarbeitsschulen als

³ Vgl. hierzu exemplarisch ein Beispielcurriculum für einen Bildungsplan an einer Grundschule; URL abrufbar unter: https://www.schule-bw.de/service-und-tools/bildungsplaene/allgemein-bildende-schulen/bildungsplan-2016/beispielcurricula/grundschule/BP2016BW_ALLG_GS_KUW_BC_1-2_BSP_1.pdf (letzter Zugriff: 25.05.2021).

Naturerfahrungsräume setzen sich mit der Bedeutsamkeit biologischer und ökologischer Vielfalt auseinander oder bieten z. B. jungen Menschen die Gelegenheit, das Handwerk der Imkerei zu erlernen (vgl. SenBJW 2013). Die natur- und werkpädagogischen Angebote beschränken sich nicht auf Tiere, Insekten und Pflanzen; auch Phänomene wie Wetter, Wind, Wasser und Licht finden ihren Platz in den Bildungsprogrammen (vgl. dazu SenBJW o.J.).⁴

Umweltbildung und -erziehung sind Themen, die für junge Menschen Gewicht haben.⁵ Dass diese bereits im Kindesalter durch eine aktive Auseinandersetzung, *Wirksamkeit* entfalten können, skizziert die Studie *Aktion Wald!* (Dose Marktforschung 2016). Die Initiative *Aktion Wald!* ist ein naturpädagogisches Programm, das von *BildungsCent e.V.* mit unterschiedlichen Bildungsinstitutionen durchgeführt und im Jahr 2016 von *Dose Marktforschung* evaluiert wurde. Im Fokus der Praxis stand die konkrete Realisierung von sogenannten *Wald-Projekten*. An der Evaluation nahmen 650 Schulen (davon etwa 50 % Grundschulen) und andere Bildungseinrichtungen (z. B. Kitas, Berufsschulen etc.) sowie Multiplikator:innen teil. Beteiligt waren an dem Programm vor allem Kleinkinder und Kinder (unter 10 Jahre) (vgl. ebd.: 4). Die Initiative *Aktion Wald!* verfolgte den Anspruch, junge Menschen „durch erfahrungs- und handlungsorientierte Angebote im Lebensraum Wald“ zu einem stärkeren Natur- und Klimabewusstsein zu „motivieren und aktivieren“ (ebd.). Als praxisnahes Programm sollte darauf hingewirkt werden, jungen Menschen die Bedeutung, die Vielfalt, die Veränderungen und Anpassungsfähigkeiten der Ökosysteme näher zu bringen. Die eigenen Praktiken und Lebensführungsweisen *innerhalb des Lernraumes* zu reflektieren, galt ebenfalls als ausgewiesenes Ziel. Selbsterfahrungsprozesse sollen initiiert, Zusammenhänge und Kausalitäten erforscht sowie entdeckt werden (vgl. ebd.). Der Evaluationsbericht zeigt auf, dass das Programm nicht nur Zugänge zu erlebnisorientierten Lernräumen ermöglichen konnte. Auch alternative, explorierende und handlungsorientierte Bildungsarrangements wurden entfaltet (vgl. ebd.: 21ff.).

98 Prozent der teilnehmenden Institutionen sahen in der Teilnahme junger Menschen eine Sensibilisierung für das Thema Wald (vgl. ebd.: 25). Sie schätzen ein, dass sie sich „zukünftig [mehr] für das Thema engagieren“ (ebd.) wollen. Insgesamt gilt das naturpädagogische Konzept als wirkungsvolles Programm im Schulkontext. Hier lässt sich alternativer Raum zur Ermöglichung von vielfältigen Bildungsprozessen erschließen. Die jungen

⁴ Vgl. auch zur Umweltlehre und -erziehung das Schulprogramm Grüner Campus Malchow – Schule im Grünen; URL abrufbar unter: http://www.gruener-campus-malchow.de/index_umweltlehre.htm (letzter Zugriff: 25.05.2021).

⁵ Wie es exemplarisch die Jugendbewegungen um *Fridays for Future* aufzeigen.

Menschen wurden erfolgreich erreicht und neue Zugänge geschaffen (vgl. ebd.: 29ff.).⁶

Neben natur- und umweltpädagogischen Programmen bieten auch werkpädagogische Formate etablierte Bildungsräume an. Werkpädagogik birgt das Potenzial, theoretischen Erkenntniserwerb mit handwerklichen Handlungspraktiken zu verbinden. Auf diese Weise wird die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung des sozialen Miteinanders ermöglicht (vgl. Steinmann 2016). Werkpädagogische Didaktik verfolgt das Anliegen, dem formellen Schulalltag eine praktische Alternative zu bieten, auch um auf diese Weise „Schulmüdigkeit“ und damit zusammenhängenden „passiven Lebenseinstellungen“ (Christe 2016: 6) alternativ zu begegnen. Dieser Zugang bietet über die direkte Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. ebd. 10f.) nicht nur für Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf eine „wirksame Unterstützung“ (ebd. 12). Werkpädagogik kann jungen Menschen auch allgemeine Perspektiven aufzeigen sich zu orientieren, Benachteiligungen selbstwirksam abzubauen, sich zu integrieren, sich Ziele zu setzen – sich letztlich eigenverantwortlich(er) zu bilden (vgl. exemplarisch Der Paritätische Gesamtverband 2016: 33ff.). Werkpädagogik wirkt, indem sie individuell partizipieren, aktiv handeln und sozial interagieren lässt. Sie ermöglicht dadurch einen Erwerb von Sozial- und Handlungskompetenzen (vgl. Steinmann 2016). Insgesamt kann *die* Werkpädagogik als eigenständiges Handlungsfeld und als in der Forschung bislang wenig berücksichtigtes Forschungsfeld beschrieben werden.

Schule ist ein Ort des Lernens, ein Raum, in dem sich Persönlichkeiten entwickeln und entwickelt werden sollen (vgl. dazu Budde/Weuster 2018). Um jungen Menschen diese Persönlichkeitsentfaltung und -bildung zu ermöglichen, bedarf es – wie der Forschungsstand zeigt – Gelegenheiten zum praxisnahen und anwendungsbezogen Ausprobieren. Auf diese Weise erfahren junge Menschen direkt, welchen Einfluss spezifische Praktiken und soziale Lebensweisen (im Positiven als auch Negativen) bewirken können. Natur- und werkpädagogische Angebote initiieren Momente und Prozesse des Ausprobierens, in denen mit den beteiligten Akteur:innen kommuniziert und interagiert wird. Sie sind damit eine Art Vehikel, die Selbstbildungsprozesse in einem Miteinander arrangieren (vgl. ähnlich Biederbeck 2018).

Der Tenor im Fachdiskurs – und das in Praxis *und* Theorie – zeigt: Natur- und werkpädagogische Angebotsformen sind nicht nur eine wertvolle und wirksame Bereicherung für die *klassischen* Lernorte und -räume junger Menschen. Natur- und Werkpädagogik ermöglicht es, *kreativ zu werden* (vgl. Haager/Baudson 2019) und eigensinnige Erfahrungen zu machen, zu sammeln

⁶ Vgl. für natur- und werkpädagogische Bildungsangebote im Kontext von KiTa auch die Evaluation des Projektes „NATUR PUR“; URL abrufbar unter: <https://www.basf.com/global/de/who-we-are/organization/locations/europe/german-sites/ludwigshafen/gesellschaftliches-engagement/woran-wir-arbeiten/offensive-bildung/projekte/naturpur.html> (letzter Zugriff: 25.05.2021).

und vielfältig zu reflektieren. Natur- und Werkpädagogik kann durch ihren Fokus auf *Selbstbildungspraktiken* einen wichtigen Beitrag leisten, *die Fähigkeiten* und *Talente* junger Menschen zu entdecken und zu stärken. Sie ermöglicht es, „selbstständig in eigener Manier etwas erst für sich zu durchdenken und dann auch sichtbar für andere zu tun“ (Haager 2018: 198). Auf eigensinnige Praktiken des selbstständigen Forschens und Entdeckens abzielende Selbstbildungsräume können die Motivation junger Menschen sich selbst zu bilden wirksam affizieren (vgl. dazu Koch 2019).

III Studiendesign

Evaluationen müssen in „enger Verflechtung mit [...] [der] sozialen Umwelt“ (Kromrey et al. 2016: 92) des Untersuchungsgegenstandes umgesetzt werden und machen die Evaluationsbeteiligung der Praxispartner:innen im Anschluss an Praxisforschung obligat. Evaluationsforschung „bewegt sich [immer] in Feldern, die von Machtkonstellationen und unterschiedlichen Interessenslagen geprägt sind“ (Kardoff 2017: 239). Auch die an Grundschulen angebotene Natur- und Werkpädagogik zeigt sich durch zirkulierende Einflussgrößen und Erwartungshaltungen an und durch die Praxis geprägt (wie in Kapitel 4 dargestellt wird). Sie balanciert zwischen den Perspektiven der Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte, dem eigenen Träger, aber auch dem Jugend- und dem Schulamt sowie sich selbst als Praxisprojekt. Forschende stehen daher immer auch vor der Herausforderung, die Durchführung ihrer Evaluation (selbst)reflexiv und gemeinsam mit den Praxispartner:innen auszutarieren. „Evaluationsforschung trifft [eben] nicht [nur] auf ein «stummes Objekt». Vielmehr zeigt ihr jeweiliger «Gegenstand» [...] eine *hohe Reaktanz* auf die Evaluation selbst“ (ebd.).

Das dem dieser Studie zugrunde liegende Forschungsdesign und Vorgehen wurde bereits vor Beginn der Umsetzung, in der konzeptionellen Ideenphase, mit dem Träger der Natur- und Werkpädagogik gemeinsam entwickelt. Dazu fanden fünf Gespräche mit der Organisation und den Projektbeteiligten statt (30.09.2020, 23.11.2020, 25.11.2020, 16.12.2020, 12.01.2021). An den ersten Gesprächen beteiligte sich die Fachbereichsleitung, im Prozess dann auch die unmittelbar in der Praxis tätigen Fachkräfte der Projekte. Bereits hier offenbarte sich das Anliegen, eine möglichst praxisnahe Evaluation zu implementieren. Die vor Ort arbeitenden Fachkräfte vermittelten ein aktives Engagement und die Bereitschaft, die Evaluation ambitioniert und standortübergreifend zu denken und zu entwickeln. Verschiedene qualitative Forschungsmethoden wurden daher praxisnah und teamübergreifend im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile beraten (etwa Einzelinterviews mit Schüler:innen, Gruppendiskussionen oder Befragungen), um auf dieser Grundlage für die Praxisprojekte geeignete Erhebungsformate zu identifizieren und umzusetzen. Entschieden wurde sich für drei Erhebungsmethoden:

1. In einer ersten Phase wurden die beteiligten Natur- und Werkpädagog:innen im Zuge eines *aktivierenden und leitfadengestützten Gruppeninterviews* zur Zielstellung und Umsetzung ihrer pädagogischen Praxis befragt. Vorbereitet werden konnte der Fragebogen mit der Fachberaterin des Trägers. In einem gemeinsamen Gespräch zwischen Forschenden und Praxis wurden die Praxisrelevanz und das Erkenntnisinteresse des hiesigen Evaluationsschrittes herausgearbeitet.

2. Anschließend wurden in einer zweiten Phase ausgewählte Bildungsarrangements der verschiedenen Schulstandorte ethnografisch untersucht und durch eine explorative Befragung der Schüler:innen ergänzt.

3. In der dritten und letzten Phase wurden mithilfe einer quantitativen Befragung, Lehrkräfte an den Standorten zu ihrer Einschätzung der Natur- und Werkpädagogik befragt. Alle drei Evaluationsphasen sind abduktiv entstanden (vgl. Reichertz 2013) und wurden auf Grundlage der vorhergehenden Zwischenauswertung bereits erhobener Daten entwickelt und umgesetzt.

Expert:inneninterviews als aktivierende Befragung

Interviews zählen zu den klassischen Standardmethoden in der Sozialarbeitsforschung. Expert:inneninterviews stellen die Perspektive von Expert:innen auf einen untersuchten Forschungsgegenstand in den Fokus. Als Expert:innen in dem hier vorliegenden Untersuchungsanliegen fungierten die vor Ort arbeitenden Fachkräfte, also die Natur-, Werk- und Sozialpädagog:innen an ihren Standorten (Fachkräfte). Sie wurden im Rahmen eines *standardisierten Interviews* befragt.⁷ Der standardisierte Fragebogen ermöglichte eine standortübergreifende Vergleichbarkeit der durch die Natur- und Werkpädagogik offerierten Angebote. Trotz seiner Standardisierung ist der Fragebogen kein „Instrument“, das es nur anzuwenden bzw. „abzufragen“ gilt, „sondern ein begleitendes Hilfsmittel, auf das sich die Interviewer in ihrer Interaktion mit den Informanten beziehen“ (Kromrey et al. 2016: 385). Die Struktur des Leitfadens orientierte sich daher an den vorher festgelegten Schwerpunkten zur Natur- und Werkpädagogik und musste gleichzeitig genügend Offenheit für die Impulse der befragten Expert:innen gewährleisten (vgl. Loosen 2016: 139). Gefragt wurde zu folgenden Kernthemen:

- Bedeutung und Ziele von Natur- und Werkpädagogik
- Adressierungen und Adressierungspraktiken innerhalb der Natur- und Werkpädagogik
- Angebote der Natur- und Werkpädagogik
- Bedeutung von Partizipation innerhalb der Natur- und Werkpädagogik
- An- und Einbindung der Natur- und Werkpädagogik in der Schule und den Stadtteil
- Projektorganisation der Natur- und Werkpädagogik vor Ort und im Träger
- Qualitätsentwicklung der Natur- und Werkpädagogik

Verbunden wurden die leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit Impulsen der aktivierenden Befragung (Stoik 2009). Sie zählt zu den klassischen Instrumenten der Gemeinwesenarbeit. Die aktivierende Befragung

⁷ Grundsätzlich verfolgt das Forschungsprojekt die Annahme, dass die Zielgruppe(n) Sozialer Arbeit (hier junge Menschen) die geeignetsten Expert:innen sind. In diesem Fall handelt es sich um die Teilnehmenden der Natur- und Werkpädagogik, also Schüler:innen. Diese werden vor allem im Forschungsschritt II in den Mittelpunkt gestellt.

geht davon aus, dass die Beteiligten über ein hohes Interesse und Wissen an der (Weiter)Entwicklung von pädagogischer Praxis verfügen und diese – etwa durch extrinsische Stimuli im Hinblick auf Eigenreflexion – potenziert werden können. Im Anschluss an den klassischen Aktionsforschungsansatz (Moser 2014) wurde davon ausgegangen, dass bereits die Erhebung zu Veränderungs- und neuen Reflexionsprozessen führen kann. Beforschte werden auf diese Weise in ihren Subjektpositionen ernstgenommen und als Partner:innen und Beteiligte verstanden (vgl. ebd.). Ziel dieser Erhebungsform ist und war erstens die Generierung von Daten zum Forschungsgegenstand sowie zweitens die Aktivierung und Weiterentwicklung der Praxis vor Ort. Die Interviews fanden als Gruppendiskussionsverfahren statt und folgten dem Empowerment-Ansatz nach Fettermann (Meyer/Stockmann 2014:150).⁸

Ethnografische Beobachtungen

„Wer das Handeln von Menschen, ihrer Alltagspraxis und Lebenswelten empirisch untersuchen will, hat im Prinzip zwei Möglichkeiten. Man kann mit den Beteiligten Gespräche über ihr Handeln führen und entsprechende Dokumente sammeln in der Hoffnung, auf diese Weise gehaltvolle Informationen über die interessierende Praxis zu erhalten. Oder man sucht nach Wegen und Strategien, an dieser Alltagspraxis [...] teilzunehmen [...], um sie in ihren alltäglichen Vollzügen beobachten zu können.“ (Lüders 2017: 384f.) Um sowohl den Perspektiven der Fachkräfte als auch den handlungspraktischen Orientierung der Schüler:innen ausreichend Raum zu geben, wurden die Expertise-Befragungen der Fachkräfte um teilnehmende Beobachtungen, also die Co-Präsenz der Forschenden im Feld (vgl. Breidenstein et al. 2015: 71) ergänzt. Auf diese Weise konnten andere erhobene Daten, wie hier die Interview-Transkripte oder die unter 3.1.3 noch zu beleuchtende, quantitative Befragung, trianguliert werden. „Die Beobachtung ermöglicht die Kontrastierung der anders erhobenen „Daten“ oder „Texte“.“ (Rosenthal 2014: 104)

Ziel der diesem Bericht zugrunde liegenden Evaluation war die Rekonstruktion spezifischer, gemeinsam durch die im Feld handelnden Akteur:innen also Schüler:innen und Pädagog:innen hervorgebrachte Praktiken innerhalb der Angebote, also auch die Analyse sich hier potentiell offenbarender Bildungspotentiale. Ebenfalls sollten die Schüler:innen im Zuge der ethnografischen Erhebungen in einem explorativen und lebensweltorientierten Format zur Natur- und Werkpädagogik an ihrer Schule (Moschner et al. 2019) befragt werden und so ihrem Expert:innen-Status freiwillig Rechnung tragen

⁸ Vorteile des Ansatzes können unter anderem sein: Die Beteiligten können im Anschluss an die Evaluation selbst Evaluationen implementieren (training), die Forschenden bergen nur eine Rolle der Helfenden (facilitation), die Praxisakteur:innen gewinnen eine erweiternde Perspektive auf den Projektansatz (illumination) (vgl. Meyer/Stockmann 2014: 150).

können. Orientierungsparameter für die fokussierten Beobachtungen waren folgende:

- Wie werden Bildungsprozesse initiiert?
- Welche Form hat der Bildungsprozess?
- Wie werden junge Menschen bei den Projekten einbezogen?
- Wie können sich junge Menschen einbringen?
- Wie wird Erfolg sichtbar?
- Wie wirken die jungen Menschen in der Praxis?
- Wie interagieren die jungen Menschen miteinander?
- Wie interagieren sie mit den Pädagog:innen?

