



Jakob von Au | Uta Gade (Hrsg.)

»Raus aus dem Klassenzimmer«

Outdoor Education
als Unterrichtskonzept

BELTZ JUVENTA



Jakob von Au | Uta Gade (Hrsg.)
„Raus aus dem Klassenzimmer“

Jakob von Au | Uta Gade (Hrsg.)

„Raus aus dem Klassenzimmer“

Outdoor Education als Unterrichtskonzept

BELTZ JUVENTA

Hinweise zu den Inhalten dieses Sammelbandes bitte an:

jakobvonau@gmx.de
utagade@gmx.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4376-1

Vorwort

Der französische Dadaist Francis Picabia hat einmal geschrieben: „Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.“ Wie gut das auch im Schulbereich geht, zeigt dieser Band. Er enthält eine Einladung, den Unterricht nicht nur mit dem PISA-Tunnelblick zu betrachten, sondern auszuloten, wie ein ganzheitliches Lernen und Lehren mit Kopf, Herz und Hand gestaltet werden kann.

„Mischwald ist besser als Monokultur“: Guter Unterricht ist vielfältig. Die Vielfalt liefert eine Antwort auf die wachsende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf die immer wichtiger werdende Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und quer zu denken. – Deshalb mein Motto, für dessen Umsetzung diese Aufsatzsammlung in vielen klugen Einzelbeiträgen wertvolle Beiträge liefert.

Forschungsdefizite: Die empirische Unterrichtsforschung ist in den letzten 20 Jahren mächtig vorangekommen. Wir wissen nun, was Kennzeichen guten Unterrichts sind. Er ist klar strukturiert, sein Klima ist gut, es gibt eine Balance gemeinsamer, individualisierter und kooperativer Lern- und Arbeitsformen. Aber die große Mehrzahl dieser Studien bezieht sich auf den „normalen“ Klassenunterricht. Forschungsergebnisse zur Outdoor Education sind, wie man auch bei John Hattie studieren kann, rar.

Noch fehlt eine theoretisch und empirisch fundierte „Schulpädagogik außerschulischer Bildungsräume“. Aber dieser Band liefert erste kluge Anstöße für die gesuchte Theorie. Und er belegt eindrücklich, dass Outdoor-Education kein bewusstloses Herumwuseln ist, sondern ein anspruchsvoller Unterricht, der den gleichen Gütekriterien folgen sollte wie der Klassenraum-Unterricht.

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.

Mein Fazit: Das Buch liefert eine solide didaktisch-methodische Grundlage für Outdoor Education und schafft dadurch vielfältige Impulse zur „Runderneuerung“ der persönlichen Theorie guten Unterrichts. Das Buch

sei jedem Leser empfohlen, der sich neu in das Thema einarbeiten und/oder über den aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand informieren will.

Hilbert Meyer

Berlin, September 2015

Hilbert Meyer

Inhalt

Einführung und Überblick
Jakob von Au 13

Teil I: Perspektiven aus der Forschung – international und national

Kapitel 1
„Outdoor Learning“ in Schottland. Ein Überblick
John Telford, Simon Beames, Beth Christie 42

Kapitel 2
„Udeskole“ in Dänemark. Von einer „Bottom-up-“ zu einer
„Top-Down-Bewegung“
Peter Bentsen 50

Kapitel 3
Outdoor Education in Iowa, United States. Eine kurze Übersicht
LaShelle L. Morrison 64

Kapitel 4
Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draußenschule
*Robert Gräfe, Christian Gillessen, Marius Harring, Sarah Sahrakhiz,
Matthias D. Witte* 70

Kapitel 5
Einmal wöchentlich draußen unterrichten?! Eine qualitativ-empirische
Studie zur Draußenschule aus der Perspektive von
Grundschullehrerinnen
*Robert Gräfe, Christian Gillessen, Marius Harring, Sarah Sahrakhiz,
Matthias D. Witte* 79

Kapitel 6	
„Let’s go outside“. Wie kann Outdoor-Education im Studium auf die spätere Lehrpraxis vorbereiten?	
<i>Martin Lindner, Anne-Kathrin Lindau, Alexander Finger</i>	96
Kapitel 7	
Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht. Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse	
<i>Ulrich Dettweiler, Christoph Becker</i>	101
Kapitel 8	
Vom Geocaching zum Educaching. Potenzial und Nutzen von digitalen Geomedien im Rahmen von Outdoor Education	
<i>Thomas Kisser, Simone Naumann, Alexander Siegmund</i>	111
Kapitel 9	
Outdoor Education an unterschiedlichen außerschulischen Lernorttypen. Klimawandel im Gelände, Labor, Experiment und Modell erfahrbar machen	
<i>Svenja Brockmüller, Christiane Schuler, Daniel Volz, Alexander Siegmund</i>	119
Teil II:	
Perspektiven aus der Praxis – punktuelle und kontinuierliche Projektbeispiele	
Kapitel 1	
Expeditionary Learning Alpine (ELPIN _{MINT}). „Naturwissenschaften dort lernen, wo uns die Natur umgibt“	
<i>Susanne Bley, Barbara Mayer, Gabriele Lauterbach</i>	130
Kapitel 2	
Der Bauernhof als ganzheitlicher Lernort. Bildung für nachhaltige Entwicklung	
<i>Gabriele Plappert</i>	145
Kapitel 3	
Auf den Spuren des Klimawandels. Jugendliche erkunden mit Experten die Veränderungen in der Vegetation in und um Heidelberg	
<i>Christina Reinl</i>	160

