

Draußentage

Lernen mit Herz, Hand und viel Verstand

Von anderen Ländern lässt sich lernen: In Dänemark und Schottland beispielsweise ist ganztägiger Unterricht »draußen« an vielen Schulen etabliert, in Baden-Württemberg wird er zur Zeit erprobt, wissenschaftlich begleitet und seine Wirkung auf Kinder erforscht: mehr Eigenmotivation, weniger Erschöpfung, wachsende Stressresilienz ... Inhalte lassen sich zudem mit den Bildungs- und Stoffverteilungsplänen konform verbinden.

JAKOB VON AU

Regelmäßiger Schulunterricht im Wald? Viele denken dabei despektierlich an verklärte Bildungsbewegungen aus der deutschen Romantik, an reformpädagogischen Mystizismus oder an »Spiel- und Spaßpädagogik«. Manche Kritiker von Draußenunterrichtsansätzen sind überzeugt, dass dabei das »richtige Lernen« und der »Verstand« zu kurz kommen. Der fol-

gende Beitrag möchte anhand eines Beispiels zeigen, dass Outdoor Education (regelmäßiger Unterricht außerhalb des Klassenzimmers) bzw. Draußenunterricht auch an Gymnasien in Deutschland im Schulalltag implementiert werden und zur Bereicherung des Klassenzimmerunterrichts beitragen kann.

»Warum sind wir draußen?« – Ein Perspektivwechsel

Häufig hört man in Schulen und Hochschulen die Frage »Warum lernen wir immer drinnen?«. Die Frage ist berechtigt, denn aktuelle Studienergebnisse weisen darauf hin, dass sich Natur und Bewegung förderlich auf Lernprozesse auswirken (Becker et al. 2017). An diesem ersten »Outdoor Education-Schultag« des Schuljahres lautet die Frage einer Schülerin jedoch »Warum sind wir denn hier draußen?« (Abb. 1).

»Weil das doch viel besser ist als in der Schule zu sitzen«, antwortet ein Schüler. Einige der 26 anderen Fünftklässler stimmen zu. Was meinen sie mit *besser*? Einige erhoffen sich, dass sie weniger »lernen« müssen. In den Augen von vielen Zehnjährigen bedeutet »lernen« vor allem schreiben, Hausaufgaben machen und bewertet werden. Andere meinen, dass sie hier »Sachen richtig machen« können oder alles »mehr Spaß macht«. Die Erwartungen der Kinder sind ausnahmslos positiv. Das stellt eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse dar.

Die Eltern der Kinder haben im Vorfeld ähnliche Fragen gestellt und Erwartungen geäußert. Manche waren der Meinung, dass sich der Schulstress durch eine solche Unterrichtsform verringern könnte. Andere Eltern erhofften sich, dass durch Draußenunterricht die Vielfalt gefördert wird und im Klassenzimmer »vernachlässigte Lern- und Intelligenztypen« besonders profitieren könnten. Einige luden die Klasse im Rahmen eines Draußenschulvormittags sogar an den eigenen Arbeitsplatz ein und boten weitere Unterstützung an. Befürchtungen gab es nur hinsichtlich kalter Wintermonate und fehlender Toiletten.

Die Erwartungen der sechs beteiligten Lehrpersonen waren mannigfaltig. Lässt sich durch Draußenunterricht die Lernmotivation steigern, besonders bei gering motivierten Kindern? Verbessern sich die Beziehungen zwischen den Kindern untereinander und zur Lehrperson? Bietet sich mehr *Raum* für Themenbereiche wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Berufsorientierung? Ist ein *bewegter* und durch Anschauungsobjekte und Praxisorientierung *bewegender* Unterricht eine kindgerechte Ergänzung zum meist abstrakten Klassenzimmerunterricht? Die positiven Erwartungen von Kindern, Eltern und Lehrpersonen schienen den Aufwand im Zuge der Entwicklung des »spannenden« Heidelberger Outdoor Education-Konzepts zu rechtfertigen (von Au/Gade 2016).