Als Grundlage für diese Erhebungsphase (etwa die Entwicklung des Beobachtungsleitfadens) dienten die vorab ausgewerteten Interviews der Fachkräfte. Sie konnten Aufschluss über das inhaltliche und didaktische Relevanzsystem der Natur- und Werkpädagogik bieten. Im Fokus dieser Erhebungsphase stand die aus Kinder- und Jugendperspektive herausgestellte *Bedeutung* ihrer Teilnahme an den natur- und werkpädagogischen Projekten. Spezielle Bedeutung in den praxeologischen Beobachtungen erhielt der Partizipationsansatz innerhalb der Projekte. Um auf die Aufnahme via Audiotranskript zu verzichten, wurden als „hinreichendes Verarbeitungsergebnis“ zusammenfassende Protokolle zu den jeweiligen Erhebungseinsätzen geführt (Trautmann 2010: 100).

Quantitative Befragungen

„Grundgedanke explorativer Studien ist, dass man den Forschungsgegenstand möglichst nahekommen will, um zu neuen, differenzierten Fragestellungen und Hypothesen zu gelangen“ (Mayring 2007: 4). Die qualitative Datenerhebung wurde in dieser Evaluation daher durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte an den Grundschulen der Natur- und Werkpädagogik ergänzt. Im Zentrum des schriftlich-digitalen Fragebogens stand ausdrücklich die Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften der Natur- und Werkpädagogik und den Lehrkräften an Schule sowie die Verankerung der bzw. Bedeutung von Natur- und Werkpädagogik an ihren Einsatzorten. „Den Erkundungsstudien kommt [...] im quantitativen Forschungsbereich meist nur eine Hilfsfunktion zu und sind für quantitative Forschung wenig charakteristisch, während ihnen im qualitativen Bereich eine eigenständige und manchmal zentrale Rolle zukommt“ (Stangl 2021). Ganz bewusst wurde sich daher für einen qualitativen Forschungszugang entschieden, der den explorativ-quantitativen Anteil eher ergänzend und deskriptiv als entscheidend begreift. Die Nutzung dieses standardisierten Evaluationsteilansatzes erlaubte es jedoch, eine größere Zahl der Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung zum Potenzial der Natur- und Werkpädagogik zu befragen. Bei der Erhebungsmethoden handelt es sich um die Verwendung eines

halbstandardisierten Fragebogens. Die Fragestellungen wurden auf Grundlage der Zwischenauswertung der qualitativen Daten (zwei Drittel des Gesamtmaterials) entwickelt. Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Natur- und Werkpädagogik nahm in allen Interviews einen bedeutungsvollen, auch quantitativ gewichtigen Stellenwert ein. Folgende Orientierungen fanden in der quantitativen Befragung daher ihre Berücksichtigung:

- Rolle der Natur- und Werkpädagogik im Schulprofil
- Wissen um die Angebote der Natur- und Werkpädagogik an Schule
- Zugänglichkeit zur Natur- und Werkpädagogik an Schule
- Kooperationsformate mit der Natur- und Werkpädagogik an Schule
- Potentiale der Natur- und Werkpädagogik an Schule

Auswertungsmethoden

Ausgewertet wurde das Datenmaterial mit der Qualitativen Inhaltsanalyse, „ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Verfahren“ (Rosenthal 2014: 313) der Sozialarbeitsforschung. Zurückgegriffen wurde auf die strukturierende Inhaltsanalyse, welche „nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten [...] eine innere Struktur heraus [...] filtert („formale Strukturierung““ (Mayring 1983: 53), Inhalte verschiedener Orientierungspunkte innerhalb des Materials zusammenfasst („inhaltliche Strukturierung“) und diese dann expliziter beschreibt und nachzeichnet („typisierende Einschätzung“) (ebd. S. 53f.). Methodologisch folgt das Auswertungsverfahren der *Zusammenfassenden Inhaltsanalyse*, welche bestrebt ist, große Datenmengen zu reduzieren und gleichzeitig zu abstrahieren (vgl. Flick 2016: 150).

Zur Auswertung der Daten wurden zwei induktive Kategoriensysteme entwickelt, die eine fallzusammenfassende und fallkontrastierende Betrachtung des Datenmaterials ermöglichten. Die Kategorien des einen Kategoriensystems orientierte sich an dem zuvor konzipierten Leitfaden für die Expert:innen-Interviews. Entstanden sind sieben thematische Oberkategorien und 35 thematische Unterkategorien bzw. Codes (nach Kuckartz 2018: 34). Die Kategorien des zweiten Kategoriensystems wurden ebenfalls induktiv, jedoch auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle entwickelt. Hier wurde das Datenmaterial mithilfe von drei Oberkategorien und 16 Unterkategorien ausgewertet. Die fallbezogenen Ergebnisse (standortbezogen) wurden in einem abschließenden Schritt fallübergreifend (standortserweiternd) kontrastiert, abstrahiert und zusammengefasst.

Stichprobe und Sampling

Umgesetzt wurde die Evaluation an verschiedenen Grundschulen (ein Standort gleich ein Fall). An den drei leitfadengestützten und aktivierenden

Gruppendiskussionen (jeweils ca. 2,5 Stunden) haben insgesamt elf Fachkräfte teilgenommen. An den drei ethnografischen Beobachtungen (jeweils ca. 2,5 Stunden) waren 37 Schüler:innen beteiligt. Mitentwickelt wurde das Projekt darüber hinaus durch drei Leitungskräfte des Jugendhilfeträgers. An der explorativen und schriftlichen Befragung haben 45 Lehrkräfte der drei Grundschulen teilgenommen.

Das Rohdaten-Material bestand unter Rückgriff auf eine eher klassische Layout-Formatierung⁹ aus einem mehr als 150-seitigen Schriftsatz Interview-Transkripte zzgl. 47 Seiten deskriptiver Beobachtungsprotokolle bei gleicher Formatierung. Ebenfalls ausgewertet wurden Sekundärdokumente und Bilder.

⁹ 2,00 cm bis 2,5 cm Seitenabstand, 1,5-zeilig bei einer elfer Schriftgröße.

IV Ergebnisdarstellung

Ziele von Natur- und Werkpädagogik

Der Zielhorizont, also die grundsätzliche Zielstellung der Natur- und Werkpädagogik insgesamt, erstreckt sich über eine weite Spannweite. Dieser wird wie in den Kapitel 3.2.4. bereits angeführt, durch eine hier nun nachfolgende Typenbildung abstrahiert. Insgesamt konnten drei Bildungsräume (Ziel- und Zielgruppenarrangements) der Natur- und Werkpädagogik identifiziert werden:

1. Die Natur- und Werkpädagogik und die *formellen* Bildungsziele der Schule greifen über- und einander (4.1.1.).
2. Die Natur- und Werkpädagogik inszeniert pädagogisch *non-formale* Bildungsräume zur Entfaltung der Schüler:innen (4.1.2.).
3. Die Natur- und Werkpädagogik ermöglicht freie Entfaltung innerhalb ihrer Angebote zur *informellen* Eigenbildung der Schüler:innen (4.1.3.).

Diese drei Bildungsräume sind nicht trennscharf voneinander zu betrachten, sondern in unterschiedlicher Art und Weise auch miteinander verflochten. Die sozialpädagogischen Zielperspektiven können dabei nicht losgelöst von den Zielen der Natur- und Werkpädagogik betrachtet werden. Bereits die Begriffsdefinitionen im Kapitel 2.1. haben Zusammenhänge und Überschneidungen zwischen den natur-, werk- und sozialpädagogischen Disziplinen offengelegt. Die sozialpädagogische Zielstellung fungiert in der analysierten Handlungspraxis als eine Art disziplinübergreifende Hintergrundfolie und als Strukturmaxime. In den einzelnen Projektprozessen (Kapitel 4.3.) gestalten sozialpädagogische Zielperspektiven die konkreten Zielstellungen der Natur- und Werkpädagogik also grundsätzlich indirekt *mit*. Sie greifen in das Prozessgeschehen im Gesamten ein und entfalten ebenso (ihre) Wirkungsweisen. Das heißt: Sozialpädagogische Zielstellungen treten nicht unbedingt eigenständig hervor, sondern formieren das Miteinander der Akteur:innen als partizipative Prozesse (siehe dazu Kapitel 4.4.). Innerhalb der Angebote der Natur- und Werkpädagogik wirken sie mehr im Hintergrund, entfalten ihre Kraft aber an vielen Stellen als pädagogische Orientierung und Rahmung.

Die differenzierten Zielstellungen aller natur- und werkpädagogischen Angebotsformate verbinden sich jedoch in einer gemeinschaftlichen Zielstellung: Die Natur- und Werkpädagogik will ihrem Selbstverständnis nach, allen Schüler:innen an ihren jeweiligen Standorten *andere* „Lern- und Bildungswege“ eröffnen. Dieser andere Weg führt gewissermaßen auf eine gemeinsame Ziellinie hinaus. Es ist die Bereitstellung, Initiierung und Entwicklung von Bildungsräumen – die abseits, zusätzlich oder ergänzend zu

den formalen Lernwegen des Schulunterrichts – gestaltet werden. Diese Rahmung ist der ausgewiesene Zielhorizont der Fachkräfte, in denen und durch den Schüler:innen, natur- und werkpädagogische Praktiken nachgehen können.

Zentrale Kernaussagen:

Zielhorizont: Natur- und Werkpädagogik zeichnet sich durch eine große Spannbreite von Zielstellungen aus. Natur- und Werkpädagogik sowie Sozialpädagogik lassen sich nicht trennscharf voneinander betrachten, sondern sind miteinander verflochten. Die sozialpädagogischen Zielstellungen wirken meist im Hintergrund auf die Natur- und Werkpädagogischen Zielstellungen ein. Eine gemeinsame Meta-Zielstellung konnte nicht identifiziert werden.

Gemeinschaftliche Zielstellung: Natur- und Werkpädagogik will Schüler:innen an ihren jeweiligen Standorten andere „Lern- und Bildungswege“ offerieren, die sich abseits, zusätzlich oder ergänzend zu den formalen Lernwegen des Schulunterrichts befinden. Natur- und Werkpädagogische Angebotsformate zeichnen sich durch differenzierte und vielfältige Zielstellungen aus, die je nach Standort und Format variieren.

Zielgruppen: Natur- und Werkpädagogik richtet sich grundsätzlich an alle Schüler:innen an dem jeweiligen Schulstandort. Je nach Angebot und Zielstellung werden bestimmte Zielgruppen bespielt und ein besonderes Augenmerk auf schwer erreichbar (sogenannte „schuldistanzierte“) Schüler:innen gelegt (siehe Kapitel zu Zielgruppen).

Bezüge zu formalen Bildungsräumen in und von Schule

Entsprechend ihres Selbstverständnisses wollen sich die Fachkräfte der Natur- und Werkpädagogik von Formaten des „Frontalunterrichts“ explizit abheben und „andere“ Lern- und Bildungswege offerieren. Diese sollen sich unter anderem durch weniger zeitlichen Druck und die Nichtbenotung von Leistungen auszeichnen. Gleichwohl diese Trennschärfe als wichtiges Ziel ausgewiesen wird, kann sie bei der Umsetzung der Projekte nicht durchgängig implementiert werden. Wie im Kapitel 4.6 näher beleuchtet wird, werden die natur- und werkpädagogischen Projekte (etwa Ziele) durch die Erwartungshaltung der Institution Schule und die formal-zentrierten Zielstellungen des Schulunterrichts (mit)geprägt.

Die anvisierten „anderen“ Lern- und Bildungsräume der Natur- und Werkpädagogik werden in ihren ‚eigentlichen‘ Potentialen dadurch an einigen Stellen limitiert. So werden den Schüler:innen etwa innerhalb der natur- und werkpädagogischen Projekte zwar alternative Bildungsräume zum Schulunterricht angeboten, sie sollen mancherorts aber gleichzeitig auch zur Rückführung und Reintegration der Schüler:innen in den Schulunterricht beitragen. Die Natur- und Werkpädagogik kann damit auch eine (un)bewusst

normierende Funktion bergen. Dieser Integrationsprozesse gestalten sich entlang der Möglichkeiten und Potenziale der Natur- und Werkpädagogik. Auf diese Weise erhalten spezifische Schüler:innen und ‚ihre Probleme‘ einen besonderen Aufmerksamkeitsfokus der Fachkräfte. Dadurch soll die Natur- und Werkpädagogik mit ihren Angeboten einen Beitrag zur Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit oder -steigerung der Schüler:innen leisten. Gemeinsam soll dann (entgegenwirkend der *Problemgenese*) das „Beste“ aus den Subjekten herausgeholt werden, auch damit sich diese *wieder* am Schulalltag beteiligen und einbringen (können). Formale (formelle) Bildungsziele der Schule werden auf diese Weise zu den Zielen der non-formalen Bildung der Natur- und Werkpädagogik. Dieser Spannungsgrad muss durch die Fachkräfte ausbalanciert werden.

An zwei Standorten *kann* die Natur- und Werkpädagogik darüber hinaus auch die Rolle der „Krisenmanagerin“ einnehmen. Die Anforderungen des Schulunterrichts und die Bedürfnisse der Schüler:innen sollen auf diese Weise miteinander verschränkt werden. Die Natur- und Werkpädagogik bietet hier eine temporäre Alternative zum Schulalltag etwa durch die Teilnahme an spezifischen Projekten(an).¹⁰ Hierbei verfolgt die Natur- und Werkpädagogik zwei Perspektiven: Einerseits richtet sie sich mit ihrem sekundär-präventiven Charakter an *sich entfernende* Schüler:innen, um entsprechend gegenzusteuern und andererseits möchte sie diese Schüler:innen auch in Schule (re)inkludieren. Die Erwartungsperspektiven der Lehrkräfte können also beeinflussen, welche spezifische Zielgruppe in der Natur- und Werkpädagogik fokussiert werden soll. An einem der Standorte sehen die Fachkräfte diese Ausführungen sogar als ihren expliziten Auftrag. Hier ist die Natur- und Werkpädagogik in das Curriculum der Schule integriert und soll vor allem (auch) Schüler:innen „mit Herausforderungen“ etwa bei „Lernschwierigkeiten“ *unterstützen*. Diese Fokussierung auf Zielgruppen mit erhöhtem „Lern- und sozialen Förderbedarf“ gibt den Fachkräften auch Anlass zur Sorge. Die Befürchtung ist eine langfristige Tendenz der Homogenisierung spezifischer Kohorten, die sich auch stigmatisierend gestalten kann. Die Fachkräfte werden also vor Widersprüche gestellt und sollen diese lösen. Gleichwohl sie grundsätzlich eine inklusive Zielstellung verfolgen (wollen), können sich exklusive Wirkmechanismen durch die an sie herangetragene starke Zielgruppenfokussierung entfalten. Um diesem Paradox entgegenzuwirken oder sich diesem zu entziehen, versuchen einige Standorte mithilfe zielgruppenübergreifender Angebotsformen eine „gelebte Inklusion“ zu implementieren. Dadurch sollen Schüler:innen mit unterschiedlichsten Lebensgeschichten und -welten miteinander in Kontakt und Beziehung treten.

Im Anschluss an der formellen Lern- und Bildungsraum Schule soll den Schüler:innen darüber hinaus die Möglichkeit gegeben werden, theoretische

¹⁰ Z. B. durch die Ermöglichung des Suchens oder aber Ausschens eigener Lernthemen, um als Schüler:in Selbstwirksamkeit und positive Erlebnisse zu erfahren.

Inhalte aus dem Schulunterricht in die Praxis der Natur- und Werkpädagogik zu transformieren. Auch die Natur- und Werkpädagogik greift theoretische Inhalte des Unterrichts auf und sucht bei den Angeboten nach praktischen Anknüpfungsmöglichkeiten (z. B. beliebige Objekte mit einem Zollstock selbstständig vermessen, nachdem Maßeinheiten im Mathematikunterricht gelehrt wurden). Es geht den Fachkräften um einen Transfer von der Theorie *in* die Praxis und andersherum, sodass im Umkehrschluss praktisches Verstehen theoretisches Wissen nachvollziehbar machen und fundieren kann. Mathematik, Naturwissenschaften etc. sollen erlebbar *werden*. Dadurch können ineinandergreifende Synergieeffekte entstehen, welche die formalen Bildungsräume des Schulunterrichts durch die Nutzung natur- und werkpädagogischer Bildungsmöglichkeiten bereichern. Im Idealfall wird so die Neu- und Wissbegier von Schüler:innen stimuliert, die in der Institution Schule manchmal im Verborgenen verbleibt oder gar nicht angeregt wird. Auf diese Weise können sich die Lern- und Bildungsziele des formalen und non-formalen Bildungsraums gegenseitig befruchten. Dieses Ineinandergreifen von Bildungsmöglichkeiten zielt nicht nur auf die vermeintlich *überforderten*, sondern auf alle Schüler:innen, also auch die als „hochintelligent“ und *unterfordert* bezeichneten Schüler:innen. So werden in einigen Projekten *alle* und in anderen Projekten *einige* Schüler:innen erreicht.

Zentrale Kernaussagen:

Sich von Schule befreien: Natur- und Werkpädagogik bietet jungen Menschen ‚andere‘ Bildungsräume an, die über das Potenzial des formalen Unterrichtsspektrum hinaus gehen: Emanzipationsspielräume werden eröffnet, die eine Annäherung des Schulunterrichts an die übergreifenden Bildungspotenziale der Natur- und Werkpädagogik (und *nicht* umgekehrt) forcieren (sollen).

Bildungsräume verzahnen: Die Möglichkeiten der wechselseitigen Bereicherung, durch die *unmittelbare* Bezugnahme von anwendungsorientierten Bildungspraktiken (dem ‚Entdecken‘) in der Natur- und Werkpädagogik einerseits sowie der theoriebezogenen Wissensdarstellung (dem ‚Neugierwecken‘) andererseits, sollten gefestigt, weiterentwickelt oder überhaupt erst aufgebaut werden.

