



Jakob von Au

Lehrbuch **Draußenschulpädagogik**

Band 1: Grundlagen

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Dr. Jakob von Au ist Dozent an der Universität Heidelberg und an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und arbeitet als Oberstudienrat am Bildungs- und Beratungszentrum Stegen/Freiburg. Seine Hauptinteressen in Forschung und Praxis liegen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung und Outdoor Education.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von §44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8713-0 Print

ISBN 978-3-7799-8714-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8715-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinhei

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung	11
1.1 Einführung und Überblick: Nicht „dasselbe in Grün“	11
1.2 Grundbegriffe: Von Lernort bis Lehrperson	13
2. Gegenstandsbeschreibung: Ein Reisebericht entlang der Frage „Was ist Draußenschule?“	16
2.1 Norwegen, Schweden, Dänemark	16
<i>Zwischenstopp Oslo (Norwegen):</i> Friluftsliv als Inspiration für die Draußenschule	17
<i>Zwischenstopp Linköping (Schweden):</i> Draußenschule als Studiengang	18
<i>Zwischenstopp Kopenhagen (Dänemark):</i> „Mittwoch ist der beste Schultag“	20
2.2 Schottland und Neuseeland	20
<i>Zwischenstopp Edinburgh (Schottland):</i> Exzellenz durch Draußenlernen	21
<i>Zwischenstopp Auckland (Neuseeland):</i> „Den Lehrplan lebendig machen“	22
2.3 Schweiz	22
<i>Zwischenstopp Olsberg (Schweiz):</i> Draußenschule als Weg aus der Krise	23
2.4 Deutschland	24
<i>Zwischenstopp Erlangen:</i> Lernen durch Erfahren	25
2.5 Kernmerkmale der Draußenschule	25
3. Geschichte(n) und Einflüsse: Eine Spurensuche	28
3.1 Frühe Schulkritiker und Schulentwickler: Comenius, Rousseau, Pestalozzi	28
<i>Zwischenstopp Sárospatak (Ungarn):</i> Die sichtbare Welt als Schulbuch	29
3.2 Über Thoreau, Dewey und erlebnispädagogische Einflüsse	33
<i>Zwischenstopp Concord (USA):</i> Leben im Einklang mit der Natur	34
3.3 Ausgangspunkt Umweltbildung: Von Naturpädagogik über Wildnisbildung bis BNE	37

	<i>Zwischenstopp Königsberg (Preußen): Von Erziehung und Bildung</i>	38
	<i>Zwischenstopp Frankfurt: Umweltkompetenzmodell</i>	39
	<i>Zwischenstopp Rio de Janeiro (Brasilien): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)</i>	42
3.4	Hegen und Pflegen: Schulgartenpädagogik, Waldpädagogik, Bauernhofpädagogik	43
	<i>Zwischenstopp Agematsu (Japan): Shinrin Yoku (Waldbaden)</i>	46
	<i>Zwischenstopp Wien: Grüne Pädagogik</i>	50
3.5	Pädagogik weiterer außerschulischer Lernorte: Von Museum bis Zoo und Resonanzpädagogik	51
	<i>Zwischenstopp Portland (USA): Place-Based Education</i>	52
	<i>Zwischenstopp Mainz: Rucksackschule und Schulwandern</i>	54
	<i>Zwischenstopp Grafenhausen: Resonanzverfahren</i>	56
4.	Lerntheorie: Wie lernen Menschen?	58
4.1	Drei lerntheoretische Paradigmen: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus	58
	<i>Zwischenstopp Genf (Schweiz): Piaget und Aebli verändern den Blick auf Lernen und Entwicklung</i>	61
	<i>Zwischenstopp Köln: Brücken zwischen Konstruktivismus und Didaktik</i>	63
4.2	Emotion, Motivation, Interesse	63
	<i>Zwischenstopp New York: Die Selbstbestimmungstheorie</i>	66
4.3	Körper, Leib, Bewegung	68
4.4	Soziales Lernen und die Theorie des situierten Lernens	70
	<i>Zwischenstopp Freiburg: Service Learning</i>	71
4.5	Lernen und Bildung als Transformation	71
4.6	Lernen als spiralförmiger Prozess	74
	<i>Zwischenstopp Cleveland (USA): Gibt es Lernstile und Lerntypen?</i>	77
5.	Kindheits-, Jugend- und Unterrichtsforschung: Eine theoretische und empirische Argumentationsgrundlage für die Draußenschule	79
5.1	Kindheit und Jugend im Wandel	79
5.2	Die Schule im Kontext des Wandels	83
5.3	Naturerfahrung und Naturentfremdung	86
	<i>Zwischenstopp Silver Spring (USA): Wider der Naturentfremdung</i>	86
	<i>Zwischenstopp Lohra: Das Bambi-Syndrom</i>	89
5.4	Gesundheit, Bewegung, Mediennutzung	91
	<i>Zwischenstopp London (UK): Ein neuer Blick auf Gesundheit</i>	93