Abb. 1: »Draußen kann man Sachen richtig machen«

»Klingt spannend« – Von der Idee zum Projekt

Die Idee von regelmäßigem Unterricht außerhalb des Klassenzimmers klinge spannend, meinte die Schulleitung des Gymnasiums Englisches Institut in Heidelberg nach einem ersten Austausch. Damit begann vor vier Jahren die konzeptionelle Phase des Heidelberger Outdoor Education-Projekts.

Im Vordergrund standen zunächst folgende Fragen: Wie kann regelmäßiger Draußenunterricht bildungsplankonform durchgeführt werden? In welcher Klassenstufe lässt sich Draußenunterricht am effektivsten durchführen? Welche organisatorischen Maßnahmen hinsichtlich Raum und Zeit müssen ergriffen werden? Gibt es anderswo Unterrichtsformen, an denen man sich orientieren kann?

In Bezug zur Bildungsplankonformität boten sich die Fächer Geographie, Biologie (BNT) und Sport an. In Klasse fünf sind im Bildungsplan in Baden-Württemberg für Geographie beispielsweise Themen wie Wetter und Klima, Orientierung und Erkundungen von städtisch und ländlich geprägten Gebieten aufgeführt. In BNT stehen zum Beispiel Erkundungen von Pflanzen- und Tierarten in ihrem Lebensraum auf der Themenliste (Abb. 2a und 2b), in Sport balancieren und gewandt laufen. Inhaltlich erschien Draußenunterricht in der angestrebten Intensität am einfachsten im unteren Sekundarschulbereich I zu verwirklichen. Das Konzept sieht jedoch vor, Draußenunterricht auch auf andere Fächer auszuweiten und in den folgenden Klassenstufen in extensiver Form fortzuführen. Durch eine enge Kooperation des Gymnasiums Englisches Institut und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg werden die sechsten, siebten und achten Klassen des Gymnasiums bereits vier Mal pro Schuljahr von (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet.

Die Frage nach dem Wo und Wann wurde gemeinsam mit Schulleitung, Stundenplanern und außerschulischen Partnern, vorrangig mit dem Forst- und Umweltamt in Heidelberg, diskutiert. Ökonomische und öko-

logische Nachhaltigkeit standen bei der Diskussion im Vordergrund. Die Wahl fiel auf ein naturnahes Gelände im Stadtrandbereich in ca. vier Kilometern Entfernung zur Schule, auf dem auch ein kleiner Raum für theoretische Vor- und Nachbesprechungen genutzt werden konnte. Die fünften Klassen sollten das Gelände (und vor allem im Winter auch andere außerschulische Lernorte) mit jeweils zwei Lehrpersonen an jeweils einem Vormittag in der Woche besuchen. Außerschulische Partner wie Eltern oder Expertinnen und Experten von Ökostadt Rhein-Neckar e. V. bereicherten die Planungen und den Unterricht.

Im deutschen Sekundarschulbereich konnten keine Unterrichtskonzepte gefunden werden, die als Orientierung für ein Projekt in dieser Dimension hätten dienen können. Vergleichbare Ansätze existieren jedoch in Dänemark und Schottland. An vielen Schulen in Dänemark wird in unterschiedlichen Klassenstufen intensiv »udeskole«, d. h. regelmäßiger Unterricht – meist fächerübergreifend und in Schulsnähe – außerhalb des Klassenzimmers, unterrichtet. In Schottland wird »outdoor learning« sogar häufig als eigenständiges Fach angeboten und von den Schuldistrikten durch Material und qualifiziertes Personal unterstützt. Innovative Ansätze aus diesen Ländern, die in einer Forschungsarbeit umfangreich analysiert wurden, waren für die Konzeption des Heidelberger Outdoor Education-Projekts – insbesondere für den Ablauf der »Waldtage« – überaus hilfreich (von Au/Gade 2016).