(Non-formal) Inszenierte Bildungsräume zur Selbstentfaltung

Die in diesem Kapitel dargestellten *eher* non-formalen Bildungsräume, zwischen den einerseits *eher* stark an Schule orientierten Formaten (siehe Kapitel 4.1.1) und den andererseits *eher* informellen Bildungsformaten (siehe Kapitel 4.1.3) sind quantitativ am stärksten ausgeprägt. Die natur-, werk- und sozialpädagogisch inszenierten Bildungsräume sollen non-formale

Bildungsmöglichkeiten (zur Selbstentfaltung) offerieren. Hier können die Schüler:innen *sich selbst* bilden: Denn in non-formalen Bildungsprozessen geht es explizit um erfahrungsbezogene Selbstbildungsprozesse (siehe Kapitel 2.1.) innerhalb der natur- und werkpädagogischen Praxen. Dieser Bildungsraum zeichnet sich vor allem durch das Affizieren von Interessen aus. Die von der Natur- und Werkpädagogik arrangierten und inszenierten non-formalen Bildungsräume können den Schüler:innen die Möglichkeit geben, ihren Interessen nach, Selbstbildungspotenziale zu entdecken. Damit steht das eigensinnige Erforschen von *noch* zu entdeckenden Fähigkeiten sowie Interessen und (Weiter)Entwickeln eines eigensinnigen und demokratischen Subjektes im Vordergrund. Selbstentfaltungsprozesse vollziehen sich dabei vorrangig in Gruppenkontexten. Non-formale Bildungsprozesse im Kontext der Natur- und Werkpädagogik beabsichtigen dabei also die eigensinnige Subjektwerdung als Teil demokratischer Bildungspraxis. Innerhalb non-formaler Zielstellungen haben Schüler:innen die Gelegenheit, sich auszuprobieren, ihren Platz zu finden und sich aufeinander zu und voneinander weg zu bewegen (z. B. durch „Toben“ und „freie Spielen“ im Schulgarten). Ziel ist es, Schüler:innen die Chance zu geben, sich als Gruppe in einem sozialen Miteinander zu erproben und das miteinander Agieren auszuprobieren.

Im Verhältnis zum Schulunterricht ermöglicht die Natur- und Werkpädagogik Schüler:innen sich in kleineren Gruppengrößen zu bewegen und *einzufinden*. Durch die „überschaubareren Gruppen“ werden einzelne Schüler:innen nicht „so leicht“ wie in Klassenverbänden „übersehen“. Es stellt sich in der Regel ein „persönlicheres“ Verhältnis und Miteinander zwischen allen beteiligten Akteur:innen ein. Die sozialen Gruppen in der Natur- und Werkpädagogik ermöglichen es den Fachkräften, auf die individuellen Bedürfnisse der Gruppe und die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder gezielter einzugehen. Das bedeutet im Konkreten: Die Fachkräfte können sowohl mit der Gruppe als auch mit den einzelnen Mitgliedern zusammen zielgerichtete Angebote für *ihre* Bildungsprozesse erfragen, abstimmen und unterbreiten. Somit lassen sich „geschützte“ und „persönliche“ Räume („Oasen“) gestalten, die flexibel auf die Bildungsaspirationen der Einzelnen und der Gruppe abzielen. Dadurch werden Selbst- und Gruppenbildungsprozesse nicht präformiert, sondern als Selbst- und Gruppenbildungspotenziale durch den pädagogischen Raum möglich. Durch den spielerischen Zugang des non-formalen Bildungsraums erfahren Schüler:innen den Eintritt in einen bestehenden oder erst (*noch*) zu entwickelnden Gruppenkontext. Es ist eine Art soziale Gruppenarbeit (vgl. dazu Galuske 2013: 92), welche durch die natur- und werkpädagogischen Themenkomplexe angeboten wird. Dieses Spielerische und Spaßhaben ermöglicht das Soziale in einem Miteinander zu gestalten und der Vielfalt jeder Gruppe und der Individualität jeder einzelnen Schüler:innen, Raum zu geben. Durch diese offenen Prozesse des miteinander

Ausprobierens und Aushandelns kann sich ein Gruppengefühl entwickeln und festigen.

Schüler:innen können in den pädagogischen Gruppenangeboten Verantwortung für sich, andere und übergreifend (also auch für die Gesamtgruppe) übernehmen (lernen). Hier werden den Schüler:innen Erfahrungsräume zur Aushandlung von Gruppenregeln, der Einübung von Achtsamkeit und Rücksichtnahme gegenüber anderen Teilnehmer:innen bereitgestellt. Diese werden entsprechend des Bedarfs und der Situation von den Fachkräften moderiert. So begleiten Fachkräfte Aushandlungsprozesse der Schüler:innen. Den Fachkräften ist es dabei wichtig, dass die Schüler:innen (ihre) Regeln selbst aushandeln. Mit der daraus sich entwickelnden Verantwortungsübernahme durch das partizipative Miteinander und der Arbeit an gemeinsamen Projekten, werden die Schüler:innen dazu ermutigt, ihre Fähigkeiten auch in der Gruppe darzubieten. Hier haben sie die Möglichkeit, vertrauensvoll Hilfe von den anderen Schüler:innen einzufordern oder diese anzubieten. Es wird ein Erleben als Gruppe ermöglicht und der Zusammenhalt durch differenzierte selbst- oder ausgewählte Praxisaufgaben gestärkt. Das ist für diejenigen Schüler:innen hilfreich, die in den Klassenverbänden nur erschwerte Zugänge zu ihren Mitschüler:innen finden.

Die Natur- und Werkpädagogik zielt ebenfalls darauf ab, mit den Schüler:innen differenzierte Gestaltungs-, Entwicklungs- und Konfliktlösungsstrategien zu erarbeiten. Diese können durch die Fachkräfte in Form konkreter Angebote explizit arrangiert werden. In einer anderen Ausgestaltung werden diese Strategien durch die Impulse der Schüler:innen und den sich hier (aus)bildenden Gruppen erarbeitet. Es geht um das Hervorbringen eines sozialen Miteinanders, welche (neue) Handlungsmuster der Subjekte in Gruppen und (neue) Handlungsmuster von Gruppen arrangiert. Die soziale Gruppe kann alte Handlungsmuster auf den Prüfstand stellen und neue *oder* alternative Reaktionsweisen der Schüler:innen herausbilden.

Die Natur- und Werkpädagogik strebt darüber hinaus den Erwerb individueller Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen an. Selbstständiges und soziales Lernen können durch das Schaffen einer reizvollen sowie erholsamen Umgebung und die Möglichkeit zum *Abladen* von Druck, Problemen und Ärger greifen. Es ist die Verkopplung alltagspraktischer, besonderer und attraktiver Erlebnisse innerhalb der Natur- und Werkpädagogik, die das Potenzial eines „anderen Lernwegs“, auch Bildung, ermöglichen. Die Zielstellungen der Natur- und Werkpädagogik sind ihrem Selbstverständnis nach (auch wenn sie ein Produkt, wie ein Vogelhaus, Nahrungsmittel, eine Zeitschrift oder ein Stop-Motion-Film herstellt) mehr erlebnisorientiert und prozessual. Grundsätzlich steht in der Natur- und Werkpädagogik der Prozess (etwa über die Herstellung eines Produktes) im Mittelpunkt, der auch Räume zur Selbst- und Fremdrelexion beinhalten kann. Ein sich abzeichnendes Nicht-Gelingen (*Misslingen*) in

Bezug auf selbst- oder fremdgesteckte Ziele wird als Lernerfolg erkannt, anerkannt und reflexiv bearbeitet.¹¹

Die Aspirationen der natur- und werkpädagogischen Zielstellungen fokussieren differenzierte Möglichkeiten (Ausprobieren) innerhalb eines übergeordneten Ermöglichungsraums (spezifisches Angebot). So sollen die Schüler:innen mit all ihren Sinnen ihre Lebenswelt entdecken und sich in vielfältiger Art und Weise aneignen und ausprobieren. Hierbei stehen übergreifend sinnliches Wahrnehmen in Form von Erleben, Erfassen, Deuten, Bewerten und Beurteilen von natürlichen und unnatürlichen Umwelten im Vordergrund, die sich durch Beobachtung (z. B. Handhabung mit einem Werkzeug¹²), Riechen (z. B. Blumen), Schmecken (z. B. angebautes Gemüse), Anfassen und Fühlen (z. B. Tiere streicheln oder ein Holzstück bearbeiten) erschlossen werden kann. So werden Allgemeines und Spezifisches (Allgemeinwissen und Spezialwissen, Alltagspraktiken und Handlungstechniken etc.) miteinander verknüpft. Die Schüler:innen können spielerisch auf vorhandene Fähigkeiten aufbauen und neue sowie spezielle Fähigkeiten erlernen (vom Graben im Sandkasten zum Einpflanzen von Setzlingen; vom Papierschneiden zum Holzsägen etc.). Durch diese Verknüpfung werden nicht nur neue Kompetenzen erworben oder vorhandene erweitert. Auf diese Weise können die bereits vorhandenen Fähigkeiten als wichtige Ressource der Schüler:innen reflektiert, (an)erkannt und wertgeschätzt werden.

Zentrale Kernaussagen:

Eigensinnigkeit fördern: Die Ideen zur Inszenierung von Erfahrungsmöglichkeiten in der Natur- und Werkpädagogik sind nahezu unerschöpflich, da sich durch den (Schul)Alltag der Schüler:innen selbst erst konkretisieren: Natur- und Werkpädagogik ermöglichen ein zwangloses Ausprobieren von Neuem entsprechend der eigensinnigen Interessen und aufbauend auf vorhandenen Potenzialen.

Gemeinsamkeiten finden: Die inszenierten Bildungsräume rufen die Schüler:innen mitunter zur Eigeninitiative auf, sich in Gruppen zu organisieren und durch demokratische Prozesse gemeinsame Interessen auszuhandeln, die als Schnittmenge zwischen Individuum und Gruppe, das ‚Gemeinsame‘ schaffen.

¹¹ Es können einzelne Projektphasen auch ohne Erfolg beendet werden oder zumindest nicht dem antizipierten Ergebnis entsprechend gelingen. Sowohl die Schüler:innen als auch die Pädagog:innen können nicht alle Einflussfaktoren vorherbestimmen (z. B. widrige Wetterbedingungen, auftretende Krankheiten bei den Tieren etwa Hühner oder Bienenvolk während der naturpädagogischen Angebote; plötzlich in Erscheinung tretende Fehler oder Veränderungen in der Materialbeschaffenheit während der werkpädagogischen Angebote). Projekt und Aufgabe können also auch misslingen. Dieses „Scheitern“ wird jedoch nicht als Misserfolg erkannt, sondern als Versuch und Lernerfolg gewendet.

¹²Der Begriff „Werkzeug“ ist hier nicht auf ein Handwerkzeug limitiert, sondern wird auf den Raum im Gesamten erweitert: Handwerkzeug zum selbstständigen Denken, zum (Nach)Fragen, über etwas (Nach)Erzählen und (Aus)Üben: Handwerkzeug zum Kreieren, Erfinden und Entdecken.

Verantwortlich und vertraut werden: Die Schüler:innen inszenieren sich selbst aus dem non-formalen Bildungsangebot der Natur- und Werkpädagogik heraus als Kollektiv und üben Zusammenhalt: Sie prüfen, reflektieren und helfen sich gegenseitig und sammeln als ‚ein Teil von einem Ganzen‘ Erfahrungen.

Reizvolle und reizarme Umwelten: Natur- und Werkpädagogik schafft attraktive Räume, in denen die jungen Menschen meistens eine aktive Beschäftigung finden und ‚machen‘ können; aber sie schafft auch Möglichkeiten, wenn die Schüler:innen Ruhe suchen, sich zu erholen.

Freies Erkunden und Entdecken als informeller Bildungsraum: In der Natur- und Werkpädagogik bekommt die Bereitstellung unverplanter Freizeit in einigen Projekten einen gewichtigen Platz. Dies geschieht durch die explizite Hervorbringung *freier* Bildungsmöglichkeiten und durch die Bereitstellung von Zeit und Raum. Ein wichtiges Ziel der Natur- und Werkpädagogik ist das *Machen-lassen* und freies, ungeplantes Erkunden und Entdecken.

Alle Projektarten wollen Impulse zur Gestaltung der eigenen Lebenswelt setzen. Das Erfahrene, Entdeckte und Gelernte als Teil in den außerschulischen Erfahrungsraum hineinzutragen (und andersherum), ist eines der wesentlichen Projektziele. Die Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen entsteht damit nicht nur durch die pädagogisch initiierten Angebote der Natur- und Werkpädagogik mit ihren Werkzeugen, Materialien und personellen Ressourcen selbst, sondern auch durch das Offerieren von Freizeit und Freiraum (innerhalb der Projekte). Diese Freizeit und dieser Freiraum konkretisieren sich in den offenen Angebotsformen. Hier haben die Schüler:innen die Möglichkeit Neues ohne die direkten Impulse der Fachkräfte zu entdecken. Sie werden durch die indirekte Stimulation ihrer Umwelt angeregt. Gerade dieses zwanglose sowie freie Erkunden und Entdecken als Angebotsform des freien Experimentierens in pädagogischer Begleitung ermuntert die Schüler:innen dazu, das zu machen, was ihnen in dieser unverplanten Zeit spontan einfällt. Dieses freie Entdecken- und Erkunden-lassen ist dem Schulunterricht eine mehr oder weniger entgegengestellte Bildungsperspektive. Es handelt sich hier um ein Bildungsweg, der von Schüler:innen selbst beschritten werden kann. Die konkreten Zielstellungen der Natur- und Werkpädagogik in dieser Variante ergibt sich dann aus der eigenwilligen und unverfänglichen Zielfindung der Schüler:innen selbst.

Zentrale Kernaussagen:

Frei-Zeit-Raum: Natur- und Werkpädagogik bietet attraktive Räume mit unverplanten Zeiten für eigensinnige Prozesse der Freizeit- und Freiraumgestaltung, zur freien Persönlichkeitsentfaltung nach den Wünschen junger Menschen.

Entfesseln: Offenen Bildungsräume der NWP schaffen Möglichkeiten für unvermittelte selbstbestimmte und selbstorganisierte Prozesse des Erkundens und Entdeckens.

Adressat:innen und Zielgruppen(orientierung) natur- und werkpädagogischer Bildungsräume

Die einzelnen Zielstellungen der Natur- und Werkpädagogik begründen sich grundsätzlich durch eine gemeinsame standortübergreifende Zielstellung (Zielhorizont). Diese kennzeichnet sich durch die Ermöglichung „anderer Lernwege“, die möglichst *allen* jungen Menschen zur Verfügung stehen sollen. Durch die Bereitstellung dieser Lern- und Bildungswege versuchen die Fachkräfte ihrem Selbstverständnis nach, von formalisierten und zertifizierten Bildungswegen abzurücken (oder sich zumindest abzugrenzen). Die Zielstellungen der einzelnen Standorte und Projekte haben maßgeblichen Einfluss auf die Festlegung bzw. Nicht-Festlegung von (un)spezifische Zielgruppen. Folgende Zielgruppenorientierungen wurden identifiziert:

Zielgruppen(un)spezifisch: Einige der Projekte richten sich an spezifische Zielgruppen, andere versuchen ‚offen für alle‘ zu sein. Aus Sicht der Fachkräfte bedarf es bei gezielten eher spezifischen Angeboten eine partielle Öffnung hinzu weiteren Schüler:innen, bei anderen eher offen gehaltenen Formaten eine stärkere Fokussierung.

Finanzierungsspezifisch: Die in der Vergangenheit liegenden verschiedenen Finanzierungsformate der natur- und werkpädagogischen Projektesetzten spezifische und präformierte Zielperspektiven und Zielgruppen (Reintegration/ Lernen) voraus. Einige Projekten wurden daher exklusiv für spezifische Schüler:innen angeboten und für andere nicht.

Altersspezifisch: Einige Projektformate sind explizit für jüngere Schüler:innen und andere für ältere Schüler:innen bzw. ganze Klassenverbände vorgesehen. Die Schüler:innen verweilen hier in ihren Alterskohorten oder werden nicht durchmischt.

Genderspezifisch: In einigen wenigen Projekten werden bewusst geschlechtsspezifische Angebote offeriert. Ob diese Zusammensetzung fernab von Heteronormativität stattfindet, bleibt unklar.

Leistungs(un)spezifisch: Sowohl „lernschwache“ als auch (jedoch an einigen Standorten eingeschränkt) „lernstarke“ Schüler:innen gelten in einigen Projekte als besonders ausgewiesene Zielgruppen.

Die Zielstellungen und auch Rahmenbedingungen sind also richtungsweisend für die Identifizierung von Schüler:innen(gruppen) zur Teilnahme an den Projekten. Insgesamt beeinflussen die Erwartungen schulischer Akteur:innen die natur- und werkpädagogischen Angebote auch in ihrer

Zielgruppenfokussierung. Die Fachkräfte nehmen wahr, dass sie oft das soziale Miteinander verbessern und damit eine sozialintegrative Funktion übernehmen sollen. Dadurch nehmen bestimmte Angebote einen eher intervenierenden Charakter ein. Die Natur- und Werkpädagog:innen sehen ihre Angebote als Raum für die Entfaltung, Ideen und Kreativität der Schüler:innen, um Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten außerhalb des klassischen Bildungssystems zu entwickeln. Dieser sich zwischen zwei Polen bewegende Spannungsgrad zeichnet die reflexive und anspruchsvolle Hinwendung der natur- und werkpädagogischen Fachkräfte zur Vergemeinschaftung beider Ansätze („offen“ und „fokussiert“) als konkrete Lösung für die Praxis nach.

Zentrale Kernaussagen:

Die Zielgruppen der einzelnen Standorte, Projekte und Angebote werden durch die Zielstellung, Rahmenbedingungen des Standortes, (in)direkt beteiligte Akteur:innen von Schule, die jeweilige Finanzierung, das Altersspektrum der Schüler:innen und weitere der oben aufgeführten Merkmale (mit)beeinflusst.

Angebote der Natur- und Werkpädagogik

Die Natur- und Werkpädagogik zeichnet sich durch eine reichhaltige Angebotspalette mit unterschiedlichen Schwerpunkten, Rahmenbedingungen und Zielen aus. Klassenprojekte, Gruppenangebote, Projektstage und Wandertage gehören dazu (siehe weiterführend 4.4.). Die ausbuchstabilten Zielsetzungen, (Aus)Gestaltungen und Durchführungen der natur- und werkpädagogischen Angebote orientieren sich in der Regel an den Schulstandorten und werden in ihren Rahmungen gemeinsam mit den dort tätigen Akteur:innen (etwa Schulleitung und Lehrkräfte) entwickelt. Andere Angebote sind bereits seit vielen Jahren fester Bestandteil an ihren Schulstandorten und wurden hier initiiert und erprobt. Sie gelten mancherorts als Vorlage für die Übernahme an weiteren Schulstandorten.