5.5	Auswirkungen von Draußenschule: Ergebnisse ausgewählter Metastudien	95
5.6	Auswirkungen von Draußenschule: Ergebnisse ausgewählter Einzelstudien	97
	<i>Zwischenstopp Kopenhagen (Dänemark):</i> Einzigartiges Forschungsprojekt zum Thema „Draußenschule“	98
	<i>Zwischenstopp Heidelberg:</i> Draußenschule am Gymnasium – Niemand bleibt sitzen	99
6.	Unterrichtsentwicklung: Was kennzeichnet gute Draußenschulansätze?	104
6.1	Das Verständnis von gutem Unterricht im Wandel der Zeit	104
	<i>Zwischenstopp Württemberg:</i> Die Ideale von Schulbildung Mitte des 19. Jahrhunderts	105
	<i>Zwischenstopp Helsinki (Finnland):</i> Phänomenbasiertes Lernen	107
6.2	Kennzeichen für guten Unterricht in aktuellen Diskursen	108
6.3	Vom Classroom Management zum Lernort Management	110
	<i>Zwischenstopp Reggio Emilia:</i> Der Raum als dritter Erzieher	112
6.4	Kognitive Aktivierung im Zusammenhang mit affektiver und koordinativ-konditioneller Aktivierung	112
	<i>Zwischenstopp Brugg (Schweiz):</i> Debatten um ganzheitliches Lernen	114
6.5	Klare Struktur bei gleichzeitiger Offenheit	115
6.6	Vielfalt in der Lernweg- und Lernwirkungsorientierung	116
6.7	Von der echten Lernzeit zur sinnvollen Lernzeit	119
7.	Lehrerprofessionalität: Was kennzeichnet gute (Draußenschul-)Lehrpersonen?	122
7.1	Lehrerprofessionsforschung: Ein Überblick	122
	<i>Zwischenstopp Sachsen-Gotha:</i> Vom Schuldiener zur modernen Lehrperson	122
	<i>Zwischenstopp Ohio (USA):</i> Wie lernt man Ausstrahlungskraft?	123
7.2	Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen	125
	<i>Zwischenstopp Marburg:</i> Die Geburt der Kompetenz	125
	<i>Zwischenstopp Bonn:</i> Veränderte Rolle von Lehrpersonen?	128
7.3	Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation	129
	<i>Zwischenstopp Essen:</i> Ein „ethischer Kode“ für Lehrpersonen	130
7.4	Lehrer-Schüler-Beziehung, Erfolgserwartung, Fortbildung	131

8. Schulentwicklung: Auf dem Weg zur Draußenschule	135
8.1 Was kann Schulentwicklung bedeuten?	135
<i>Zwischenstopp Heidelberg: Eine Schule ist kein Betrieb</i>	136
8.2 Draußenschulentwicklungsleitfaden: SILVIVA als Vorbild	139
8.3 Beispiel: Draußenschulentwicklung in Heidelberg – Vom Projekt zur Struktur	140
Literatur	144

Vorwort

„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.“ Mit diesem Zitat des französischen Schriftstellers und Malers Francis Picabia (1879–1953) leitete der deutsche Schulpädagoge Hilbert Meyer das Vorwort unseres Sammelbandes „Raus aus dem Klassenzimmer – Outdoor Education als Unterrichtskonzept“ ein (von Au & Gade, 2016). Das Zitat ist als Aufruf zu verstehen, die Schule aus ganz unterschiedlichen Richtungen zu denken und zu praktizieren.

Seit Meyers Vorwort haben sich viele Menschen Gedanken über die Draußenschule gemacht – rundherum und in alle Richtungen. Ein Gedanke blieb über die Jahre hinweg allerdings unverändert: Draußenschule kann Klassenzimmerunterricht mannigfaltig bereichern und sollte zu jeder guten Schule gehören.

In anderen Ländern ist dieser Gedanke bereits viel breiter etabliert als in Deutschland. Ich durfte das hautnah in Neuseeland im Rahmen eines einjährigen Outdoor-Education-Studiums (2007–2008) erleben. In Neuseeland kann man Outdoor Education nicht nur auf Lehramt studieren, man kann und soll es auch an fast allen neuseeländischen Schulen regelmäßig in die Praxis umsetzen. Teil der universitären Outdoor-Education-Kurse waren auch Schulbesuche, die den Studierenden vor Augen führten, wie bunt und verschieden Outdoor Education an Schulen interpretiert und umgesetzt werden kann.

Zurück in Deutschland beschäftigte mich die Frage umso mehr, weshalb in Deutschland mit Schule in erster Linie Klassenzimmerunterricht verbunden wird. Sowohl im Lehramtsstudium als auch im Referendariat wird Unterricht für alle Schulformen fast ausschließlich als Klassenzimmerunterricht konzeptualisiert. Auch an den verschiedenen Gesamtschulen und Gymnasien, an denen ich selbst unterrichtete, erlebte ich nur sehr selten, dass Unterricht außerhalb der Schulräume stattfand. Es wurde mir zu einem immer größeren Anliegen, selbst mehr über Draußenschule zu lernen, um meine Erfahrungen dann auch in Deutschland weitergeben zu können.