Ablauf und Planung der Draußentage

Die Draußentage werden von Kindern und Eltern häufig als »Waldtage« bezeichnet, obwohl sie nicht immer im Wald stattfinden. Normalerweise fahren die Fünftklässler morgens gemeinsam von der Schule in das nahegelegene Mühlthal. Dort angekommen werden zunächst selbständig Wetterbeobachtungen und kurze Fragen und Antworten zum letzten Draußentag notiert. Eine klare Struktur scheint für die Kinder bei den Draußentagen noch wichtiger zu sein als im Klassenzimmer. Trotz diverser Rituale und Regeln ist der Anspruch an die Kin-



Abb. 2a und 2b: Eigenschaften und Lebewesen in einem denaturierten und in einem renaturierten Fließgewässer

der jedoch hoch, in einer animierenden Lernumgebung fokussiert, problemorientiert und häufig selbständig zu arbeiten. Viele Kinder brauchen einige Zeit, bis sie sich an diese Unterrichtsform gewöhnt haben und einige sind nach den ersten Wochen ein wenig enttäuscht, dass Draußenunterricht eben nicht *nur* Spiel und Spaß bedeutet, sondern auch Waldtagebücher geführt und Klassenarbeiten geschrieben werden.

Nach dem Anfangsritual folgt meist ein gemeinsamer Einstieg in das Tagesthema. Dieser findet entweder draußen, z. B. in einem selbstgebauten Waldsofa, oder drinnen im Forsthaus statt und beinhaltet beispielsweise einen Problemaufriss zum Thema Wasser, Boden oder Orientierung (Abb. 3a und 3b). Häufig arbeiten die Kinder dann eigenständig an diver-



Abb. 3a und 3b: Theoretische Vorarbeit und praktische Vertiefung des Themas »Landschaften in Baden-Württemberg«

sen Problemfragen. Leistungsstärkere Kinder entwickeln teilweise sogar eigene Problemfragen und denken sich kreative Bearbeitungsstrategien aus, während leistungsschwächeren Kindern – u. a. durch die Teamteaching-situation und originäre Lernbegegnungen – zahlreiche Hilfestellungen angeboten werden können.

Während der Arbeitsphasen können sich die Kinder innerhalb eines festgelegten Bereichs frei bewegen. Nur selten sitzen sie länger als zehn Minuten an einem Ort. Wichtig erscheint jedoch eine für die Kinder nachvollziehbare Kontrastierung zwischen lauten Bewegungs- und stillen Konzentrationsphasen. Die

Schier unbegrenzte Möglichkeiten für experimentelles, spielerisches und problemorientiertes Lernen.

»Pausen« richten sich vorrangig nach Konzentrationsfähigkeit und Wetter. Sie werden von den Kindern durch die anregende Umgebung meist interaktiv und kreativ, z. B. zum »Staudambauen«, genutzt.

Ziel aller Draußentage ist es, dass der Lernort gleichzeitig Lerngegenstand ist. Das erfordert, dass im Bildungsplan zunächst fächerübergreifende Inhalte wie Klima, Wald oder Boden (Abb. 4a und 4b) als Lerngegenstand für einen oder mehrere aufeinander folgende Draußentage ausgewählt werden. Im zweiten Schritt wird überlegt, an welchem Lernort

die Einheit stattfinden kann. Anschließend werden Lerninhalt und Lernort aufeinander abgestimmt und im letzten Schritt methodische Details geplant. Methodisch bieten die Draußentage v. a. im Bereich des experimentellen, spielerischen und problemorientierten Lernens sprichwörtlich »unbegrenzte« Möglichkeiten. Mehrdimensionalität und »sinnen«-reiches Lernen stellt sich außerhalb des Klassenzimmers auch ohne eine detaillierte Planung im Voraus ein, denn fast alle Lernerlebnisse sind zwangsläufig mit Gerüchen, Geräuschen, Ausprobieren und – je nach Jahreszeit – Erfühlen verbunden.

Die Jahresplanung richtet sich nach den Jahreszeiten. In Abb. 5 sind exemplarisch einige Themen aus dem Stoffverteilungsplan für Klasse 5 aufgeführt. Die Winterzeit wird für Bildungsthemen genutzt, die besser in Räumen oder an anderen außerschulischen Lernorten unterrichtet werden können. Auch im tiefsten Winter wird jedoch auf Unterricht unter freiem Himmel nicht verzichtet. Allerdings setzt dies angepasste Kleidung und viel Bewegung voraus.