Für die natur- und werkpädagogischen Angebote lassen sich folgende Ausrichtungen identifizieren: Die Angebotsformate können

- sich an den Unterrichtsinhalten des Schulstandortes orientieren (bspw. feste Klassenprojekte),
- die Unterrichtsinhalte des Schulstandorts (z. B. Projekt- und Wandertage) ergänzen,
- das soziale Miteinander zwischen den Schüler:innen stärken,
- die Kompetenzen der Schüler:innen fördern und die individuellen Stärken hervorheben und
- einen Raum, indem junge Menschen Ideen entwickeln und umsetzen können, schaffen.

Die an der Evaluation beteiligten Fachkräfte sehen die Angebote als Möglichkeit, Schüler:innen praktische Zugänge zu formellen

Bildungsansätzen zu offerieren. Formelle Bildungsinhalte des Biologieunterrichts wie die Fotosynthese der Pflanzen werden etwa durch haptische Zugänge der Natur- und Werkpädagogik konkret veranschaulicht und weitergedacht.

Naturpädagogische Angebote befassen sich mit der Schaffung von Naturerfahrungen, dem Offerieren umweltpolitischer Themen und dem Stimulieren nachhaltiger Werte. Einer der Standorte beteiligt punktuell auch Eltern, Geschwister und weitere Familienmitglieder. Diese können etwa Projekt- und Wandertage begleiten. Auf diese Weise werden die Inhalte und Ziele des Angebotes auch in das familiäre Umfeld der Schüler:innen getragen. Im werkpädagogischen Kontext schaffen die Angebote Bildungszugänge zu (kunst-)handwerklichen Inhalten. An einem der Standorte werden werkpädagogische und digitale Ansätze miteinander verknüpft. Schüler:innen figurieren dazu in Anlehnung an ihre eigensinnigen und lebensweltlichen Themen und Fantasien haptische Konstrukte aus Holz (auch Knete- und Zeichen-Produkte sind möglich), welche in eine selbstentwickelte und -erzählte Geschichte eingebunden werden sollen. Die Schüler:innen entwickeln dazu ein gemeinsames Drehbuch und inszenieren ihr Filmequipment, um im Anschluss daran einen Stop-Motion-Film aufzuzeichnen, welche für Reflexionsprozesse genutzt wird. Angebotsformen können sein:

- *Naturpädagogik*: Naturerfahrungen: Schulgartenpflege, Obst- und Gemüseanbau, Gewächshäuser, Projekt- und Wandertage in umliegende Wälder Arbeit mit Tieren: Bienenvölker im Schulgarten, Hühner im Schulgarten
- *Werkpädagogik*: Handwerkliche Praxis: Gegenstände für das Schulgelände herstellen (z.B. Geräteschuppen, Insekten- und Vogelhäuser), Bildung über verschiedene Werkzeuge sowie ein (selbst)sicherer Umgang mit Werkzeug, Handwerkskunst (z. B. Tapetendruck, Töpfern); digitale Arbeit: Stop-Motion-Filme zu und mit den Werkarbeitsprodukten, Schüler:innenzeitung

Die Zugänglichkeit der Angebote lassen sich in (a) festgelegte Angebote, (b) halb-offene Angebote und (c) offene Angebote sowie in freiwillige und (mehr oder weniger) verpflichtende Formate unterteilen.

(a) Die Durchführung der „festgelegte Angebote“ zeichnet sich durch eine klare Strukturierung und Begleitung der Fachkräfte aus. Die Inhalte und Themen werden hier größtenteils im Vorfeld durch die Natur- und Werkpädagog:innen (teilweise in Kooperation mit anderen Akteur:innen von Schule) entwickelt. Die Angebote finden überwiegend im Vormittagsbereich statt. Einer der Standorte bietet einen festen Schwerpunkt im Unterricht zur Natur- und Werkpädagogik an und ist in das Curriculum der Schule integriert. Die Teilnahme der Schüler:innen ist hier in der Regel verpflichtend und verfolgt das Ziel, möglichst viele Teilnehmende in die Angebote einzubeziehen. Dies wird in Form von Klassenprojekten und Gruppenangeboten während der Unterrichtszeiten durchgeführt. An einem

anderen Standort werden Angebote der Natur- und Werkpädagogik als verpflichtendes Klassenprojekte für alle Schüler:innen umgesetzt. Die Klassenprojekte sind in der Regel für ein Schuljahr konzipiert. Innerhalb der Schulklassen werden die Schüler:innen in Gruppen aufgeteilt. Um mit den Schüler:innen individueller arbeiten zu können, werden diese Angebote auch gruppengetrennt durchgeführt.

(b) Halb-offene natur- und werkpädagogische Angebote orientieren und ergänzen die formellen Bildungsinhalte. Projekt- und Wandertage als Klassenprojekt stehen dafür exemplarisch. Lehrkräfte können die Schüler:innen hier im Klassensatz für ein Klassenprojekt anmelden. In einem Zeitrahmen von zwei bis vier Stunden wird das Angebot einmal wöchentlich außerhalb des Klassenraums und teilweise auch außerhalb des Schulgeländes implementiert. Diese Angebote haben einen groben Überbau, der durch die Fachkräfte entwickelt und mit der Schulleitung besprochen werden. Während der Projektangebote verknüpfen die Natur- und Werkpädagog:innen schulische Bildungsinhalte mit alltagspraktischen Handlungen („*Hier die Blumen sind Krokusse. Lauft mal durch den Park und zählt alle Krokusse, die ihr findet. Dann rechnen wir zusammen, wie viele es hier gibt*“).

(c) Offene Angebote sind vor allem im Nachmittagsbereich und an zwei Standorten vorzufinden etwa in Form von Arbeitsgemeinschaften. Die Schüler:innen nehmen hier freiwillig teil (siehe weiterführend 4.4. – 4.5.). Ein Standort implementiert keine offenen Angebote. Die hier arbeitenden Natur- und Werkpädagog:innen wünschen mehr Möglichkeiten zur Umsetzung offener und freier Angebote. Aus Sicht der Fachkräfte gibt die offene Struktur den Schüler:innen mehr Raum, eigenen Ideen und Interessen einzubringen und neue Erfahrungen zu sammeln.

Zentrale Kernaussagen:

Ausrichtungen der Angebote: Die Angebotsformate der Natur- und Werkpädagogik haben einen eigenständigen Auftrag der unabhängig von Schule definiert ist und sich an dem Zielhorizont des *anderen* „Lern- und Bildungsweges“ orientiert. Die Angebote orientieren sich aber auch an den Unterrichtsinhalten des Schulstandortes oder ergänzen die Unterrichtsinhalte des Schulstandorts.

Naturpädagogische Angebote befassen sich mit der Schaffung von Naturerfahrungen, natur- und umweltbezogene Themen sowie gesellschaftlichen und nachhaltigen Werten.

Werkpädagogische Angebote: Im werkpädagogischen Kontext schaffen die Angebote Bildungszugänge zu (kunst-)handwerklichen Inhalten. An einem der Standorte werden werkpädagogische und digitale Ansätze miteinander verknüpft.

Zugänglichkeit der Angebote: Diese lässt sich in festgelegte Angebote, halb-offene Angebote und offene Angebote sowie in freiwillige und (mehr oder weniger) verpflichtende Formate unterteilen.

Räumlich- und Zeitlichkeit der Natur- und Werkpädagogik

Über die konkreten Angebotsformen, differenzierten Zielgruppen und der gemeinsamen standortübergreifenden Zielstellung (Zielhorizont) zeigt sich die Bedeutsamkeit der zeitlichen und räumlichen Ausgestaltung des natur- und werkpädagogischen Prozessgeschehens. Zur Ermöglichung des breiten Angebotsspektrums der Natur- und Werkpädagogik werden unterschiedliche Projektformate umgesetzt. Ihre zeitliche und räumliche Beschaffenheit gestaltet sich differenziert.

Drinnen und Draußen

Die Angebote der Natur- und Werkpädagogik werden in Klassen- und Werkräumen, Schulgärten und Schulhöfen, nahegelegenen Wäldern und Parks etc. umgesetzt. Die Ausstattung und Ausgestaltung der unterschiedlichen Räume sind je nach finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen unterschiedlich. Ganz allgemein werden die Räumlichkeiten als marginal bezeichnet (z. B. fehlende Lagermöglichkeiten für Materialien). Zur Nutzung der oder von Raumressourcen bedarf es daher an zwei der untersuchten Standorte vielfach einer Absprache und Auseinandersetzung mit anderen Akteur:innen an Schule. An einem der Standorte etwa muss der zentrale Umsetzungsort der natur- und werkpädagogischen Angebote multifunktional genutzt und mit anderen Akteur:innen an Schule geteilt werden. Der etwa 30qm² große Raum fungiert hier als Büro für die Fachkräfte, als Praxisort für die konkreten Projekte, aber auch als Klassenraum für den Schulunterricht. Weitere Räume stehen hier nicht zur Verfügung. Die Improvisation mit den vorhandenen Ressourcen und Räumlichkeiten gehört also grundsätzlich und mehrheitlich zum Alltag der Natur- und Werkpädagogik. Die naturpädagogischen Angebote stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit den meteorologischen Bedingungen. Werden schlechte Wetterbedingungen als „unzumutbar“ eingeschätzt, können keine Projektangebote im Außenbereich umgesetzt können. Bei guten Wetteraussichten wollen nicht nur die Naturpädagog:innen den Schulgarten nutzen, sondern auch die Lehrkräfte mit ihren Schulklassen. Dadurch können „Konkurrenzsituationen“ entstehen.

Nach Ansicht aller Fachkräfte herrscht also „Platzmangel“ an den Schulstandorten. Ob drinnen oder draußen, die Raumressourcen haben ihre Kapazitätsgrenzen erreicht oder sogar überschritten. Die Enge hat Einfluss auf die konkreten Projektgestaltungen und die bürokratische Arbeit der Fachkräfte. Zur Organisation und Kommunikation im Team, zur Konzipierung von

Projektideen und zur Planung von potenziellen Arbeitsprozessen selbst (Arbeitsplätze sind nur beschränkt verfügbar) bräuchte es mehr und eigene sowie geeignete Räume. Die Verfügbarkeit, Nutzbarkeit und Organisation der vorhandenen Räumlichkeiten werden als belastend wahrgenommen. Die Fachkräfte wünschen sich zur langfristigen Planung ihrer Projektangebote, aber auch zur Umsetzung spontaner Einzelprojekte eine bessere Raumsituation.

Zentrale Kernaussagen:

Platzmangel: Die räumlichen Ressourcen der Standorte entsprechen nicht den notwendigen Erfordernissen der Natur- und Werkpädagogik und beanspruchen derzeit einen erhöhten Kommunikations- und Organisationsaufwand mit anderen Akteur:innen der Schulen zulasten der eigentlichen Bildungsarbeit in den Projekten.

Eingeschränkter Betrieb: Die räumliche Enge führt zu einer inhaltlichen Anpassung und Limitierung der natur- und werkpädagogischen Projekte. Projekte können vor diesem Hintergrund mitunter nicht ausreichend den Interessen und Bedürfnissen Schüler:innen anknüpfen und bergen die Gefahr, das „eigentliche“ Potential der Natur- und Werkpädagogik an den Standorten einzuschränken.

Natur- und werkpädagogische Zeitlichkeit(en)

Die Natur- und Werkpädagogik offeriert verschiedene Zeitformate. Dazu zählen regelmäßige und sich wiederholende sowie anlassbezogene und punktuelle Angebote. Die Umsetzung der Zeitlichkeiten ist abhängig von den zur Verfügung stehenden Raum- und Personalressourcen. In das Curriculum ihrer Schule integrierte Projektteams etwa haben weniger Möglichkeiten, zusätzliche und spontane Angebotsformate anzubieten, da ihr Stundenkontingent bereits vielfach ausgelastet ist. Andere Schulen wiederum müssen sich die natur- und werkpädagogischen Fachkräfte mit anderen Schulstandorten teilen und können daher ein nur minimales Gesamtangebot an Natur- und Werkpädagogik offerieren (etwa zwei Mal pro Woche).

Die Natur- und Werkpädagogik möchte sich von den formalisierten Unterrichtsformaten an Schule unterscheiden, mitunter auch abgrenzen. Die Natur- und Werkpädagogik soll eine Alternative zum zeitlichen Druck innerhalb der Institution Schule bieten und eine Art ‚Oasenfunktion‘ übernehmen. Hier sollen die Schüler:innen relativ unabhängig von lang- oder kurzfristig angelegten Projektprozessen, über ihr Tempo in Selbstbildungsprozesse entscheiden. Im Praxisalltag kann die Natur- und Werkpädagogik jedoch nicht vom Schulalltag losgelöst verstanden, entwickelt und umgesetzt werden. Der zeitlich vorgetaktete Schullalltag beeinflusst also auch das Zeitlichkeitsverständnis der natur- und werkpädagogischen Projekte.

Um der Oasenfunktion gerecht werden zu können, bedarf es daher ein hohes Maß an reflexiver Hinwendung zur Dimension Zeit, aber auch Raum (siehe Kapitel 4.3.1). Grundsätzlich soll der in der Natur- und Werkpädagogik eingelagerte „andere Lernweg“ den Schüler:innen, Entscheidungsmacht auch im Hinblick auf *eigensinnige* Zeitlichkeiten übertragen. In welchem Tempo sie arbeiten wollen und dürfen, entscheiden sie daher grundsätzlich mit.

Zum Interessewecken der (freiwillig) teilnehmenden Schüler:innen werden an den Standorten mitunter Projekttag und Workshops mit spezifischen oder auch unspezifischen Themen angeboten („Draußentag im Grunewald“). Aus anlassbezogenen und temporär angelegten Projekten können sich auch langfristige Angebote entwickeln. Freiwillige Angebote im Nachmittagsbereich (außerhalb der klassischen Schulzeit) bergen mitunter das Risiko, weniger Schüler:innen zu erreichen. Wie freiwillige und außerunterrichtliche Projektangebote im Nachmittagsbereich weiterentwickelt werden können, sollte Gegenstand weiterer Überlegungen mit Schule gemeinsam (etwa anderen Akteur:innen am Standort) sein.

Zentrale Kernaussagen:

Zeitvarianzen: Die natur- und werkpädagogischen Projekte werden in den Schulen regelmäßig, anlassbezogen und/ oder punktuell umgesetzt, wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung. Ist ein Projekt bspw. stärker in den Schulalltag integriert, gibt es sodann weniger Möglichkeiten anlassbezogene Formate zu implementieren.

Natur- und Werkpädagogik als Oase: Die Natur- und Werkpädagogik möchte den Schüler:innen in dem an vielen Stellen sehr strukturierten Schulalltag, Gelegenheiten für ein eigenes und selbstgeführtes Tempo innerhalb von Bildungsprozesse(n) ermöglichen.

Schultaktung reflektieren: Bildung benötigt Zeit, sowohl in länger angelegten Projektphasen als auch in ihren dazu zählenden jeweiligen Projekteinheiten. Das Ankommen und Verlassen des natur- und werkpädagogischen Raum-Zeit-Settings bedarf auch in Zukunft Möglichkeiten des individuellen Ankommens in den Projekteinheiten und sollte in standortübergreifende Reflexionsprozesse zur Auseinandersetzung mit Zeit von und in Natur- und Werkpädagogik im Träger einfließen.

(Frei)Räume und (freie) Zeiten

Natur- und Werkpädagogik kann ein „*langsames Herantasten*“ an ein (un)spezifisches Themenfeld ermöglichen. Wenn ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung stehen, vollzieht sich dieses Herantasten wie selbstverständlich und automatisiert. Vor allem Freiräume und Freizeiten werden zum eigenständigen und spontanen Entdecken und Erforschen genutzt, ohne dass ein extrinsischer bspw. pädagogisch gerahmter Stimulus notwendig wird.

Können sich die Schüler:innen also möglichst frei in einem Raum bewegen, gehen sie ihren spontanen und *eigensinnigen* Wahrnehmungseindrücken auf explorative Art und Weise nach. Ein sich ständig verändernder Schulgarten etwa bietet einen solchen zu entdeckenden und zu erfahrenden Freiraum. Hier lädt *Raum* zum eigenen Erforschen (z.B. Tiere beobachten) und Experimentieren (z.B. Pflanzen schmecken) ein.

Auch das Projektformat „Waldtag“ steht exemplarisch für die Aneignung von Freiraum und *freier* Zeit. Dieser ermöglicht den Schüler:innen informelle Naturerfahrungen (Hinweis auf Bildungsprozesse). Habitate der Tiere und Wachstumsbedingungen der Pflanzen können so erforscht werden. Hier schafft der Ort Wald selbst, den Anreiz innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitraums, Entdeckungen zu machen. In diesen freien Zeiten und Räumen stehen vorab keine konkreten Projektanlässe oder Themen fest. Die Zielstellung ist vielmehr das erkundende und entdeckende Prozessgeschehen im Wald(tag) selbst.

Indem Schüler:innen sich *ihre* Erlebnis- und Erfahrungswelten erschließen und zugleich Freiraum und Freizeit mit anderen in der Gruppe teilen, können sich gemeinsame Prozesse des Entdeckens im Prozessgeschehen entwickeln. Hier können sich dann auch gruppenübergreifende Themen herauskristallisieren, die die Fachkräfte aufgreifen und gemeinsam mit der Gruppe vertiefen. Eigene und gemeinsame Erfahrungen können so miteinander gekoppelt und Gruppendynamiken initiiert werden. An freie Zeiten und freie Räume geknüpfte informelle Gelegenheiten bieten den Schüler:innen hier also, besondere Bildungspotentiale eigener und gemeinschaftlicher Erlebniswelten, die den ‚kleinen Wirklichkeitsausschnitt Natur‘ in den ‚größeren gesellschaftlichen Zusammenhang Umwelt‘ stellen.