Aus diesem Grund begann ich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, in diesem Themenbereich zu promovieren und parallel dazu ein Draußenschulskonzept an einem Heidelberger Gymnasium zu entwickeln. Im Rahmen der Promotion hatte ich zwischen 2012 und 2016 die Möglichkeit, viele Draußenschulen in Dänemark, Schottland und Deutschland kennenzulernen. Diese Eindrücke prägten auch das Heidelberger-Outdoor-Education-Konzept, das wir in einem engagierten Team von Lehrpersonen und Wissenschaftlern weiterentwickelten und wissenschaftlich mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Technischen Universität München und dem Zentralinstitut für seelische Gesundheit Mannheim begleiteten.

All diese Erfahrungen bilden in Kombination mit den zahllosen bereichernden Lehrveranstaltungen mit angehenden und praktizierenden Lehrpersonen die Grundlage für das vorliegende Buch „Draußenschulpädagogik Band 1: Grundlagen“ und für das Buch „Draußenschulpädagogik Band 2: Didaktik“. Zusammen sollen die Bücher einen kleinen Schritt auf dem Weg zu einer „theoretisch und empirisch fundierte[n] ‚Schulpädagogik außerschulischer Lernräume‘“ darstellen, wie sie im Vorwort des Buchs „Raus aus dem Klassenzimmer“ von Hilbert Meyer gefordert wurde. Meyer stellte dabei klar, dass Draußenschule kein „bewusstloses Herumwuseln ist, sondern ein anspruchsvoller Unterricht, der den gleichen Gütekriterien folgen sollte wie der Klassenraum-Unterricht“ (Vorwort von Hilbert Meyer in von Au & Gade, 2016, S. 5). Er sprach außerdem allen Lehrpersonen, die sich auf den Weg zu mehr Draußenschule begeben, großen Respekt aus:

„Mein Respekt: Wer sich für Outdoor Education engagiert, gehört nicht zu den von Uwe Schaarschmidt in der Potsdamer Lehrerstudie ermittelten „Schonungstypen“. Er bzw. sie muss viel arbeiten, muss Kontakte zu außerschulischen Institutionen aufbauen und Schüler, Eltern und Kollegen für das eigene Vorhaben begeistern. Das kostet Zeit und Kraft. Aber die Anstrengung lohnt sich – vor allem dann, wenn die Schüler als Experten für ihr eigenes Lernen einbezogen werden.“ (ebd., 2016, S. 5)

Selbstverständlich sind alle Darstellungen in den beiden Bänden zur Draußenschulpädagogik mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten. Allzu leicht geschieht es, dass das Gras anderswo grüner erscheint und dass man die Dinge durch eine rosarote Brille betrachtet. Umso wichtiger war es mir in den Büchern, die persönlichen Erfahrungen systematisch durch theoretische und empirische Arbeiten zu überprüfen und zu erweitern.

Im Aufbau des vorliegenden Buchs spiegelt sich vor allem im zweiten Kapitel die persönliche Erfahrungsgeschichte wieder. Das Kapitel stellt eine Art Reise zu verschiedenen „Hotspots“ der Draußenschule dar. In den darauffolgenden Kapiteln werden allgemeine schulpädagogische Grundlagen durch eine „draußenschulpädagogische Brille“ betrachtet. Der Fokus auf internationale Perspektiven und Ansätze wird jedoch beibehalten und es erfolgen auch in allen weiteren Kapiteln immer wieder „Zwischenstopps“ in ganz unterschiedlichen Ländern.

Meine große Hoffnung ist, dass die beiden draußenschulpädagogischen Bände wortwörtlich eine Horizonsweiterung darstellen und einen kleinen Teil dazu beitragen können, dass die Klassenzimmertüre auch in Deutschland noch häufiger geöffnet wird. Oder mit Meyers Worten gesprochen: Es ist zu hoffen, dass der „PISA-Tunnelblick“ geweitet wird und noch mehr „Lernen und Lehren mit Kopf, Herz und Hand“ stattfinden kann (vgl. ebd., 2016, S. 5).

1. Einleitung

1.1 Einführung und Überblick: Nicht „dasselbe in Grün“

Draußenschule ist en vogue. Bereits um die Jahrtausendwende war in Ländern wie Dänemark und Norwegen ein Trend zu mehr Unterricht außerhalb des Klassenzimmers zu verzeichnen. Vielerorts machte sich die Überzeugung breit, dass guter Unterricht und gute Schule ohne regelmäßige Draußenschulerfahrungen gar nicht möglich ist. In Ländern wie Schottland und Neuseeland wurden deshalb in den 2010er-Jahren sogar ausführliche Bildungsplandokumente für Draußenunterricht entworfen (vgl. Kap. 2).