Unabhängig von der Jahreszeit enden die Draußentage normalerweise mit einer gemeinsamen Sicherung und Reflexion und der Rückfahrt zur Schule. Allerdings finden die Draußentage, vor allem in den Wintermonaten, auch an anderen Lernorten wie Museen, Bauernhöfen oder Lernlaboren statt. Der Biologie- (BNT) und Geographieunterricht (und eine Sportstunde) finden für die Kinder in diesem Schuljahr jedoch immer draußen, d. h. außerhalb der gewohnten und manchmal negativ assoziierten Klassenzimmerwände statt.

»Donnerstag ist der schönste Schultag« – Empirische Betrachtungen

Ein Zeitungsbericht über das Heidelberger Outdoor Education-Konzept trug den Titel »Donnerstag ist der schönste Schultag«, weil offenbar mehrere Kinder den Draußentag gegenüber der Lokalreporterin mit schönen Lernerfahrungen in Verbindung brachten. Eine Studie der Universität München kam zu einem ähnlichen Ergebnis: insgesamt waren sowohl Lernfreude als auch Lernmotivation bei den »Draußenkindern«



Abb. 4a und 4b: Die Eigenschaften des Bodens und seine »Bewohner«

höher als bei der Kontrollgruppe im Klassenzimmer, mit besonders signifikanten Unterschieden bei gering eigenmotivierten Kindern (Dettweiler/Becker 2016).

Manche Kinder begründen ihre positiven Eindrücke damit, dass sie sich mehr bewegen können und sich nach dem Draußentag erholter fühlen als nach einem Klassenzimmer-tag. Auch diese Äußerungen wurden wissenschaftlich von einer Forschergruppe aus Mannheim, München und Mainz untersucht. Im Kontrollgruppendesign wurden Messungen von neurologischen Veränderungen in Kernspintomographen, von Cortisolwerten im Speichel und von Bewegungsaktivität durch Akzelerometer durchgeführt. Auf diese Weise konnten empirische Belege dafür gefunden werden, dass die Stessresilienz der Kinder durch das Heidelberger Outdoor Education-Konzept steigt (Dettweiler et al. 2017).

Die Erwartungen der Kinder, beim Draußenunterricht »weniger lernen« zu müssen, erfüllen sich in den Augen der Kinder und der Lehrpersonen nur teilweise. Die Kinder merken schnell, dass Draußenunterricht

Herbst:

- Orientieren in der Umgebung mit Karten und Kartenskizzen; Verortung verschiedener Nutzungsbereiche in Wald, Wiese und Stadtrand
- Früchte des Waldes; Herbarien heimischer Wald- und Wiesenpflanzen
- Vögel im Wald; Exkursionen zu Nistkästen und Nestern; Vogelzug

Winter:

- Versuche zur Thermoisolation mit Winterfell und Daunenfedern; Winterstarre/ Winterruhe/Winterschlaf; Exkursionen zu Dachs- und Fuchsbau
- Museumsbesuche (Geologie, Klima, Zoologie, Botanik); Besuche der Pädagogischen Hochschule (GIS; Klimawandel)
- Gesteinsammlung anlegen; Formen in der Landschaft erkennen; Höhenlinienmodelle bauen

Frühling:

- Eigene Pflanzversuche; Besuch eines Marktes
- Erkundung landwirtschaftlicher Betriebe
- Entwicklung der Amphibien protokollieren; Durchführung einfacher Experimente mit wirbellosen Tieren

Sommer:

- Vergleich denaturierter und renaturierter Still- und Fließgewässer (Abb. 2a /2b); Mensch und Umwelt; Wasser als Element, Lebensraum und Transportmittel
- Boden als wichtige Grundlage des Lebens; Experimente mit Bodenlebewesen,
- Bodenarten und Bodentypen
- Wettermessungen in verschiedenen Gebieten

Abb. 5: Stoffverteilungsplan Klasse 5 (Auswahl) nach Jahreszeiten

auch mit Anstrengung verbunden ist und viel Eigeninitiative und Selbstdisziplin erfordert. Die Lehrpersonen haben den Eindruck, dass die Kinder draußen sogar mehr lernen, als ihnen selbst auffällt. Im Optimalfall ist die intrinsische Motivation der Kinder durch die wahrgenommene Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit so hoch, dass sie gar nicht bemerken, dass sie sich mit Themen aus dem Bildungsplan beschäftigen und gemäß ihrem schulischen Verständnis tatsächlich »lernen«. Die Quantität der behandelten inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans mag auf der reinen Wissensebene etwas geringer sein als im Klassenzimmer, dafür erscheint die Qualität in Form von Lerntiefe und Nachhaltigkeit nicht zuletzt durch die beschriebenen Emotionen umso höher.