Auch die werkpädagogischen Räume bieten Anlass und Impulse, sich diesen entdeckend und explorativ anzueignen. Überall gibt es etwas zu beobachten, anzufassen und zu erforschen. Mit vielfältigem Material (etwa verschiedene Holzsorten) und Gerätschaften (Säge, Schleifpapier, Bohrer usw.) bieten Schränke und Regale eine inspirierende Rahmung und laden zum einzelnen und gemeinsamen Werken ein. Die Schüler:innen können sich hier unabhängig der Fachkräfte in den unterschiedlichen Materialien und Gerätschaften *frei* ausprobieren. Insbesondere die Verknüpfung von *freier* Zeit und *freiem* Raum als Voraussetzung für freies Explorieren bietet die Gelegenheit, an lebensweltliche (Vor)Erfahrungen anzuknüpfen und diese ggf. zu erweitern (z.B. das Kennen und Nutzen einer kleinen Säge aus dem familiären Kontext hinzu neuen und unbekanntem Sägetechniken mit größeren Gerätschaften: Kompetenzerweiterung). Wird dieser freie Raum mit *freier* Zeit verbunden, terminieren die Schüler:innen ihr Tempo selbstständig. Können Produkte in dem zunächst zur Verfügung gestellten Rahmen nicht angefertigt werden, reagieren die Fachkräfte an einem der Standorte flexibel und verlängern den

Projektzeitraum insgesamt. Andere Standorte können diese Möglichkeit nicht zur Verfügung stellen. Schließlich nehmen die Fachkräfte dabei aber auch wahr, dass einige ihrer Schüler:innen kaum bis keine Vorerfahrungen mit handwerklichen Tätigkeiten haben. Freie Zeit und freier Raum kann in diesem Zusammenhang zu offen und voraussetzungsvoll wirken. Um sich freie Zeit und freien Raum aneignen zu können, bedarf es daher an manchen Stellen auch ein non-formales Nadelöhr als Vorverlagerung, um hier spezifische Fähigkeiten im Umgang mit diesen Gerätschaften zu *erlernen*.

Zentrale Kernaussagen:

Räumlich- und Zeitlichkeiten als voraussetzungsvolle Güter: Raum und Zeit eigensinnig zu gestalten, bedarf eine sensible Handlungspraxis und Perspektivierung, da Schule selbstgeführte zeitlich- und selbstgestaltete sowie aneignungsorientierte Räumlichkeiten weniger bietet. Arrangierte Übergänge könnten als Zwischenräume fungieren, um in der alternativen Bildungspraxis der Projekte „anzukommen“.

Freiraum und Freizeit als Ankerpunkte: Sowohl die Natur- als auch die Werkpädagogik bietet Schüler:innen räumliche Arrangements, Umgebung frei zu entdecken und zu erforschen. Dafür bedarf es zeitliche Gelegenheiten, sich diesen fernab von konkreten Impulsen, Projektideen und Aufträgen zu widmen. Projektarbeit und freies Arbeiten brauchen eine quantitative Ausgeglichenheit zugunsten freier und zweckungebundener Explorationsmöglichkeiten.

Eigene Begrenzungen überprüfen: Es braucht ein stetiges Abwägen zwischen Freiraum und Freizeit „lassen“ und „strukturieren“. Selbstgeführte und eigensinnige Prozesse bieten vor allem anwesenden (teilnehmenden Schüler:innen) die Möglichkeit zur Beteiligung, nicht aber den Abwesenden (potentiellen Schüler:innen). Es bedarf daher: Es braucht daher stets eine konzeptionelle Hinwendung zur Frage: Wen möchten wie und wann erreichen, um möglichst allen Möglichkeiten der Natur- und Werkpädagogik anzubieten.

Natur- und werkpädagogische Riten

Alle Projektformen folgen einem spezifischen Ablauf, der darauf abzielt, die Schüler:innen

1. zu *begrüßen*: z. B. durch einen ritualisierten Willkommenskreis,
2. in Ruhe *ankommen zu lassen*: z. B. durch die Möglichkeit des freien Spielens und Tobens draußen oder in Form einer schrittweisen Planung des Weiteren Geschehens in der Werkpädagogik,
3. *(nach)fragen* und *ausprobieren zu lassen*: z. B. durch die sinnliche und insbesondere haptische Wahrnehmung von Materialien, vor und nach deren Bearbeitung oder dem Befühlen von Erde, Blumen und Streicheln von Tieren,

4. *reflektieren zu lassen*: etwa in Auswertungsrunden, in den über das Erlebte berichtet, sich ausgetauscht und darüber diskutiert werden kann oder durch (halb)öffentliche Projektpräsentationen, in denen das dargestellt wird, was geschaffen wurde.

Übergreifend werden innerhalb dieser schematischen Prozessbeschreibung (selbst- und gruppen)reflexive Möglichkeiten geschaffen. Durch die gemeinsame und lebensweltliche Reflexion von Angeboten der Natur- und Werkpädagogik entwickeln sich nicht nur (neue) haptische Kompetenzen, sondern auch erweiterte Fähigkeit etwa in Form von Beschreibungen und der Entwicklung einer neuen Sprachterminologie (Fachbegriffe in Natur und Werken), heraus. Damit werden das Erschließen und Verstehen von Themen auf einem „anderen Lernweg“ möglich. Wie die einzelne schematische Prozessbeschreibung umgesetzt wird, entspricht den angeführten Möglichkeitsbedingungen in diesem Bericht (4.3.1. – 4.3.3.).

Zentrale Kernaussagen:

Die Abläufe der natur- und werkpädagogischen Angebote gestalten sich ritualisiert und segmentieren sich grundsätzlich in die Phase der Begrüßung (1) und des Ankommens (2) sowie dem Ausprobieren und Nachfragen (3) sowie dem Reflektieren des Prozesses (4).

Natur- und werkpädagogische Partizipation(sprozesse)

An allen Standorten können die Schüler:innen selbstständig entscheiden, ob sie sich aktiv an den Bildungsangeboten der Natur- und Werkpädagogik beteiligen (wollen). Das bedeutet, die Schüler:innen können sich auch grundsätzlich gegen die Teilnahme an einem Projektangebot entscheiden.

An einem der Schulstandorte ist eine vollständige Nicht-Teilnahme *eher* nicht möglich. Die Natur- und werkpädagogischen Angebote sind hier formalisierter Bestandteil des Schulunterrichts (etwa Curriculum). Wenn ein Angebot nicht den Interessen der Schüler:innen entspricht, können sie

- *indirekt* an dem Geschehen teilnehmen, indem ihnen eine alternative Aufgabe innerhalb des Projektanliegens angeboten wird oder
- selbstgewählte Aufgaben *abseits* des Projektangebotes umsetzen.
- Eine eher passive Teilnahme am Projekt geschieht hingegen (nur) durch das Beobachten der anderen (ein „Nur-dabei-sein“ ohne Aktivitätsmodus).

An den anderen Standorten gestalten sich die natur- und werkpädagogischen Angebote weniger verpflichtend. Grundsätzlich „wollen“ die Schüler:innen freiwillig und aktiv an den Bildungsangeboten teilnehmen. Den Wunsch nach einer Nicht-Teilnahme gibt es nur selten. Vielmehr wünschen sich die Schüler:innen *mehr* von den als attraktiv und exklusiv eingeschätzten Angebotsformaten der Natur- und Werkpädagogik (z. B. Arbeit mit den Bienen) und *weniger* Angebotsformate, die sich an dem Rahmen der

formalisierten Bildungswege an ihren Schulen orientieren. Die Fachkräfte betonen den freiwilligen und exklusiven Charakter ihres „anderen“ Bildungsraumes. Die Schüler:innen können sich den Raum der Natur- und Werkpädagogik im Gegensatz zum Unterricht *aktiver* aneignen. Als Pflichtangebot wird dieser Raum *kaum* eingeschätzt.

Die spezifischen Möglichkeiten und Gelegenheiten der Schüler:innen zur aktiven Partizipation gestalten sich prinzipiell standortgebunden. Alle Standorte ermöglichen dabei ein Spektrum zwischen geschlossenen, (halb)offenen und gänzlich offenen Entscheidungsspielräumen zur Mitgestaltung der Projektprozesse. Auf der einen Seite können Schüler:innen also bei einzelnen Prozessen zwischen einer vorab bestimmten Auswahl mitentscheiden (etwa Pflanzprojekte innerhalb von Schulgarten-AGs), auf der anderen Seite können sie (mit)bestimmen, was überhaupt zur Auswahl gestellt wird (etwa Ausflugsziele für naturpädagogische Wandertage).

Grundsätzlich nehmen Partizipationspraktiken als andere „Lern- und Bildungswege“ in der Natur- und Werkpädagogik eine wichtige Bedeutung ein. Dieser „andere Lernweg“ und dieser alternative Bildungsraum soll sich durch die Ermöglichung von Mitbestimmungs-, Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsgemeinschaften auszeichnen. Entsprechend dieses – den Projektformaten eingeschriebenen – Grundsatzes (also die Ermöglichung von partizipativen Handlungsweisen), werden die Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen zum wesentlichen Orientierungsrahmen jeder Projektkonzipierung. Die Berücksichtigung jener Interessen und Bedürfnisse ist jedoch nicht absolut. Einerseits etwa haben die Schüler:innen in einigen Projektformaten die Möglichkeit, ihre Wünsche zu äußern. Hier können sie ihren Interessen nachgehen, die Angebote mitgestalten und entlang dieser mitentscheiden (siehe dazu insbesondere Kapitel 4.1.3.). In anderen Projektformaten können sich die Schüler:innen hingegen eher nur passiv einbringen und teilnehmen (siehe dazu u.a. Kapitel 4.1.1.).

Sind die Schüler:innen zur Teilnahme an der Natur- und Werkpädagogik dann doch mehr oder weniger *verpflichtet* (Klassenprojekte, Curriculums oder Ähnliches), bedarf es dennoch einer Etablierung von Räumen, die Mitentscheiden und –*verwalten* innerhalb dieser eher verpflichtenden Projekte vorsieht. Hier etwa erhalten Auswertungs- und Reflexionsrunden am Ende von Projekteinheiten (siehe Kapitel 4.4.4.) einen besonderen Stellenwert: Die Schüler:innen können die Arbeitsprozesse gemeinsam mit der Fachkraft kritischen prüfen, bewerten und beurteilen (Reflexionsraum). Auf diese Weise können die Schüler:innen auf das bisherige Geschehen *reagieren*, in der Auswertung *mitregieren* und zukünftige Prozesse dadurch *(mit)regulieren*. Auch innerhalb verpflichtender Projektformate werden also im Anschluss daran differenzierte Beteiligungsräume ermöglicht.

An allen Schulstandorten gibt es aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmungen innerhalb von Schule Projekte, die bereits vor ihrer Umsetzung inhaltlich und/ oder auch strukturell vorgedacht und vorentwickelt werden. Die Schüler:innen treffen hier auf bereits konkretisierte Projektformate, die sie jedoch im Verlauf an unterschiedlichen Stellschrauben mitgestalten können. Durch das Informieren, Strukturieren und eigenständige Vorentscheiden der Fachkräfte sollen „jüngere Kinder“ aber auch nicht durch „zu viel Entscheidungsmacht“ überfordert werden. Erste Ideen zur Umsetzung konkreter natur- und werkpädagogischer Projekte sollen daher eher auch als *Einladung, Anreiz, Anregung* und *Impuls* dienen. Im Prozessgeschehen selbst werden im Anschluss an den eher strukturierten Beginn, Beteiligungsrechte und -chancen zum Teil sukzessive eingeräumt und verwirklicht (etwa durch die Konkretisierung eines gemeinsamen Projektthemas zum Bau von Holzfiguren).

In zahlreichen Angebotsformaten werden die Schüler:innen mit einem größtmöglichen Gestaltungsspielraum ausgestattet. Eine der partizipativen Möglichkeiten zeichnet sich durch das eigensinnige Erforschen und Entdecken der Schüler:innen aus, bei denen sich erst im Verlauf der natur- und werkpädagogischen Projekte, Ziele entwickeln oder gar keine spezifischen Ziele entwickelt werden müssen. Das „freie Spielen“ oder freie Erkunden etwa ermöglicht den Schüler:innen eigene Interessen zu identifizieren, die dann in der Gruppe und/ oder mit den Fachkräften geteilt und ausgiebiger thematisiert werden. In diesen Freiräumen muss nichts, kann aber *alles* gemacht werden. Die Natur- und Werkpädagogik bietet mit ihren Ressourcen, Raum und Zeit für eigen(sinnig)e Ideen. In diesen natur- und werkpädagogischen Selbstbildungsräumen haben die Schüler:innen mitunter den größten Spiel- und Gestaltungsraum zum Entdecken, Erforschen und Lernen. Hier wird ihnen *Entscheidungsmacht* übertragen und die Entscheidungskompetenzen der Fachkräfte (und anderer erwachsener Akteur:innen an Schule) bewusst beschränkt. Schüler:innen können ihre Interessen also fernab eines Lehr- und Lernplans verfolgen. Die Natur- und Werkpädagogik bietet also Schüler:innen innerhalb von Schule Raum, sich als mündige Subjekte zu begreifen und herauszubilden. Dieser Raum jedoch steht nicht losgelöst von Regeln.

Auch die eher geschlossenen oder (halb)offenen Herangehensweisen stehen im Zusammenhang mit den vorhandenen Ressourcen der Standorte oder den auch an sie gestellten Erwartungen (etwa zeitlich begrenzten Rahmungen, Anzahl der Schüler:innen). Speziell in den werkpädagogischen Angeboten etwa bedarf es zunächst (notwendiger) Fertigkeiten und Fähigkeiten, um in einer späteren Phase mit mehr Entscheidungs- und Handlungsfreiheit (eigen)verantwortlich zu arbeiten. Den Schüler:innen wird damit ein Hantieren mit Werkzeug unter Aufsicht ermöglicht (Kontrolle), deren Nutzung ein gewisses Sicherheitsrisiko birgt und ein alleiniges Arbeiten (zunächst) unmöglich macht. Die aus Sicht der Fachkräfte notwendigen Sicherheitsbestimmungen können seitens der

Schüler:innen dann selbstständig befolgt werden, aber auch Anlass sein, das Prozessgeschehen und die notwendigen Regeln verantwortlich *mit* zu kontrollieren und *mit* durchzusetzen (sich gegenseitig zum Umgang mit Werkzeug beraten). Auf diese Weise werden Verantwortungsübernahme für sich und andere *erlernbar*. Spezifische Vorentscheidungen (bspw. Kennenlernen und Einarbeitung in den Umgang mit Werkzeug als Voraussetzung) können zur Voraussetzung für die anschließende werkpädagogische Praxis und *mehr* Mitentscheidung werden. Hervorzuheben sind die partizipativen Anschlussmöglichkeiten an diese Vorentscheidungen. Der „Werkzeugführerschein“ etwa ermöglicht in einer späteren Phase erst überhaupt eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Handlungspraxis (etwa mit verschiedenen Werkzeugen). Der Freiraum in den ersten Phasen gestaltet sich also eingeschränkter und lässt wenig(er) Raum zum Mitentscheiden. Die sukzessive mit praktischen (Umgang mit Werkzeug) und ideellen Fähigkeiten (Erlernen von Verantwortung) ausgestattet Schüler:innen können diesen Raum zunehmend zu einem ‚Raum der Partizipationspotenziale‘ innerhalb des Prozessgeschehens transformieren.

Insgesamt präsentiert sich für die Fachkräfte innerhalb ihrer Projekte ein Spannungsgrad, den es im Hinblick auf die Ermöglichung von Partizipation auszutarieren gilt. Einerseits wollen sie Partizipationsmöglichkeiten entsprechend der Interessen und Bedarfe ihrer Schüler:innen ermöglichen, andererseits müssen sie ihr damit einhergehendes Bildungsverständnis den vorhandenen Möglichkeiten, Ressourcen und externen Aufträgen sowie Erwartungen mitunter anpassen. Darüber hinaus arbeiten die Fachkräfte mit zugeschnitten und oft vorfestgelegten Gruppen auf Zeit. Hier müssen sie zwischen den Interessen einzelner und den Interessen aller Beteiligten verhandeln. Langfristige Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb der Projekte sind daher oft nicht möglich (4.4.). Grundsätzlich wünschen sich die Fachkräfte ein Mehr an Partizipationsmöglichkeiten innerhalb ihrer Projekte. Sie sehen die Potenziale ihrer Schüler:innen und wollen ihnen eine größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit übertragen. Es gibt für die Schüler:innen daher in allen Projekttypen die Möglichkeit, ihre Wünsche, Interessen und Bedürfnisse mitzuteilen. Ob und wie diese in den natur- und werkpädagogischen Prozess eingebracht werden können, hängt also von den Gegebenheiten vor Ort und den dort zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten ab.

Zentrale Kernaussagen:

Miteinander aktivsein: Schüler:innen ‚eignen‘ sich durch aktives Mitentscheiden, Mitgestalten und Mitverwalten die Natur- und Werkpädagogik an und gestalten dadurch ihre Bildungsräume selbstbestimmt mit.

Partizipation als Handlungsmaxime: Natur- und Werkpädagogik bietet individuelle Möglichkeiten zum Sich-Beteiligen und stellt Zeiträume zur Beteiligung zur Verfügung. So entstehen demokratische Reflexionsprozesse entlang von Aushandlungspraxen zwischen der Verständigung von gemeinsamen Regeln und (unterschiedlichen) Verantwortungsbereichen sowie Zielvorstellungen.

Partizipation als Prozessgeschehen: Es ist der prozessuale Ausbau von (un)geplanten Partizipationspotenzialen in den Angebotsformaten selbst, der Natur- und Werkpädagogik als Bildungsraum konstituiert.

Partizipation als un(ter)bestimmter Grundsatz: Das Implementieren von Partizipationsprozessen ist ein handlungsleitende Strukturmaxime, die unter den Akteur:innen der Natur- und Werkpädagogik nicht einheitlich gerahmt ist, sodass die Spannbreite der Verständnisweisen von dem Begriff Partizipation in dem Maße vielfältig sind, dass sie keine gemeinsamen Konturen erkennen lassen.

Öffnung der Natur- und Werkpädagogik in Schule und Quartier

Die natur- und werkpädagogischen Angebote des Trägers fungieren an ihren Schulstandorten als anerkannter und in das Schulleben integrierter Ort der Möglichkeiten.

Die öffentlichkeitswirksame (*mediale*) *Darstellung der Natur- und Werkpädagogik* wird an allen drei betrachteten Schulstandorten unterschiedlich realisiert und kann die unterschiedliche Wahrnehmungspraxis der Akteur:innen an Schule etwa Schüler:innen, Eltern oder andere Professionen beeinflussen. Auf den Webseiten ihrer Grundschulen sind die untersuchten Projekte unterschiedlich eingebunden. Eine der Schulen verweist auf der Startseite ihrer Homepage explizit auf die Natur- und Werkpädagogik und unterscheidet dabei zwischen Naturpädagogik einerseits und Werkpädagogik andererseits. Die Schulsozialarbeit als weitere Akteurin an der Schule wird hier als Teil der Schule ohne eigenständigen Reiter auf der Startseite dargestellt. Die Natur- und Werkpädagogik erhält auf diese Weise hier eine hervorgehobene Bedeutung. Die anderen beiden Schulstandorte verweisen auf die natur- und werkpädagogischen Angebote nur sekundär. An einer Schule subsumiert sich die Natur- und Werkpädagogik als Teil des Ganztagsangebotes, an dem anderen Standort als Arbeitsgemeinschaft für Schüler:innen (siehe auch 4.3.).