Inzwischen wird auch in Deutschland an vielen Orten Schule und Unterricht in Richtung Draußenschule weiterentwickelt. Die Wege zu mehr Draußenunterricht verlaufen dabei ganz unterschiedlich. An manchen Orten werden Stundenpläne komplett umgestellt und es wird regelmäßig Draußenunterricht mit einem Fokus auf *inhaltsbezogene Kompetenzen* (z. B. Volumen berechnen) praktiziert. An anderen Orten werden freie, flexible Zeitfenster eingerichtet und es stehen eher *prozessbezogene Kompetenzen* (z. B. wahrnehmen und sich hineinversetzen) im Vordergrund. Und an wieder anderen Orten werden Draußenschulen gegründet, an denen fast der gesamte reguläre Unterricht nach draußen verlagert wird (von Au & Gebhard, 2023, S. 180ff).

Dabei ist der Begriff „Draußenschule“ in Deutschland – anders als beispielsweise in Dänemark – bisher weder theoretisch noch empirisch ausreichend fundiert. Viele denken in Verbindung mit Draußenschule in erster Linie an außerunterrichtliche Aktivitäten oder an Spielen im Wald. Nur wenige wissen, dass Uteskole (Norwegen), Udeskole (Dänemark) oder EOtC (Education Outside the Classroom; englischsprachige Länder) in anderen Ländern teilweise breit etablierte und sorgfältig ausgearbeitete pädagogische Konzepte darstellen. Dabei wird mit Draußenschule in diesen Ländern – und so auch im vorliegenden Buch – weniger ein gesamtes Schulmodell verstanden. Vielmehr wird mit Draußenschule ein Ansatz bezeichnet, im Zuge dessen der Unterricht im Schulgebäude regelmäßig (und möglichst strukturell im Stundenplan verankert) durch Lern- und Unterrichtsteile außerhalb des Schulgebäudes bereichert werden soll.

Das vorliegende Buch verfolgt das Ziel, Draußenschule auch in Deutschland theoretisch und empirisch besser zu fundieren. Im zweiten Kapitel erfolgt daher zunächst eine *Gegenstandsbeschreibung der Draußenschule*, indem verschiedene Draußenschulansätze weltweit vorgestellt und verglichen werden. Die Gemeinsamkeiten, die alle miteinander verglichenen Ansätze aufweisen, werden als Kernmerkmale von Draußenschule herausgestellt. Um die Vorstellung von Möglichkeiten der Draußenschule noch weiter auszubreiten, werden im darauf-

folgenden Kapitel *Geschichte(n) und Einflüsse verschiedener Draußenschulansätze* in Deutschland zusammengetragen.

Diese Ausführungen sollen jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass Draußenschule isoliert von der „normalen“ Schule betrachtet werden kann. Im Gegenteil: Draußenschule verdient die Bezeichnung erst, wenn sie in enger Verbindung mit „Drinnenschule“ und nicht als etwas Exotisches, sondern als normaler Schulalltag wahrgenommen wird.

Aus diesem Grund werden in den Folgekapiteln *Brücken zwischen allgemeinpädagogischen Grundlagen und draußenschulspezifischen Besonderheiten* hergestellt. So werden beispielsweise mehr oder weniger allgemeingültige Lerntheorien vorgestellt und an diversen Stellen durch draußenschulpädagogische Beispiele oder Annahmen ergänzt. Allerdings wird bei der Darstellung von Lerntheorien, Schulentwicklungstheorien etc. kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Darstellungen stellen bewusst nur eine kleine Auswahl an Theorien dar, die im Kontext von Draußenschule besonders relevant erscheinen.

In den Kapiteln über *Qualitätsmerkmale von Draußenunterricht* und über die *Professionskompetenz von Draußenlehrpersonen* wird eine Auswahl an – vermeintlich – allgemeingültigen, empirisch fundierten Qualitätsmerkmalen zusammengestellt. In diesen Kapiteln steht die Frage im Vordergrund, ob diese Qualitätsmerkmale und Kennzeichen tatsächlich auch im Kontext von Draußenunterricht Gültigkeit beanspruchen können oder ob sie modifiziert und ergänzt werden müssen. Die Vorschläge für draußenschulspezifische Modifikationen sind in allen Kapiteln tatsächlich nur als *Vorschläge* bzw. *Gedankenanstöße* gedacht. Sie können sich auf keinerlei systematische oder empirische Überprüfung berufen.