Bezüglich der prozessbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans, das heißt vor allem soziale, methodische und personale Kompetenzen, scheint der Draußenunterricht dem Klassenzimmerunterricht ohnehin überle-

gen zu sein. Dies fällt besonders jenen Lehrpersonen auf, die die Kinder im Klassenzimmer *und* beim Draußen tag erleben. Durch die zwangsläufig erhöhte Interaktion in Bussen, Bahnen und außerschulischen Lernorten und den geringeren Standardisierungs- und Formalisierungsgrad nehmen manche Kinder beispielsweise andere Rollen in der Klasse ein und die im Klassenzimmer konsolidierten Grüppchen werden neu durchmischt. Dies fällt auch Eltern auf, die ihre Kinder nach manchen Draußen tagen »völlig verändert« wahrnehmen.

Allerdings sollte Draußenunterricht nicht als pädagogisches Wundermittel stilisiert werden. Genau wie im Klassenzimmer gibt es erfolgreiche, aber auch anstrengende Phasen für die Kinder und die Lehrpersonen, besonders zu Beginn des Schuljahres und im Winter. Immer wieder gibt es auch Kinder, die den Klassenzimmerunterricht bevorzugen, genauso wie es Lehrpersonen gibt, die viel lieber im Klassenzimmer unterrichten. Außerdem wirkt sich Draußenunterricht nicht – anders als häu-

fig in der Literatur beschrieben – notwendigerweise stressreduzierend für Lehrpersonen aus und verbessert die Lehrer-Schüler-Beziehungen nicht zwangsläufig. Allein schon aus Gründen der Vielfalt sind wir jedoch den Kindern, den Eltern und uns selbst schuldig, den Klassenzimmerunterricht möglichst häufig durch Lernerfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu bereichern.

Literatur

Au, J. von (2016): Outdoor Education an Schulen in Dänemark, Schottland und Deutschland – kompetenzorientierte und kontextspezifische Einflüsse auf Intentionen und Handlungen von erfahrenen Outdoor Education-Lehrpersonen. München

Au, J. von/Gade, U. (Hg.) (2016): Raus aus dem Klassenzimmer – Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel

Becker, C./Lauterbach, G./Spengler, S./Dettweiler, U./Mess, F. (2017): Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. In: Int. J. Environ. Res. Public Health 14/2017, S. 485–505. doi:10.3390/ijerph14050485

Dettweiler, U./Becker, C. (2016): Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht. Überblick über erste Forschungsergebnisse. In: von Au, J./Gade, U. (Hg.): Raus aus dem Klassenzimmer – Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel

Wissensebene etwas geringer – Qualität in Form von Lerntiefe und Nachhaltigkeit durch Emotionen umso höher.

Dettweiler, U./Becker, C./Auestad, B.J./Simon, P./Kirsch, P. (2017): Stress in School. Some Empirical Hints on the Circadian Cortisol Rhythm of Children in Outdoor and Indoor Classes. In: Int. J. Environ. Res. Public Health 14/2017, S. 475. doi:10.3390/ijerph14050475

Gade, U. (2016): Outdoor Education am Gymnasium. Tipps für die Umsetzung. In: von Au, J./Gade, U. (Hg.): Raus aus dem Klassenzimmer-Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel

Dr. Jakob von Au arbeitet am Gymnasium Englisches Institut und an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Er entwickelte 2012 gemeinsam mit Uta Gade das Heidelberger Outdoor Education-Konzept, bietet Lehrerfortbildungen im Bereich Outdoor Education an und ist Mitbegründer der Initiative »Öffnung von Schule«.

Adresse: Brechtelstr. 27/2, 69126 Heidelberg
E-Mail: vau@englisches-institut.eu