Die Rahmenbedingungen der Natur- und Werkpädagogik gestalteten sich in den vergangenen Jahren an allen drei Standorten wechselhaft. Vor allem die unsichere *Finanzierung* und die damit verbundenen *Projektausgestaltungslogiken* führten zu Wellendynamiken, bestehend aus

Sicherheit und Unsicherheit, der Projekte vor Ort: Verschiedene Finanzierungsbudgets etwa unter Rückgriff auf Mittel aus dem Bonusschulprogramm, der Förderkulisse Soziale Stadt (Quartiersmanagement), die Personal-Kosten-Budgetierung der Schulen (PKB-Mittel) oder aber einzelfallbezogene Finanzierungen über Leistungen der Jugendhilfe aus dem 8. Sozialgesetzbuch konfrontierten die Fachkräfte kontinuierlich mit diversen Organisationsnotwendigkeiten und -formaten, also verschiedenen inhaltlichen Anforderungen, Abrechnungserfordernissen oder Stundenkontingenten (Projektlogik). Die konkreten Wellen als Veränderung des Gleichgewichtszustands der natur- und werkpädagogischen Projekte bewegten sich in ihrer Amplitude zwischen Stundenreduzierung und Stundenaufwuchs der Fachkräfte und forderten diese heraus. Die pädagogische Handlungspraxis der Natur- und Werkpädagogik (im Interesse einer Beständigkeit gegenüber den Schüler:innen) davon unberührt fortzusetzen, erforderte seitens der Fachkräfte ein hohes Engagement (siehe auch 4.4.). Die seit 2020 erfolgende Finanzierung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gilt daher als Paradigmenwechsel, welche den Projekten, Schüler:innen und Fachkräften erstmalig Kontinuität als wichtiges Element von Professionalität in pädagogischen Feldern (vgl. u.a. Thiersch 2020: 145, 160f.; Dörr/Müller 2012) bietet. Die Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte und Zielgruppen (siehe dazu etwa Kapitel 4.1 – 4.2) hat die standortbezogene Unterschiedlichkeit der verschiedenen Projekte aufgezeigt. Trotz ihrer spezifischen Ausgestaltung und ihrer ganz eigenen Entwicklung verweisen die natur- und werkpädagogischen Projekte auf Gemeinsamkeiten etwa den persönlichen Einsatz der Fachkräfte zum Erhalt der Projekte und das damit einhergehende gemeinsame Durchleben der oben aufgezeigten Dynamiken, also die chronische Unterfinanzierung des Projektes insgesamt. Es kann von einer gemeinsamen, standortübergreifenden professionellen Resilienz im Hinblick auf die Bewältigung solch struktureller Herausforderungen im Feld und im Träger gesprochen werden. Galt die Natur- und Werkpädagogik zunächst als Entwicklungsfeld zum Ausprobieren neuer Ideen und Konzepte an Schule, konnte sie sich an ihren Schulen zunehmend etablieren und professionalisieren.

Die *Schulleitungen* der Schulstandorte anerkennen die natur- und werkpädagogischen Angebote, unterstützen diese bei der Umsetzung ihrer Projekte, sind aber auch offen für konzeptionelle Erweiterungen. Die *natur- und werkpädagogischen Angebote arbeiten an den Schulen grundsätzlich eigenständig*, planen und entwickeln ihre Projekte aber auch mit den Leitungen der Schulstandorte gemeinsam. Die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und der Natur- und Werkpädagogik ist unterschiedlich intensiv. Jährliche Planungsgespräche, wöchentliche Treffen und informelle Zusammenkünfte werden verwirklicht. In einem der Projekte fand vor der Corona-Pandemie ein festes wöchentlich Kooperationsgespräch mit der Schulleitung statt. Die Beziehung zwischen beiden Akteur:innen gilt als

wohlwollend und positiv, wenngleich die Fachkräfte ihren eigenen Bildungsauftrag aus ihrer Sicht immer wieder nachvollziehbar machen und abgrenzen müssen. Die gute Beziehung zwischen Schulleitung und den natur- und werkpädagogischen Fachkräften gilt als wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung und den Ausbau der Natur- und Werkpädagogik insgesamt.

Die *Lehrkräfte* positionieren sich gegenüber der Natur- und Werkpädagogik an ihren jeweiligen Standorten grundsätzlich ebenfalls aufgeschlossen, präsentieren im Hinblick auf die Kooperation mit der Natur- und Werkpädagogik jedoch ein deutlich heterogeneres Bild als die eher einheitlich klare und positiv konnotierte Zusammenarbeit mit den Schulleitungen. Im Anschluss an die verschiedenen Projektformate und die damit einhergehenden Zugänglichkeiten (siehe dazu Kapitel 4.1 – 4.4), arbeiten einige der Lehrkräfte intensiver mit den Fachkräften der Natur- und Werkpädagogik zusammen als andere. Mehrheitlich werden durch die Lehrkräfte Erwartungshaltungen an die Natur- und Werkpädagogik expliziert, die dem *eigentlichen* Bildungsauftrag aus Sicht der Fachkräfte widersprechen. Die Angebote der Natur- und Werkpädagogik werden vereinzelt als Orte des Abgebens vermeintlich „schwierig“ gelesener Schüler:innen seitens der Lehrer:innen verstanden und führen zu – ihrerseits gewollten – spezialisierten Nutzungsformen (siehe näher Kapitel 4.7).

An allen untersuchten Schulen gibt es neben der Natur- und Weiterpädagogik *weitere Akteur:innen*, die das Schulleben prägen. Alle Bildungsstandorte arbeiten als Ganztagschulen, verfügen über einen eigenen Hortbereich, Schulsozialarbeiter:innen und weitere Projekte. Die Schulsozialarbeit wird mehrheitlich vom gleichen Träger, wie dem der Natur- und Werkpädagogik betrieben. An einem der Standorte ist die Zusammenarbeit hier besonders ausgeprägt (etwa wöchentlicher Fachaustausch). Andere Kommunikations- und Kooperationen zwischen den Akteur:innen gestalten sich an den Schulen eher informell und anlassbezogen.

Die *Einbindung in den Stadtteil* wird seitens der natur- und werkpädagogischen Projekte unterschiedlich umgesetzt und unterteilt sich in drei grundlegende Typen. Die unterschiedlichen Aneignungs- und Nutzungsformen des Quartiers verweisen jedoch nicht auf eine bessere oder schlechtere Qualität der pädagogischen Praxis und stehen in einem engen Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Folgende charakteristische Einbindungen wurden in der Erhebung sichtbar:

1. *Informelle Einbindung in den Stadtteil*: Die Ressourcen des Quartiers sind grundsätzlich bekannt und werden gelegentlich in Form des Besucher:innen-Status genutzt. Infrage kommen die Nutzung von Grünflächen oder Museumsbesuchen.

2. *Partielle Einbindung in den Stadtteil:* Spezifische Einrichtungen im Quartier werden zur Realisierung der eigenen Projekte genutzt etwa Einrichtungen der kulturellen Bildung.
3. *Strukturierte Einbindung in den Stadtteil:* Vernetzungsrunden im Quartier werden regelmäßig besucht. Neben konkreten Kooperationsprojekten wird sich an der Netzwerkarbeit im Quartier aktiv beteiligt.

In der Öffentlichkeit sichtbare Einflüsse auf und Veränderungen von Schule, etwa die naturpädagogische Qualifizierung von Schulgärten, werden von allen Akteur:innen an Schule geschätzt und als elementare Potentiale der Angebote wahrgenommen.¹³

Zentrale Kernaussagen:

Außendarstellung: Die Außendarstellung der Projekte gestaltet sich standortspezifisch und kann standortübergreifend weitergedacht und auf spezifische Qualitätskriterien überprüft werden: Wie möchte ich mich auf der Schulwebsite mit meinem Angebot darstellen, bedarf es einer stärkeren Verortung auf der Website des Trägers?

Wirtschaftliche Unsicherheiten: Die vergangenen Jahre der Natur- und Werkpädagogik waren geprägt von dynamischen und unterschiedlichen Förderkulissen, die auch die Kontinuität der Angebote beeinflusste. Es bedarf eine abgesicherte und an dem Bedarf der Schüler:innen ausgerichtete tragfähige Regelfinanzierung, welche eine professionelle Weiterentwicklung der Projekte über mehrere Jahre möglich macht.

Beziehung zur Schulleitung als wichtige Ausgangsbasis: Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird als wichtige Ausgangsbasis bezeichnet und gestaltet sich standortsbezogen. Ob und welche weiteren Schulgremien sich (strukturell) weiter erschlossen werden sollten, könnten Überlegungen weiterer Reflexionsprozesse im Träger sein.

Erwartungshaltungen von Lehrkräften thematisieren: Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gestaltet sich grundsätzlich aufgeschlossen, wenngleich auch unterschiedlich. Insbesondere der *eigentliche* Bildungsauftrag der Natur- und Werkpädagogik muss gegenüber Lehrenden mitunter (sehr) deutlich gemacht respektive verteidigt werden. Standortübergreifende Überlegungen zum Umgang damit, könnten im Rückgriff auf eine grundsätzliche Verständigung dazu unterstützend wirken und könnten auf eine strukturelle Verankerung an den Standorten geprüft werden.

Natur- und Werkpädagogik im Quartier: Die Zusammenarbeit mit Akteur:innen in dem Quartier unterscheidet sich zwischen 1. der informellen

¹³ Verhältnis zwischen Schule und Natur- und Werkpädagogik fundiert in den inhaltlichen Rubriken dieses Berichtes etwa unter „Zielgruppen der Natur- und Werkpädagogik.“

Einbindung, 2. der partiellen Einbindung in und 3. der strukturierten Einbindung in die jeweiligen Stadtteile.

Projektorganisation und Qualitätsentwicklung der Natur- und Werkpädagogik

Die *Projektorganisation* der Natur- und Werkpädagogik stellt die vor Ort arbeitenden Fachkräfte aufgrund ihrer heterogenen, zum Teil auch marginalen Stundenaufteilung vor Herausforderungen. Feste Teamsitzungen gibt es in keinem der Projekte. Teamsitzungen werden an den Standorten seitens der Teams, wenn dann explizit (auch anlassbezogen) geplant und strukturiert.

Die Präsenzzeit der Fachkräfte wird in den Projekten unterschiedlich realisiert und zeigt sich insgesamt von synchronen und asynchronen Phasen geprägt. Es kann zwischen drei Typen unterschieden werden:

1. *Synchrones Arbeiten*: Die Kolleg:innen verfügen an ihrem Standort über ein marginales Stundenkontingent. Es wird synchron an zwei festen Tagen gearbeitet.
2. *Asynchrones Arbeiten*: Die Kolleg:innen arbeiten mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten überwiegend asynchron. Überschneidungen der Kolleg:innen gibt es kaum.
3. *Synchrones und asynchrones Arbeiten*: Die Kolleg:innen arbeiten mit verschiedenen Zielgruppen. Einmal wöchentlich arbeitet das Team synchron.

Der *Austausch zwischen den Kolleg:innen* an ihren jeweiligen Standorten findet oft informell statt und erlebt hier ihr *besonderes Qualitätsmerkmal*. Vor allem das synchrone Arbeiten bietet den Fachkräften vielfältige Gelegenheiten, sich zum Arbeitsalltag und den damit einhergehenden Erfordernissen – etwa Rückmeldungen zu Schüler:innen oder pädagogische Reflexion natur- und werkpädagogischer Projekten – zu verständigen. Auch die Schulpausen gelten in den natur- und werkpädagogischen Projekten als wichtiges Scharnier zur gemeinsamen Planung, Auswertung und (Weiter)Entwicklung der pädagogischen Praxis vor Ort. Gleichwohl die Gespräche in Teilen einem eher informellen Charakter folgen, firmieren diese als *institutionalisierter und reflexiver Qualitätsstandard* der Projekte. Diese sowie die Tür-und-Angel-Gespräche wirken produktiv und ersetzen bzw. ergänzen die an anderen Stellen aufgrund der Projektlogik fehlenden Möglichkeiten zu strukturierten Austauschformaten. Die Kolleg:innen vor Ort schätzen ihre Abstimmung innerhalb der Kleinteams vor Ort.

Der Umgang innerhalb der Teams ist wertschätzend und kollegial. Die Verlässlichkeit und das gegenseitige Feedback zwischen den Kolleg:innen gilt als ansehnlich. Konflikte respektive unterschiedliche Perspektiven auf spezifische Sachverhalte werden offen ausgetauscht, um auf diese Weise

gemeinsam den weiteren Werdegang zur Lösung eines etwaigen Problems auszuloten. In einem der Teams wird explizit auf das „Veto-Recht“ der Kolleg:innen verwiesen: Ihnen ist es bei der Entwicklung von (neuen) Projekten besonders wichtig, dass an einem kongruenten Strang gezogen wird. Insgesamt sind die flüchtigen Absprachen innerhalb der konkreten Praxis, das sich „gegenseitig Unter-die-Arme-Greifen“ als auch das „gemeinsame Auftreten gegenüber anderen (also dritten) Akteur:innen“ wichtige standortbezogene und standortübergreifende Kernelemente der professionellen Kollegialität aller Standorte.

Formalisierte festgeschriebene *Standards zur strukturierten Qualitätsentwicklung* der Natur- und Werkpädagogik konnten exemplarisch identifiziert werden. Die Evaluation zeigt eine standortübergreifende Parallelität bei der Strukturierung der Projektumsetzung, die aus sich ähnelnden Projektphasen bestehen. Der Ablauf eines natur- und werkpädagogischen Projektes startet grundsätzlich mit einer gemeinsamen Begrüßung und einer Einführung in das an dem Tag stattfindende Angebot. Dieser gemeinschaftliche Start in die Projektstage kann sich dabei aus Sicht der Schüler:innen zu einem habitualisierten Moment entwickeln, der ihnen Orientierung bietet und ihnen nach mehrmaliger Wiederholung in die Projektstage auch ohne Impulse der Fachkräfte geläufig wird. Die Schüler:innen begeben sich dann auch ohne Aufforderung an die gemeinsame, verörtlichte Insel der Vorbereitung (etwa einer runder Tisch) und wissen, dass von hieraus gestartet und geplant wird (siehe Kapitel 4.3.4).

Andere *Qualitätsmerkmale* gestalten sich *standortspezifisch*. Einer der Standorte hat für seine Arbeit vor Ort Qualitätsstandards entwickelt, die vor allem handlungspraktisch *gelebt* und weniger offiziell formalisiert gehalten werden. Jedes Projekt verfolgt eine mehr oder weniger klare Struktur, welche durch die Phasen des Startes, der Durchführung und des Abschlusses sowie einer sich wiederholenden Reflexion gekennzeichnet ist (siehe Kapitel 4.3.4). Flexibilität und Offenheit innerhalb der Projektdurchführung gehören in Anlehnung an die mitbestimmenden Impulse der Schüler:innen zur Aufstellung der Settings. Andere Qualitätsstandards orientieren sich eher an der inhaltlichen Ebene der Projekte („Was soll angeboten werden?“) und sind Bestandteil des gesamten schulinternen Qualitätsprozesses, welches für alle Akteur:innen an Schule gilt (etwa Haltung und Grundausrichtung). Einer der Standorte bettet die Qualitätsentwicklung seiner Angebote in die Kooperation mit anderen Akteur:innen aus dem Quartier ein.

Das standortübergreifende Gesamtteam des Trägers trifft sich alle vierzehn Tage zum gemeinsamen *Fachaustausch*. Eines der Treffen fungiert als »Groß-Team-Sitzung«, an dem alle Natur- und Werkpädagog:innen teilnehmen. Insgesamt wünschen sich die Kolleg:innen eine Veränderung dieser Zusammenkünfte. Aus ihrer Sicht sollten die Sitzungen effizienter und strukturierter arrangiert werden, gleichzeitig aber auch Raum für spezifische

inhaltliche Schwerpunkte zur Verfügung stellen. Einer der Standorte gibt wünscht sich eine Veränderung der gemeinsamen Treffen vom „Plauder- zum Expertiseforum“. Neben dem regelmäßigen Fachkräfteaustausch wurde 2020 auch ein »Quali-Team« entwickelt. Hier sollen die neu eingestellten Kolleg:innen eingearbeitet, Input und Wissen ausgetauscht sowie Fortbildungen gemeinsam geplant werden. Einige *Fachaustauschformate* bergen eine exklusivere Form und sind ist nicht für alle Kolleg:innen gleichermaßen offen (Vorauswahl, wer daran teilnehmen darf). Die Exklusivität wird von einzelnen Kolleg:innen kritisch betrachtet. Es besteht der Wunsch einiger Kolleg:innen den Zugang zu dieser Vernetzung vor alle zu ermöglichen. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen natur- und werkpädagogischen Teams gilt als „sich gegenseitig unterstützend“ und bereichernd empfunden.

Seit 2020 stellt sich das Projekt neu auf. Die damit einhergehenden Veränderungen werden seitens der Fachkräfte grundsätzlich als Stärkung erlebt. Dennoch gilt der Zuwachs an finanziellen, vor allem personellen Ressourcen auch als herausfordernde Entwicklungsaufgabe für die Standorte, aber auch das natur- und werkpädagogische Projekt insgesamt. Ergänzende Professionsbezüge wie die der Sozialpädagogik (*,wer‘*), die Erhöhung der Stundenkontingente und der Aufwuchs an Personal (*,wie viel‘ und ,wie oft‘*), aber auch die Ausweitung der Angebote (*,was‘*) und Standorte (*,wo‘*) sowie die Installation einer Fachberatung (*,mit wem‘*) forderten und fordern sich verändernde und neue Managementaufgaben, gleichzeitig aber auch, reflexive und diskursive Prozesse der Verständigung zu diesen und anderen Veränderungen innerhalb des Trägers, der Teams und einer jeden einzelnen Fachkraft.