Es wird empfohlen, das Buch in seiner Gesamtheit wahrzunehmen, um Fehleindrücke zu vermeiden. Durch den Fokus auf die Brücken zwischen Draußenschule und Drinnenschule im zweiten Teil des Buchs soll *einerseits* deutlich werden, dass Draußenschule und Drinnenschule nicht getrennt voneinander konzipiert werden können. Draußenschule und Drinnenschule sind zwei sich gegenseitig ergänzende und bereichernde Ansätze, die gemeinsame Ausgangspunkte und gemeinsame Ziele aufweisen und als zwei Seiten derselben Medaille gedacht werden können

Andererseits soll durch den Fokus auf Draußenschule als einem (bedingt) eigenständigen Konzept im ersten Teil des Buchs aufgezeigt werden, dass Draußenschule eben nicht „dasselbe in Grün“ ist. Es genügt nicht, mit demselben Methodenrepertoire, denselben Hilfsmitteln, demselben Stil und demselben Rollenverständnis von drinnen nach draußen zu gehen. Die Hoffnung, dass dieselbe Unterrichtsform in anderer Umgebung zu besserem Unterricht führt, ist vergebens. Wie genau Draußenunterricht gelingen bzw. geplant und reflektiert werden kann, ist allerdings eine derart große Frage, dass ihr ein eigenes Buch gewidmet wurde (vgl. Draußenschulpädagogik Band 2).

1.2 Grundbegriffe: Von Lernort bis Lehrperson

Einige der im vorliegenden Buch verwendeten Begriffe gehören zum Grundvokabular der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften. Dazu gehören die Begriffe *Lernen*, *Erziehung* und *Bildung*. Lernen ist im Gegensatz zu Erziehung ein wertneutraler Begriff. Mit Lernen werden – stark vereinfacht – alle erworbenen Denk- oder Verhaltensveränderungen beschrieben, während es bei Erziehung um die Verbesserung von menschlichen Verhaltensweisen geht. Bildung ist ein besonderer Begriff, weil er kaum in andere Sprachen übersetzt werden kann. Im Allgemeinen wird unter Bildung ein bestimmtes bzw. sich veränderndes Selbst- und Weltverhältnis bezeichnet. Während Erziehung fremdbestimmt ist, laufen Bildungsprozesse selbstbestimmt ab. Häufig wird Bildung als eine komplexere Form von Lernprozessen beschrieben, die zu weitreichenderen und tiefgreifenderen Veränderungen führt (Überblick z. B. bei Gudjons & Traub, 2020, S. 191ff).

Im vorliegenden Buch wird in Kapiteln, die stärker empirisch orientiert sind oder auf Lerntheorien fokussieren, der Lernbegriff bevorzugt verwendet. In Kapiteln, die stärker geisteswissenschaftlich orientiert sind oder auf eine Bildungstheorie fokussieren, wird hingegen der Bildungsbegriff bevorzugt verwendet.

Der Begriff *Unterricht* gehört ebenfalls zum pädagogischen Grundvokabular. Im Allgemeinen werden darunter geplante und strukturierte Lehr-Lernprozesse verstanden. Der Begriff impliziert etymologisch jedoch, dass sich Wissen durch unterrichten oder unterweisen von einer Person auf die andere ohne große Umwege vermitteln lässt. In konstruktivistischen Ansätzen wird diese Annahme in Frage gestellt und der Unterrichtsbegriff nur sparsam oder gar nicht verwendet. Ähnliche Herausforderungen bringen die Begriffe *Lehrer* und *Lehrerin* mit sich. Sie legen nahe, dass Inhalte (verbal) gelehrt werden können und dass Lehrpersonen dabei eine aktiv lehrende Rolle einnehmen. Auch dieser Sachverhalt wird im Kontext von konstruktivistischen Ansätzen kritisch hinterfragt (vgl. z. B. Reich, 2012, S. 28ff).

Im vorliegenden Buch wird der Unterrichtsbegriff verwendet, allerdings durchaus mit Zweifeln an seiner Passung im Zusammenhang mit draußenschulpädagogischen Ansätzen, die meist konstruktivistischen Positionen nahestehen. Für Lernbegleitende bzw. Lehrerinnen und Lehrer wird der Begriff *Lehrpersonen* bevorzugt verwendet, für Schülerinnen und Schüler der Begriff *Lernende* (wobei sich auch Lehrpersonen selbst immer als Lernende begreifen sollten). Diese Begriffswahl soll auf eine kritische Haltung gegenüber einigen pädagogisch tradierten Begriffen hinweisen, ist allerdings zugegebenermaßen noch weit von einem adäquaten pädagogischen Grundvokabular für die Draußenschule entfernt.

Neben diesen klassischen pädagogischen Grundbegriffen werden im vorliegenden Buch auch draußenschulspezifische (bzw. für Draußenschule besonders

relevante) Begriffe verwendet. Dazu gehören *Draußenschule*, *außerschulischer Lernort*, *Lernraum*, *Lernumgebung* und *Natur*.