Die *Natur- und Werkpädagogik* wird durch ein *Fachkräfte-Potpourri aus unterschiedlichen Professionen* implementiert. Sowohl die Natur- als auch Werkpädagogik verfügen dabei über keinen eigenen Ausbildungs- respektive Studiengang, wenn dann sekundär über Fort- oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Verschiedene Bezugsprofessionen etwa aus den Bereichen Biologie, Handwerk, Kunst, Kultur oder Lehramt offerieren die verschiedenen natur- und werkpädagogischen Angebote. Ein einheitliches und grundständiges Berufsbild zur Natur- und/ bzw. Werkpädagogik gibt es in Deutschland bisher nicht. Beide Formate orientieren sich an ihren jeweiligen originären Einflüssen und Sekundärzugängen. Werkpädagogik ist ein vor allem praktisches Handlungsfeld, welches Werken und Handwerk in den Mittelpunkt stellt und nicht als geschützter Begriff geführt wird. Einschlägige Qualifikationen können an (Hoch)Schulen für bildende Künste oder Ähnliches erworben werden. Die Naturpädagogik stellt vor allem ökologische (Umwelt)Bildung in ihren Mittelpunkt und geht der Natur als Erfahrungsraum nach. Für die Profession der Sozialen Arbeit, welche neben den beiden genannten Akteur:innen als dritter wichtiger Einfluss in den natur- und

werkpädagogischen Angeboten aktiv ist, gilt dieser Zugang zum Feld nicht. Als staatlich anerkannte Sozialpädagog:innen verfügen sie über ein abgeschlossenes pädagogisches Studium, nicht jedoch automatisch über Kompetenzen in den Bereichen Natur und Werken. Dieser Trias heterogener Wirkmächte, also die der 1.) Naturpädagoginnen, 2.) Werkpädagoginnen und 3.) Sozialpädagoginnen, bespielt die Natur- und Werkpädagogik des Trägers. Die unterschiedlichen und wechselwirkenden Strömungen brauchen an den Standorten, aber auch im Träger selbst eine Auseinandersetzung auf professioneller Augenhöhe, die ihre Diversität insbesondere handlungspraktisch als Ressourcen für die Schüler:innenschaft begrift. Dazu braucht es Momente, Prozesse und Orte der gemeinsamen Verständigung, welche die konkrete (und performative) Praxis aus den verschiedenen Perspektiven intersubjektiv nachzeichnet und auf diese Weise reflektier- und veränderbar macht. Voraussetzung dafür ist die eigenständige Auseinandersetzung mit dem jeweils Spezifischen an den unterschiedlichen Zugängen zum Projekt, also der Naturpädagogik, Werkpädagogik und Sozialpädagogik. Erst auf diese Weise werden die besonderen Qualitäten der einzelnen Stränge sichtbar, können miteinander in ein Wechselwirkungsverhältnis gesetzt und schließlich konzeptionell innovativ weitergedacht werden.

Die Natur- und Werkpädagog:innen fühlen sich durch ihren Träger grundsätzlich unterstützt. Fort- und Weiterbildungen (etwa zur Gartenarbeit) sind seitens des Trägers erwünscht und werden durch diese auch gefördert. Anteilig, aber auch gänzlich werden die Kolleg:innen zur Qualifikation freigestellt. Berufsbegleitenden Studiengängen steht der Träger offen gegenüber. Mehrtätige und trägerinterne Fortbildungstage zu spezifischen Themen – etwa Demokratiebildung – finden jährlich statt. Die Natur- und Werkpädagog:innen nehmen an diesen Qualifikationsformaten teil und beteiligen sich auf diese Weise auch an handlungsfeldübergreifenden Diskursen. Einer der Standorte wünscht sich im Anschluss an die trägerinternen Fortbildungstage einen intensiveren Transfer in die Praxis und eine Nachschau, wie der explizierte Schwerpunkt konkret in der Natur- und Werkpädagogik angewendet werden kann. Fortbildungen zu digitalen Medien fanden Corona bedingt auf vielfältige Weise statt. Weitere Fortbildungen, insbesondere zu pädagogischen und psychosozialen Themen, sind erwünscht.

Die Natur- und Werkpädagogik des Trägers wird durch eine *Leistungs- und eine Fachberatungsstelle* koordiniert. Beide Stellen bergen unterschiedliche Aufgabenbereiche, deren inhaltliche Auseinanderhaltung nicht für alle der befragten Fachkräfte transparent ist. Die Bereichsleitung ist für die Bewirtschaftung der einzelnen Projekte zuständig also die Auseinandersetzung mit der Finanzierung, der Konzeption, den Gesprächen mit Schulen und Schulleitungen, der Buchhaltung oder der Bestellung von Material zur Umsetzung von Angeboten vor Ort. Die Fachberatung soll die Teams beraten

und gilt als fachliche Begleitung. Eines der Teams wünscht sich eine stärkere Unabhängigkeit zwischen beiden Parteien. Außerdem formulieren alle Standorte den Bedarf an einer intensiveren Hinwendung, mehr Präsenzzeit und ein stärkeres inhaltliches Engagement des Trägers gegenüber ihrer Arbeit vor Ort. Die Informationsweitergabe des Trägers soll aus ihrer Sicht ebenfalls optimiert werden. Außerdem wünschen sich alle Standorte Supervisionsangebote. Kollegiale Beratungen können diese Formate aus ihrer Sicht nicht ersetzen. Ebenfalls braucht es Raum für einen standortübergreifenden Fachaustausch ohne Beteiligung der Leitungsebene.

Die *Erwartungen an die Institution Schule* sind unterschiedlich. Die Fachkräfte wünschen sich, dass das „gute“ Vertrauensverhältnis zwischen Schulleitung und Team auch in Zukunft ihren Bestand hat. Außerdem wird sich eine stärkere Präsentation, Dokumentation und Anerkennung der Natur- und Werkpädagogik innerhalb der Institution Schule gewünscht, nicht jedoch von allen Standorten gleichermaßen. Die Entwicklung und der Ausbau der natur- und werkpädagogischen Räume sollten bei der Schulentwicklung (zukünftig noch stärker) berücksichtigt werden. Für die Fachkräfte ist es wichtig, dass die Qualität ihrer Angebote nicht allein über Quantität vermessen wird. Aus ihrer Sicht ist es notwendig, den Schüler:innen auch fokussierende Projektarbeiten zu offerieren, die ein intensives Einlassen auf Natur und Handwerk ermöglichen. Dazu bedarf es stärkere zeitliche Ressourcen.

Die *unsichere Finanzierung der Projekte* spielt an allen natur- und werkpädagogischen Standorten eine nach wie vor übergeordnete bzw. zentrale Rolle. Gleichwohl das durch die Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie finanzierte Modellprojekt monetäre und damit auch inhaltliche Sicherheit gewährleisten möchte, zeigen sich die Kolleg:innen um die mittel-, vor allem langfristige Perspektive ihrer Natur- und Werkpädagogik nach wie vor besorgt. Die zurückliegende und als prekär eingeschätzte Finanzierungssituation hat ein (fortwährendes) Gefühl der inneren Unruhe affiziert. Nicht alle Arbeitsverträge wurden bislang entfristet. Einige der Kolleg:innen müssen in anderen Projekten des Trägers arbeiten, um auf diese Weise ihren Lebensunterhalt (abzu)sichern. Der ungeklärte finanzielle Ausblick bremst Arbeitsprozesse innerhalb der Teams und wird zum Teil sogar als lähmend empfunden.

Zentrale Kernaussagen:

Präsenzzeit der Fachkräfte: Die Kolleg:innen arbeiten in unterschiedlicher Gewichtung synchron und asynchron. Wöchentliche Teamsitzungen sind nicht möglich und werden durch andere Austauschformate (bspw. anlassbezogene/spontane Sitzungen) ersetzt.

Informeller Austausch an den Standorten: Zeitliche Ressourcen gibt es in den Projekten wenig und werden vor allem informell arrangiert. Dieser informelle Charakter wird als besondere Stärke erlebt und hat sich als Qualitätsmerkmal

strukturell zur Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit institutionalisiert.

Informeller Austausch zwischen den Standorten: Der informelle Austausch zwischen den Standorten wird als besondere Qualität zur Weiterentwicklung der fachlichen Praxis vor Ort verstanden und genutzt.

Strukturierte Austauschformate weiterdenken: Die bisherigen standortübergreifenden Zusammenkünfte und Gremien (bspw. „Quali-Team“) brauchen eine Überprüfung (ggf. gesonderte Evaluation) unter der aktiven Beteiligung aller an der Natur- und Werkpädagogikbeteiligten Kolleg:innen.

Qualitätsentwicklung: Die Qualitätsentwicklung gestaltet sich grundsätzlich standortspezifisch und könnte (etwa in einer gemeinsamen Klausurtagung des Gesamtteams) auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede insbesondere im Hinblick auf etwaige übertragbare Gelingensbedingungen weiterentwickelt werden.

Trias – Natur-, Werk- und Sozialpädagogik: Die drei an den Standorten wirkenden Professionen sind höchst unterschiedlich und wollen sich in ihren Perspektiven gegenseitig befruchten. Dazu bedarf es (standortübergreifende) Räume, die das Spezifische und Gemeinsame reflektierbar halten und machen.

Begleitung und Stärkung durch den Träger: Die Kolleg:innen wünschen sich Supervisionsangebote und eine stärkere zeitliche Präsenz des Trägers an den Schulstandorten. Darüber hinaus wünschen sie sich Fachaustauschformate ohne Beteiligung von Leitung.

Erwartungen an Schule: Es bedarf eine räumliche Erweiterung an den Schulstandorten, um das Potential von NWP (noch stärker) auszuschöpfen. Darüber hinaus braucht es ein Bekennen zur qualitativen und nicht allein quantitativen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. An dem grundsätzlich guten Verhältnis zur Schulleitung sollte festgehalten werden.

Exkurshafte Perspektiven von Lehrkräften

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte wünschen sich etwa zwei Drittel (68 Prozent) eine Aufnahme der Natur- und Werkpädagogik in das *Schulprogramm* ihrer Schule. Etwa 15 Prozent geben an, dass die Natur- und Werkpädagogik bereits fester Bestandteil des Schulprogramms ist. Für die Lehrkräfte ist die Natur- und Werkpädagogik eine Bereicherung und ein Mehrwert für die Schüler:innen. Mehr als zwei Drittel aller Lehrkräfte attestieren der Natur- und Werkpädagogik eine wichtige *Relevanz am Schulstandort*. Aus ihrer Perspektive schafft die Natur- und Werkpädagogik einen Ausgleich zur Großstadt, stärkt die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert der Schüler:innen. Sie bietet den Schüler:innen einen „Schutzraum“ – also eine „Oase“ wie im Kapitel 4.3.2 beschrieben. Aus Sicht der Lehrkräfte

fördern die Angebote der Natur- und Werkpädagogik die Stärken der Schüler:innen und eröffnen Bildungserfolge fernab vom Regelunterricht. Auch *Selbstwirksamkeitserfahrungen* werden hier erlebbar gemacht. Die Inhalte der natur- und werkpädagogischen Angebote sind aus Sicht der Lehrkräfte „kindbezogen“ und „nachhaltig“. Außerdem wird in den Angeboten der Natur- und Werkpädagogik eine Art Berufsorientierung für die Schüler:innen gesehen.

Die natur- und werkpädagogischen Angebote gestalten sich den Lehrkräfte zufolge inhaltlich vielfältig und in Anlehnung an die Schulfächer (siehe dazu Kapitel 4.1). So werden etwa der Biologie-, Geografie- und Sachkundeunterricht durch praktische Inhalte zu Pflanzen- und Tierkunde ergänzt. Durch werkpädagogische Angebote wird Schüler:innen die Herausbildung handwerklicher Tätigkeiten eröffnen, welche wiederum an die Schulfächer Mathematik oder Physik anknüpfen (z.B. durch das Messen verschiedener Abstände). Die Lehrkräfte sehen in der Natur- und Werkpädagogik zusätzliche (praktische) Zugänge für Schüler:innen zum Schulunterricht. Die Teilnahmemöglichkeit an den Angeboten wird grundsätzlich als *eher niedrigschwellig* bezeichnet. Ein Drittel bewertet die Teilnahme als wenig bis gar nicht niedrigschwellig.

Die *Bekanntheit der Angebote* wird seitens der Lehrkräfte unterschiedlich eingeschätzt. Zwei Drittel der befragten Lehrer:innen kennen die natur- und werkpädagogischen Angebote an ihrem Standort gut, etwa 11 Prozent davon sogar sehr gut. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte kennen die Angebote der Natur- und Werkpädagogik wenig bis gar nicht gut. Einige wenige Lehrkräften sind die Angebote an ihren Standorten sogar gänzlich unbekannt. Die Bekanntheit der natur- und werkpädagogischen Angebote bei den Schüler:innen wird aus Sicht der Lehrkräfte ähnlich bewertet.

Aus Lehrer:innenperspektive finden die meisten Angebote in Gruppen- und Klassen- und weniger in Einzelformaten statt. Können Lehrkräfte und Natur- und Werkpädagog:innen nicht miteinander kooperieren, liegt das häufig an strukturellen Gründen (ca. 18 Prozent) oder an der fehlenden Bekanntheit (ca. 12 Prozent). Etwa 67 Prozent der Lehrkräfte wünschen sich eine Erweiterung und einen Ausbau. Folgende Potentiale und Wünsche werden seitens der Fachkräfte exemplarisch genannt:

- Ältere Schüler:innen sollen in der Natur- und Werkpädagogik einen stärkeren Platz finden.
- Die Natur- und Werkpädagogik sollte eine stärkere Präsenz an den Schulstandorten erhalten.
- Die natur- und werkpädagogischen Angebote sollten mehr Schüler:innen erreichen.
- Die Angebote sollten (stärker) an den Rahmenlehrplan angepasst werden.

- Werkpädagogische Angebote sollten speziell „benachteiligte“ Schüler:innen in ihren motorischen und sozialen Fähigkeiten gefördert werden.
- Die Kooperation zwischen den Natur- und Werkpädagog:innen und anderen Akteur:innen kann weiter ausgebaut werden (Absprachen/ Organisation usw.).
- Den natur- und werkpädagogischen Angeboten sollen mehr räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Alle hier aufgeworfenen Punkte bilden die Lehrkräfteperspektive ab und sollten grundsätzlich und im Hinblick auf den *eigentlichen* Auftrag der Natur- und Werkpädagogik und ihren „anderen Lern- und Bildungswegen“ differenziert betrachtet werden. Für zwei Drittel der Lehrkräfte ist es wichtig, dass die Natur- und Werkpädagogik „allen“ Schüler:innen an ihren Schulstandorten Angebote offeriert. 43 Prozent erklären aber auch, dass es in der Natur- und Werkpädagogik Angebote für spezifische Zielgruppen braucht. Die Lehrkräfte attestieren der Natur- und Werkpädagogik zudem einen ergänzenden Charakter (58 Prozent – Ergänzung zum Schulunterricht/ 44 Prozent Ergänzung des Hortbereiches/ 41 Prozent Ergänzung des Ganztagsbereichs am Nachmittag).

Insgesamt wird betont, dass die Angebote in ihrer Ausgestaltung aus Sicht der Lehrenden wertvoll und wichtig sind. Die „Vermittlung“ von nachhaltigen Themen etwa Umwelt, ist aus Sicht der Lehrkräfte besonders relevant. Zudem äußern sie kritisch, dass sich der handlungsorientierte Unterricht bereits seit Jahren zu marginal gestaltet und durch die Natur- und Werkpädagogik aufgefangen werden muss.

Zentrale Kernaussagen:

Bedeutsamkeit: Von den befragten Lehrkräften wünschen sich etwa zwei Drittel (68 Prozent) eine Aufnahme der Natur- und Werkpädagogik in das Schulprogramm ihrer Schule. Sie sehen in der NWP eine Bereicherung und ein Mehrwert für die Schüler:innen sowie wichtige Relevanz am Schulstandort.

Selbstwirksamkeitserfahrungen: Aus Sicht der befragten Lehrkräfte schafft NWP einen Ausgleich zur Großstadt, stärkt die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert der Schüler:innen und schafft einen „Schutzraum“. Schüler:innen erfahren Bildungserfolge fernab vom Regelunterricht. Die Angebote sind „kindbezogen“ und „nachhaltig“ und offerieren eine Art Berufsorientierung für die Schüler:innen.

Bekanntheit: Zwei Drittel der befragten Lehrer:innen kennen die natur- und werkpädagogischen Angebote an ihrem Standort gut bis sehr gut. Die Bekanntheit der natur- und werkpädagogischen Angebote bei den Schüler:innen wird aus Sicht der Lehrkräfte ähnlich bewertet. Die Nicht-Kooperationen zwischen Lehrkräften und natur- und werkpädagogischen

Fachkräften wird überwiegend mit der fehlenden Bekanntheit der Angebote und/ oder strukturellen Gründen am jeweiligen Schulstandort begründet.

Anliegen der Lehrkräfte: Die Vorstellungen und Wünsche an die Natur- und Werkpädagogik sollten (weiter) reflektiert werden, da sie teilweise in Konflikt zum eigentlichen Auftrag des *anderen* Lern- und Bildungsweges stehen.

V Ergebnisse und Praxistransfer

Zentrale Kernaussagen

Eigenständige Vielfalt statt präformierter Einfalt: Die Natur- und Werkpädagogik zeichnet sich durch eine ausgedehnte Spannbreite von potenziellen Zielgruppen und Ziel(vor)stellungen einerseits, als auch von möglichen ineinander übergreifenden als auch sich emanzipierenden Bildungsräumen andererseits aus: Auf diese Weise werden flexible Arrangements mit vielfältigen Angebotsformate in den Schulalltag der Schüler:innen, und zwar als Erfahrungswelten (zwischen Natur, Sozialem und Technik), implementiert.

Zwischen eigensinnigem Selbst und sich demokratisierenden Gruppe als Bildungszentrum: Das Potenzial an Bildungsmöglichkeiten erstreckt sich in den Angebotsformaten von einem pädagogisch-inszenierten Interessewecken bis hin zu einem freien Entdecken: So können ‚eigensinnige Subjekte‘ sich selbst entsprechend ihrer Ressourcen und Wünsche bilden. In dem sich zur Verfügung-gestellte Bildungsräume mit den zur Verfügung-stehenden Ressourcen als Erlebniswelten aneignet und gestaltet werden, kann sich ein Miteinander in Gruppe entfalten. Es ist der Spielraum zwischen eigen(sinnig)en Freiräumen und Freizeiten, zwischen Subjekt und Gruppe, die ein individuelles und gemeinsames Aushandeln, Gestalten und Verantworten ermöglichen.