Der Begriff *Draußenschule* wird entlang der Begriffsdefinition von *Udeskole* im Dänischen verwendet. Er beschreibt nicht nur den Draußenunterricht selbst, sondern schließt auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen ein. Und während Draußenunterricht eine einmalige Lehr-Lern-Situation im Freien beschreiben kann, wird *Draußenschule* eher mit Bezug zu regelmäßigem Draußenunterricht verwendet. „Draußen“ bezieht sich dabei auf alles außerhalb der Klassenzimmertüre Liegende, also auch auf gebaute Räume. Eine trennscharfe Definition des Begriffs erscheint jedoch weder möglich noch erstrebenswert, weshalb in Kapitel 2 lediglich einige Kernmerkmale der *Draußenschule* herausgearbeitet werden.

Die Begriffe *außerschulischer Lernort*, *Lernraum* und *Lernumgebung* sind ebenfalls von großer Bedeutung im Kontext von *Draußenschule*. *Außerschulisch* wird dabei ausschließlich physisch-räumlich verstanden. Das heißt, dass unter einem außerschulischen Lernort (z. B. Museum) ein topografisch festgelegter Raum für Lernen außerhalb des Klassenzimmers gemeint ist und dass sich *außerschulisch* nicht auf Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit bezieht. Die Begriffe *Lernort* und *Lernraum* werden in der Literatur oft bedeutungsgleich verwendet. Im engeren Sinne ist der Lernort jedoch immer eine topografische Verortung (außer man begreift das Gehirn der Lernenden als wahren Lernort), wohingegen der Lernraum weiter gefasst ist und auch immaterielle Aspekte beinhalten kann. Der Lernraumbegriff steht damit dem Lernumgebungsbegriff näher, der beispielsweise auch die soziale (ggf. konstruierte) Umgebung einbezieht. *Lernumgebung* wird hier allerdings in engem Bedeutungszusammenhang verwendet, das heißt auf die proximale (nahe) Lernsituation bezogen und nicht auf alle distalen (entfernten) Kontextfaktoren (z. B. Schultyp).

Im Zusammenhang mit *Draußenschule* werden zudem die Begriffe *Kultur* und *Natur* häufig gebraucht. Sie werden auch im vorliegenden Buch verwendet. Allerdings sei angemerkt, dass eine Trennung zwischen Kultur und Natur im Zusammenhang mit Lernorten kaum möglich ist und sogar problematisch sein kann. Gewissermaßen sind nämlich alle Lernorte vom Menschen beeinflusst. Geht es um die *Prägung* der Lernorte, dann erscheint lediglich eine Unterscheidung in naturnähere oder kulturnähere Lernorte sinnvoll. Geht es um das *Lernziel* bzw. um den *Lerngegenstand*, so kann durchaus eine Unterscheidung zwischen Natur und Kultur hilfreich sein. Allerdings kann eine dichotome Betrachtungsweise von Natur und Kultur negative Folgen haben. Ziele wie „Wir tun etwas für die *Natur*“ können sich beispielsweise dahingehend kontraproduktiv auswirken, als dass sich Lernende separiert von „der“ Natur erleben und die Naturentfremdung dadurch unbewusst vergrößert wird (vgl. Kap. 4.1).

Mit dem Begriff *Draußenschulpädagogik* werden zunächst sämtliche Bereiche der allgemeinen Schulpädagogik angesprochen. Im vorliegenden Buch werden

jedoch primär jene Bereiche und Grundfragen aufgegriffen, die im Kontext von Draußenschule besonders relevant erscheinen. Die Draußenschulpädagogik ist dabei nicht als Bereichspädagogik wie zum Beispiel die Medienpädagogik zu verstehen. Draußenschulpädagogik bezieht im vorliegenden Buch grundsätzlich alle Bereiche ein, fokussiert jedoch auf Lehr-Lernprozesse, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Der Schwerpunkt im vorliegenden Band 1 liegt dabei auf grundlegenden Fragestellungen wie der Frage nach den Funktionsweisen und den Einflussfaktoren von Lernen. In Band 2 liegt der Schwerpunkt hingegen auf didaktischen Grundlagen, die als Planungs- und Evaluationshilfe für Draußenunterricht dienen können.

2. Gegenstandsbeschreibung: Ein Reisebericht entlang der Frage „Was ist Draußenschule?“

Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff *Draußenschule* zu schärfen. Das ist nicht einfach, denn überall auf der Welt wird unter Draußenschule etwas Unterschiedliches verstanden und praktiziert. Es gibt jedoch einige wichtige Gemeinsamkeiten, die es herauszustellen gilt. Deshalb erfolgt in diesem Kapitel eine gedankliche Reise zu einigen „Hotspots“ der Draußenschule. Die Auseinandersetzung mit diversen Zitaten, Unterrichtsbeispielen, Lehrplanausschnitten und Ausbildungsbeispielen soll dabei einen Eindruck davon vermitteln, was alles unter Draußenschule verstanden werden kann. Nach der Reise werden die verschiedenen Ansätze miteinander verglichen und drei Kernmerkmale von Draußenschule vorgeschlagen.

2.1 Norwegen, Schweden, Dänemark

Der Begriff „Draußenschule“ ist eine direkte Übersetzung der Begriffe „Uteskole“ (norwegisch), „Uteskola“ (schwedisch) und „Udeskole“ (dänisch). In allen drei Ländern haben diese Begriffe längst in den Alltagssprachgebrauch Eingang gefunden. Das kommt nicht von ungefähr, denn in diesen Ländern gibt es eine lange Draußenschultradition. Deshalb beginnt die Reise in Skandinavien. Genauer: in Norwegen, bei einem für alle drei Länder prägenden Pädagogen und Wissenschaftler namens Arne Jordet. Er fasste den Ansatz einiger norwegischer Draußenschulen wie folgt zusammen (*übersetzt nach Jordet, 1998 in Bentsen et al., 2018, S. 83*).

Zitat 1: Arne Jordet (1998): Uteskole in Norwegen

„Draußenschule ist eine Arbeitsweise, bei der Teile des Schulalltags aus dem Klassenzimmer in die lokale Umgebung ausgelagert werden [...]. Die Arbeitsweise gibt den Schülern die Möglichkeit zur Nutzung ihrer Körper und Sinne innerhalb von Lernaktivitäten in der realen Welt, um persönliche und konkrete Erfahrungen zu erlangen. Draußenschule bietet Raum für akademische Aktivitäten, Kommunikation, soziale Interaktion, Erfahrung, Spontaneität, Spiel, Neugier und Fantasie. In der Draußenschule geht es darum, alle Schulfächer zu integrieren und Aktivi-

täten draußen und drinnen eng miteinander zu verbinden. Die Schüler lernen in einem authentischen Kontext. Das heißt, sie lernen etwas über die Natur in der Natur, über die Gesellschaft in der Gesellschaft und über die lokale Umgebung in der lokalen Umgebung.“

Arne Jordet praktizierte und untersuchte die Draußenschule in den 1990er-Jahren in Norwegen intensiv. In allen skandinavischen Ländern wird er als ein wichtiger Wegbereiter der Draußenschule angesehen, sowohl aus praktischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive.

Der Ausdruck „Arbeitsweise“ ist in Jordets Zitat missverständlich übersetzt. In seinen weiteren Arbeiten wird deutlich, dass er die Draußenschule nicht als eine Arbeitsweise im Sinne der in Deutschland etablierten fachdidaktischen *Konzepte* betrachtet (vgl. Band 2), sondern als eine übergeordnete Unterrichtsform.

Dass die Draußenschule in Norwegen schon seit langem intensiv praktiziert wird, liegt unter anderem an einem Konstrukt namens Friluftsliv (vgl. Zwischenstopp Oslo). Friluftsliv beeinflusste die gesamte norwegische Gesellschaft und auch die Schule spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Seit den 1990er-Jahren ist Friluftsliv auch ein Teil aller schulischen Lehrpläne in Norwegen.

Zwischenstopp Oslo (Norwegen): Friluftsliv als Inspiration für die Draußenschule

Friluftsliv ist in Norwegen in aller Munde. Der Begriff kann ins Deutsche mit „Freiluftleben“ oder „Leben im Freien“ übersetzt werden. Friluftsliv wird häufig als eine Lebenshaltung oder als ein Lebensstil beschrieben (Liedtke & Lagerstrøm, 2004, S. 247). In der offiziellen Definition des norwegischen Umweltschutzministeriums in Oslo wird Friluftsliv beispielsweise als „Aufenthalt und körperliche Aktivität an der frischen Luft und in der Freizeit mit dem Ziel der Umweltveränderung und des Naturerlebens“ beschrieben (Miljøverndepartementet, 1985, in ebd., S. 247). Friluftsliv werden vier charakteristische Merkmale zugeschrieben:

- Kein Gebrauch technischer Hilfsmittel
- Ganzheitliches (mit allen Sinnen) Erleben der Natur
- Kein Konkurrenzdenken
- Vermeidung von Naturbelastung

Wenngleich dieser Versuch, Friluftsliv in Worte zu fassen und auf wenige Charakteristika zu reduzieren, mit einiger Vorsicht behandelt werden muss, so ermöglicht er doch einen Eindruck, welche Zielsetzungen die Draußenschule in Norwegen schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts inspirierten.