Zeit- und Raummangel sowie Raum- und Zeitentfaltung: Die Bedingungen von Natur- und Werkpädagogik stehen in Abhängigkeit zu den örtlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen (sowie Netzwerkpartner:innen), die auf der einen Seite eigene Ideen beschränken und auf der anderen Seite erst entfalten können: Dabei sucht und findet Natur- und Werkpädagogik ihre Nischen, die das Entfalten neuer und das Festigen bestehender Zeiträume ermöglicht oder mit Begrenzungen und mangelnden Gütern ihre Ideen anpasst, um die ‚Oasen‘ zu schaffen, die junge Menschen abseits und innerhalb von Schule wollen.

Ermächtigungsprozesse stärken und Entmachtungsräume zurechtbiegen: Natur- und Werkpädagogik ermöglicht es grundsätzlich, die Grenzen zwischen Unterrichtszeit und Freizeit zu einem pädagogisch inszenierten ‚Zwischenraum‘ auszudehnen, der – mit entsprechenden (u.a. erst noch einzufordernden) Bildungs- und Freiräumen ausgestattet – die Beziehungen zwischen (bereits) Anwesenden und (noch) Abwesenden mitgestaltet (vgl. dazu Hübner 2021): Natur- und Werkpädagogik schafft es zwischen der Sicherheit einer Gemeinschaft und subjektiven Unsicherheiten, zwischen außerschulischen Erfahrungen und schulischen Erwartungen, zwischen (Bildungs)Erfolg und (Lern)Misserfolg Beziehungsverhältnisse hervorzurufen, die ihre ‚eigenen‘ pädagogischen Qualitäten haben.

Projektbezogene Selbstsicherheiten vs. strukturbezogene Unsicherheiten: Innerhalb der bereits etablierten – und sich weiter etablierenden – Projektformate, werden die unterschiedlichen Projektangebote durch eingespielte und sich gegenseitig unterstützende Kolleg:innen verlässlich ermöglicht, wenngleich die personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen fortwährend *knappe Güter* sind; Diese Knappheit hat übergreifende Auswirkungen zwischen den Standorten und der NWP als Gesamtprojekt: Der projektübergreifenden Austausch der Natur- und Werkpädagog:innen untereinander findet zum Teil provisorisch statt; die standortübergreifende Vernetzung der Teams befindet sich weiter im un abgeschlossenen Um-, Auf- sowie Ausbau; und die Kooperationsprozesse zur gemeinsamen Qualitätsentwicklung der NWP sind ‚noch‘ im Anfangsstadium.

Diskussion ausgewählter Struktur- und Prozesslinien

Der Evaluationsbericht stellt heraus, dass zur Umsetzung der Natur- und Werkpädagogik bislang *kein einheitliches und standortübergreifend Konzept* zur Anwendung kommt. Die Qualitäten der pädagogischen Angebote ergeben sich grundsätzlich aus den spezifischen Anliegen und Rahmenbedingungen vor Ort und gestalten sich *standortspezifisch*. Trotz des fehlenden gemeinsamen Konzeptes wurde eine Vielzahl pädagogischer und rahmender Analogien identifiziert, die als standortübergreifende Gemeinsamkeiten die *Pädagogik der Natur- und Werkpädagogik* als gemeinsame Klammer durchdringt. Grundlegendes Anliegen der Natur- und Werkpädagogik ist das Offerieren eines „*anderen Lern- und Bildungsweges*“ am Standort Schule. Dieser wird entweder als *eigenständiger, ergänzender oder alternativer Lern- und Bildungsraum* (und das in ihm stattfindende natur- und werkpädagogische Wirken) sichtbar.

An diesem „anderen Lern- und Bildungsweg“ orientiert sich auch die gemeinsame Zielstellung aller Projekte also *der gemeinsame Zielhorizont*. Ziel der Natur- und Werkpädagogik ist die (pädagogisch initiierte) Entfaltung eigenverantwortlicher und selbstgewählter Bildungsprozesse, ohne einen unmittelbaren Eingriff in die Lebenswelt der Subjekte. Hier öffnet sich für die Projekte ein Spannungsfeld zwischen den einerseits selbstständig sich erschließenden Zielperspektiven der Schüler:innen und den vermeintlich fremdinduzierten Zielvorgaben Erwachsener.

Die (sozial)pädagogische Verständnisweise – also die Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen als „*anderer Lern- und Bildungsweg*“ – kann in der Natur- und Werkpädagogik, wie in diesem Bericht dargestellt, nicht durchgängig eingelöst werden. Verschiedene Indikatoren wie die Praxis rahmenden Bedingungen, spezifische (extrinsische) Erwartungen oder die zuweilen stärkere Verzahnung mit Unterricht beeinflussen die Verwirklichung dieser besonderen Lern- und Bildungspotential und können diese auch

verhindern. Hier kann die Natur- und Werkpädagogik Gefahr laufen, ihre eigenständigen und insbesondere eigensinnigen Bildungsziele aus dem Blick zu verlieren. Die Emanzipation vom formalen Bildungsbegriff ist den Kolleg:innen ein besonderes Anliegen (Kapitel 4.6). Eine starke Hinwendung und kritische Reflexion ungünstiger Faktoren zur Realisierung dieses Anliegens kann *das eigene Profil der Natur- und Werkpädagogik* insgesamt stärken.

Mit einer Fokussierung auf ihr *Kerngeschäft* („*der andere Lern- und Bildungsweg*“) birgt die Natur- und Werkpädagogik das Potenzial, ihre eigen(sinnig)en Bildungsperspektiven in den Schulalltag zu integrieren. Die Reflexion und Vernetzung übergreifender – also informeller, non-formaler und formaler – Bildungsanliegen bietet das Potential, sich den Vor- und Nachteilen dieser Lern- und Bildungszugänge noch stärker bewusst zu machen. „Bildung in der Offenheit heutiger Verhältnisse gelingt nur im Zusammenspiel aller Kompetenzen, die als Bildung von Kopf, Herz und Hand nicht untereinander hierarchisiert, sondern in ihren gegenseitigen Unterstützungen und Ergänzungen ausdrücklich thematisiert werden“ (Thiersch 2009: 32). Selbstbildungsprozesse können auf diese Weise durch die offensive und selbstbewusste *Verzahnung von Schule und Sozialpädagogik* über die Natur- und Werkpädagogik entfalten.

Die Natur- und Werkpädagogik birgt das Potenzial, Selbstbildungsprozesse am Lernort Schule aktiv *anzuregen*. Grundsätzlich zielen die durch die Fachkräfte initiierten Partizipationsprozesse auf Mitbestimmung, Teilhabe sowie Mitgestaltung, aber auch auf das Einwirken auf Schule als Bildungsraum ab. Das Fokussieren auf die Eigensinnigkeiten der Schüler:innen und deren Entscheidungsfähigkeiten kann in Zukunft weitergedacht werden (siehe Kapitel 4.4). Die Selbstständigkeit der Schüler:innen zur Verhandlung eigener und gemeinsamer (anderer) Lösungswege zeigt sich in den Projekten mancherorts konstitutiv (also vorhanden), oder aber auch präformiert (also vorbestimmt). Letztlich ist und bleibt Partizipation ein „schwieriges Abwägen“ (Thiersch 2020: 14), welches daher *innerhalb* der Selbstbildungsprozesse und nicht *davor* stattfinden sollte (Lösungswege während der Projektarbeit und nicht vorab vordefinierte Lösungswege). Auf diese Weise kann die Natur- und Werkpädagogik die Selbstbildungspotenziale der Schüler:innen *aktivieren*. Dieses Potenzial an den jeweiligen Standort abrufen zu können, ist abhängig von rahmenden Faktoren wie Raum, Zeit oder Personal. Die diversen Praktiken zur Initiierung und Verwirklichung von Partizipationsprozessen in den Projektformaten und den damit einhergehenden differenzierten Verständnisweisen wann, wie und wo Partizipationsangebote gemacht und -chancen verwirklicht werden müssen, sollen und können, verweisen auf einen weitläufigen, aber auch unbestimmten Partizipationsbegriff. Die Beteiligung einzelner Akteur:innen an der Natur- und Werkpädagogik könnte sich zukünftig vor allem durch die *Schüler:innen*

und weniger durch andere Akteur:innen – etwa *Lehrkräfte* an Schule – auszeichnen. Ziel sollte dabei die Implementierung langfristiger Partizipationsprozesse in den natur- und werkpädagogischen Angeboten sein. Präformierte Zielstellungen, wie sie von den Lehrkräften an die Fachkräfte teilweise herangetragen, verrücken die in der Natur- und Werkpädagogik eigentlich eingelagerten Bildungs- und Beteiligungsprozesse hin zu formalisierten Bildungsräumen).

Eine ‚Wahlfreiheit zwischen Angebotsvorschlägen‘ und eine ‚grundsätzliche Wunschfreiheit‘, also *frei* entsprechend der eigenen Interessen zu wählen, birgt Unterschiede im Hinblick auf die Verwirklichung von Partizipation. Natur- und Werkpädagogik sollte nicht nur Angebote ermöglichen, die durch die Schüler:innen dann angenommen werden (können), sondern bereits vorher durch der Schüler:innen (mit)gestaltet und entwickelt werden. Ihre eigensinnigen Zielperspektiven ermöglicht die Natur- und Werkpädagogik entlang ihre eigenen *Arten und Weisen*. *Partizipation ermöglicht Schule* und nicht Schule ermöglicht Partizipation.

Das Pendeln zwischen den verschiedenen Lern- und Bildungsräumen und den unterschiedlichen standortspezifischen Lern- und Bildungszugänge werden auch in Zukunft wesentlicher Bestandteil der Natur- und Werkpädagogik zu sein. „Der andere Lern- und Bildungsweg“ als partizipatives Arrangements zwischen den Schüler:innen, Fachkräften und Lehrkräften kann dabei richtungsweisend sein und die Schüler:innen als mündige Subjekte positionieren. Die Zuständigkeiten zum Entwerfen dieser Bildungsarrangements sollten dabei tendenziell vermehrt durch die Schüler:innen verantwortet werden. Über diesen „Gebrauch der eigenen Kräfte“ (Kessl 2005) können sich emanzipierende und selbstermächtigende Erfahrungsräume erschließen lassen.

Die Natur- und Werkpädagogik schafft mit ihren eigenen Raum- und Zeitfenstern Alternativen zum gängigen Schulformat. Sie orientiert sich grundsätzlich an dem eigensinnigen ‚Bildungstempo‘ der Schüler:innen. Die Sozialpädagogik agiert dabei nicht losgelöst von der Natur- und Werkpädagogik und wirkt als disziplinübergreifende Hintergrundfolie. Die Sozialpädagogik kann innerhalb der „andere Lern- und Bildungsräume“ non-formalem und informellen Angebote initiieren. Die Selbstentfaltungsprozesse der Schüler:innen entfalten sich vor allem in den informellen- und non-formalen Angeboten der Natur- und Werkpädagogik. Hier können sie eigensinnige Erfahrungen sammeln und Verantwortung für sich selbst und andere (demokratisch, solidarisch) übernehmen (lernen). Die offerierten (anderen) Lern- und Bildungsräume der Natur- und Werkpädagogik stehen in einem Spannungsverhältnis zum formellen Bildungsraum Schule. Die klassischen schulischen Bildungsräume unterliegen vorstrukturierten Rahmenbedingungen. Die Fachkräfte wünschen sich mehr Zeit und Raum zur Umsetzung schüler:innenorientierter und eigensinniger Formate.

Der Bericht zeigt, dass die Natur- und Werkpädagogik durch eine Vielzahl zirkulierender Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Die eigene Praxis einschließlich ihrer Zielgruppen, Praktiken, aber (wenn möglich) auch Bedingungen entlang der (bereits vorhandenen) konzeptionellen Ideen der Fachkräfte gemeinsam mit den Schüler:innen weiterzuentwickeln, braucht Formate des gemeinsamen Austausches zwischen den Standorten, aber auch Zeit und Raum am Standort selbst. Bereits vorhandene Angebote zur Qualitätsentwicklung können dazu genutzt und weiterentwickelt, aber auch um neue (wie Supervision) ergänzt werden (siehe Kapitel 4.6). Um die Natur- und Werkpädagog:innen in ihrem Handeln weiter zu stärken, braucht es eine eigenständige und selbstbewusste Verortung an Schule mit einem eigenständigen Bildungsanliegen. Entsprechende (Arbeits-)Bedingungen an den Standorten (etwa Raumnot und Zeitmanagement) brauchen eine gemeinsame (kritische) Analyse mit allen an den Schulstandorten beteiligten Akteur:innen. Die Natur- und Werkpädagogik wird von allen Personengruppen, allen voran den Schüler:innen, als wichtige lebensweltorientierte Ressource an Schule wahrgenommen – dazu braucht es aber auch *gute Rahmenbedingungen* an Schule. Strukturen wie Qualitätsmanagement und die Entwicklung und (kontinuierliche) Überprüfung von (weiteren) Qualitätsstandards können diese sowie Projektentwicklungen, -planungen und -umsetzungen entlang einer tiefergreifenden Ermöglichung eigensinniger „anderer Lern- und Bildungswege“ der Schüler:innen arrangieren und die Natur- und Werkpädagogik weiter festigen.

VI Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld.

Antony, Karl (2009): Schulen bewegen sich. Wege zur Integration und beruflichen Orientierung schuldistanzierter Schüler:innen und Schüler. In: Faltermeier, Josef (Hrsg.): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin, S. 151-160.

Biederbeck, Ina (2018): Kooperatives Lernen zur Förderung von Kommunikation und Interaktion. In: Vogel, Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn, 2., aktualisierte Auflage, S. 202-218.

Böhnisch, Lothar; Schröder, Wolfgang; Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München.

Budde, Jürgen; Weuster, Nora (Hrsg.) (2018): Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden.

Christe, Gerhard (2016): Werkpädagogische Angebote der Jugendhilfe zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf aus historischer Perspektive. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.): Werkpädagogische Förderangebote im Übergang Schule-Beruf: Landesgeförderte Jugendwerkstätten und Produktionsschulen. Berlin, S. 6-14.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2016): Werkpädagogische Förderangebote im Übergang Schule-Beruf: Landesgeförderte Jugendwerkstätten und Produktionsschulen. Berlin.

Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hrsg.) (2012): Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/Basel, 3., aktualisierte Auflage.

Dose Marktforschung (2016): Evaluation des Programmes Aktion Wald! – Erstellt für: BildungsCent e.V. URL: https://wald.bildungscen.de/fileadmin/AktionWald/Dateien/Evaluation/Aktion_Wald_Evaluationsbericht.pdf, Datum des Zugriffs: 13.05.2021.

Flick, Uwe (2016): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Hamburg, 3. Auflage.

Gerhartz-Reiter, Sabine (2020): Über (Ohn)Macht und Ermächtigung – Einflüsse auf die Selbstbestimmung des eigenen Bildungsweges. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 255-270.

Haager, Julia Sophie (2019): Bestandsaufnahme deutscher Schulbildung – Warum Kreativität nun Schule macht. In: Haager, Julia Sophie; Baudson; Tanja Gabriele (Hrsg.): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben. Wiesbaden, S. 193-206.

Haager, Julia Sophie; Baudson, Tanja Gabriele (Hrsg.) (2019): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben. Wiesbaden.

Henschel, Angelika et al. (Hrsg.) (2009) Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2. Auflage.

Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.) (2016): Beratung zwischen Tür und Angel: Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Wiesbaden.

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Weinheim/Basel, 10. Auflage.

von Kardoff, Ernst (2017): Qualitative Evaluationsforschung. S. 238-250. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinkem, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 12. Auflage.

- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte: Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München.
- Klöden, Hans-Werner (o.J.): Naturpädagogik konkret. URL.: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kloeden_2018_Naturpaedagogikkonkret.pdf, Datum des Zugriffs: 22.05.2021.
- Koch, Alexander Franz (2019): Naturwissenschaftliches Lehren neu gestalten: Handlungswirksame Unterrichtsentwicklung in der obligatorischen Schule. Wiesbaden.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Konstanz/München, 13., völlig überarbeitete Auflage.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung. Weinheim/Basel, 4 Auflage.
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, Stefanie; Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 139-155.
- Lüders, Christian (2017): Beobachtungen im Feld und Ethnografie. S. 384-401. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinkem, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 12. Auflage.
- Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (2007): Designs in qualitativ orientierter Forschung. In: Journal für Psychologie. Jahrgang 15. 2007, Ausgabe 2. URL: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/127>. Datum des Zugriffs: 11.06.2021.
- Meyer, Wolfgang; Stockmann, Reinhard (2014): Evaluation. Eine Einführung. Opladen/Toronto. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Moschner, Barbara; Schlesier, Juliane; Wagner, Uta (2017): Beobachtung als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen. Methoden und Konzepte. Wiesbaden, S. 279-310.
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung. Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt-Theorie-Methode. München, S. 449-478.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.

- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/Basel, 4. Auflage.
- Schaarschuch, Andreas; Oelerich, Gertrud (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, Gertrud; Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, S. 9-25.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (o.J.): Umweltbildungen in den Berliner Gartenschulen: im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Berliner Schule. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (2013): Honigbienen & Co: Projektangebote in den Berliner Gartenarbeitsschulen rund um Bienen, Hummeln, Wespen und Hornissen. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) (Hrsg.) (2010): Berliner Gartenarbeitsschulen – 90 Jahre Gründe Lernorte in den Berliner Bezirken: Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Gartenarbeitsschulen und in Schulgärten. Berlin.
- Stangl, Werner (2021): Stichwort: 'explorative Studien – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <https://lexikon.stangl.eu/10700/explorative-studien>, Datum des Zugriffs: 23.05.2021.
- Steinmann, Annett (2016): Projektorientierter Werkunterricht in der Grundschule – Lernchancen und Potenziale für Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Liebers, Katrin et al. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden, S. 237-242.
- Stoik, Christoph (2009): Aktivierende Befragung / Aktivierendes Gespräch. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 2/2009. URL: <https://www.sozialraum.de/aktivierende-befragung-aktivierendes-gespraech.php>, Datum des Zugriffs: 07.12.2020.
- Thiersch, Hans (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika et al. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2. Auflage, S. 25-38.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim/Basel.
- Thimmel, Andreas (2017): Bildung. In: Kessl, Fabian et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto, S. 222-234.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.