Friluftsliv hat nicht nur in Norwegen einen Einfluss auf alle Draußenschulansätze. Auch in Schweden und Dänemark wird Friluftsliv als ein wichtiger Ausgangspunkt und als Inspiration für die Draußenschule beschrieben. In Schweden wird im Zusammenhang mit

der Draußenschule (Uteskola bzw. Utomhuspedagogik) insbesondere auf die Bedeutung von Lernerfahrungen und deren Reflexion in authentischen Lernsituationen hingewiesen. Dahlgren und Szczeponski, zwei prägende Figuren für die Draußenschule in Schweden, versuchten den Kern der Draußenschule wie folgt auf den Punkt zu bringen (2001, in Gustafsson et al., 2011, S. 3):

Zitat 2: Lars Dahlgren und Anders Szczeponski (2001): Uteskola in Schweden

„Draußenschule ist ein Ansatz, der Lernen gezielt durch das Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion fördert. Der Ansatz basiert auf praktischen Beobachtungen in authentischen Situationen.“

Für diese Form von Unterricht braucht es mutige und kompetente Lehrpersonen (vgl. Kap. 8). Aus diesem Grund gibt es in Schweden (wie auch in Norwegen) zahlreiche Angebote in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung. Häufig sind diese Angebote praxisorientiert, schulartübergreifend und fächerverbindend ausgerichtet. Ein Schwerpunkt vieler Angebote liegt auf einer Verbindung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Draußenschulansätzen (vgl. Kap. 3.3). In der südschwedischen Stadt Linköping wird beispielsweise für alle Masterstudierenden das Masterprogramm „Outdoor and Sustainability Education“ (60 Credit Points) angeboten (vgl. Zwischenstopp Linköping).

Zwischenstopp Linköping (Schweden): Draußenschule als Studiengang

Um einen Eindruck von Möglichkeiten innerhalb der Lehrpersonenausbildung in Schweden zu bekommen, werden im Folgenden einige Ausschnitte aus der Beschreibung des Masterprogramms „Outdoor and Sustainability Education“ an der Universität Linköping übersetzt:

„Alle Kinder verdienen die Möglichkeit, ihr Potential kennenzulernen und voll auszuschöpfen [...]. In der Draußenschule werden Lehrplaninhalte auf regelmäßiger Basis in einer Verknüpfung von Draußen- und Drinnenlernen umgesetzt. [In diesem Studiengang] erwerben Sie theoretisches und praktisches Wissen darüber, wie Sie verschiedene Schulfächer sowohl in der Natur als auch in städtischen Umgebungen im Freien unterrichten können. Wir erkunden die Stadt, Naturschutzgebiete und andere Grünflächen, Spielplätze und Schulgelände als Lernumgebungen. Beispiele für Bildungssettings kommen aus dem gesamten Schulsystem, von der Vorschule bis zur weiterführenden Schule. Sie haben auch die Möglichkeit, sich auf ihre besonderen In-

teressen und Tätigkeitsfelder zu konzentrieren. [Eine Zielsetzung ist] mit den Kenntnissen, Fähigkeiten und Werten zu arbeiten, die für einen Beitrag und eine Teilnahme an einer nachhaltigen Gesellschaft erforderlich sind.“ (<https://liu.se/en/education/program/l7mos>, 20.1.2024)

Dänemark wird von ähnlichen Traditionen und Strömungen wie Norwegen und Schweden beeinflusst und weist zum Teil ähnliche kulturelle Besonderheiten auf. In Dänemark wird die Entwicklung und die Wirkung von der Draußenschule (Udeskole) sogar noch aufwendiger wissenschaftlich untersucht als in den beiden zuvor genannten Ländern (vgl. Kap. 5.5). In den frühen 2000er-Jahren begannen dort immer mehr Lehrpersonen damit, ihren Unterricht nach draußen zu verlagern. Ausgangspunkt für diese Bewegung war für viele Lehrpersonen der Gedanke, dass die vielseitigen Zielsetzungen des Lehrplans nicht ausschließlich durch Klassenzimmerunterricht erreicht werden können und dass die Draußenschule in vielen Lerngebieten eine Bereicherung des Klassenzimmerunterrichts darstellen könnte.

Obwohl die Draußenschule auch in Dänemark von jeder Lehrperson leicht unterschiedlich interpretiert und umgesetzt wird, einigte man sich auf gemeinsame Grundsätze, um die Draußenschule auch für wissenschaftliche Studien untersuchbar zu machen. Diese Grundsätze lauten:

1. Mindestens zweiwöchentlich einen Vormittag lang stattfindende, lehrplanbasierte Lehr- und Lernaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers innerhalb der regulären Schulzeit
2. Setting-sensitives, problembasiertes, erlebnisorientiertes Lernen
3. Schülerzentriertes Lernen, angeleitet von Lehrpersonen
4. Einbezug von physischer Aktivität, nicht als Ziel, sondern als Mittel zu pädagogischen und didaktischen Zwecken (vgl. Bentsen et al., 2021, S. 3 in von Au & Jucker, 2022, S. 14).

An 17,6% der allgemeinbildenden staatlichen Schulen, an 24,3% der Privatschulen und an 34% der Förderschulen wurde im Jahr 2019 in Dänemark unter diesen Kriterien Draußenschule praktiziert, bei tendenziell steigender Verbreitung im Verlauf der Befragungen in den Jahren 2007, 2014 und 2019 (vgl. Barfod, 2019) Wie Draußenschule in Dänemark in der Praxis aussehen kann, soll der Zwischenstopp in Kopenhagen veranschaulichen.