Kapitel 4	
Waldpädagogische Einrichtungen in Baden-Württemberg. „Pass auf, der Waldteufel ist gefährlich.“	
<i>Jürgen Bauer</i>	164
Kapitel 5	
Exkursionsdidaktik im Geographieunterricht. Erfahrungen an der Schwerpunktschule für Geographie in Buchen	
<i>Jochen Schwab, Walter Kammerer</i>	170
Kapitel 6	
Garten und Schulumfeld als Lerngelände und Handlungsraum. Innovative Lernorte außerhalb des Schulgebäudes	
<i>Lissy Jäkel</i>	183
Kapitel 7	
Biodiversitätsbildung im Heimatraum. Landwirtschaftliche Betriebe als regionale Lernorte im Lehrer-Landwirt-Tandem erschließen	
<i>Lars Paschold</i>	199
Kapitel 8	
Gartenarbeit in Schule und Lehrerbildung. Ansätze zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	
<i>Christian Puschner</i>	213
Kapitel 9	
Nachhaltigkeitsprojekt zur Erstellung eines Schulparks. Michelbachpark – Handeln um zu verändern	
<i>Jens Brake, Katharina Istler, Thomas Kisser</i>	220
Kapitel 10	
Draußenschule – Lernen durch Erfahren! „Udeskole“ an der Pestalozzi-Schule in Erlangen	
<i>Volker Weiß</i>	228
Kapitel 11	
Wildnispädagogik im Unterricht. Eine Brücke im Spannungsfeld der sich wandelnden Ansprüche	
<i>Ulrike Quartier</i>	236

Kapitel 12	
Outdoor Education am Gymnasium.	
Tipps für die Umsetzung	
<i>Uta Gade</i>	246

Schulrechtliche Perspektiven

Mit Schüler/innen draußen sicher unterwegs. Sicherheits- und Rechtsfragen bei (erlebnispädagogischen) Outdoor-Aktivitäten	
<i>Gerald Kiefer</i>	256

Das letzte Wort – Eindrücke von Kindern und Eltern

Beiträge aus Interviews und Berichten	266
---------------------------------------	-----

Hintergrund für die Zusammenstellung dieses Sammelbandes

Dieses Buch ist eine Sammlung der Gedanken und Erfahrungen von über 30 Menschen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Hintergründe mit verschiedenen Ideen zum Thema Outdoor Education beitragen. Dadurch entstehen Brücken zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und alltäglichen Erfahrungswerten, zwischen verschiedenen Fachbereichen und ganz unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema Outdoor Education. Alle Autorinnen und Autoren vereint die Überzeugung, dass sich guter Schulunterricht unabhängig vom Alter oder vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich innerhalb der Klassenzimmerwände abspielen sollte.

Die Autorinnen und Autoren sind den Herausgebern während Auslandsstudienaufenthalten in Neuseeland, auf Konferenzen und Fortbildungen in Schottland und Dänemark oder im Zuge ihrer Forschungs- und Unterrichtsarbeit in Deutschland begegnet. Für ihr Engagement in ihrer Arbeit an Universitäten, Schulen oder außerschulischen Lernorten und die freundliche, bereichernde Zusammenarbeit im Zuge dieses Sammelbandes möchten wir uns ganz herzlich bedanken!

Heidelberg, November 2015

Uta Gade
Jakob von Au

Einführung und Überblick

Jakob von Au

Jakob von Au

ist Gymnasiallehrer, Fortbildner und Promovend im Bereich Outdoor Education. Gemeinsam mit Uta Gade entwickelte er 2013 das „Outdoor Education-Projekt“ am Gymnasium Englisches Institut in Heidelberg.

Je länger man sich mit dem Thema Outdoor Education auseinandersetzt, desto schwieriger wird es, einen Überblick auf nur wenigen Seiten zu geben. Stellen Sie sich vor, Sie müssten das Thema Indoor Education (d.h. konventioneller Klassenzimmerunterricht) auf einigen Seiten zusammenfassen. Würden Sie dann mit Inhalten und Fachbereichen beginnen, beispielsweise mit der Geographie, zu der Sie in jeder großen Bibliothek schon unzählige Bücher finden? Oder mit einer Methode? Oder doch besser mit didaktischen Modellen...?

Das Thema Outdoor Education, d.h. Schulunterricht außerhalb des Klassenzimmers, ist ähnlich vielfältig wie Indoor Education. Auch hier finden sich unzählige Inhaltsbereiche, Methoden und Modelle. Diese Einführung wird sich auf die zwei zentralen Fragen „Was ist Outdoor Education?“ und „Warum Outdoor Education praktizieren?“ fokussieren. Die Darstellungen wollen allerdings weder definitorisch noch präskriptiv verstanden werden, sondern eher als eine Zusammenschau verschiedener Ideen, von denen einige später erneut aufgegriffen werden.

Die Artikel auf den folgenden Seiten werden an diese einleitenden Fragen anknüpfen und Antworten auf weitere Fragen, beispielsweise nach dem „Wie?“, dem „Wo?“, dem „Wann?“ und dem „Wer?“ geben.

1. Was ist Outdoor Education?

Old Wine in neuen Anglizismen? – Zur Begriffswahl

„Bullshit creativity in Highdlemount“ war der Kommentar eines Leserbriefschreibers zur Begriffswahl „Outdoor Education – Projekt“ am Gymnasium Englisches Institut in Heidelberg in der Rhein-Neckar-Zeitung (6.2.2015).

Ist „Outdoor Education“ tatsächlich nur ein weiterer unnötiger Anglizismus oder gar „alter Wein in neuen Schläuchen“?

Die Herausgeber dieses Buches haben sich vorrangig aus zwei Gründen für den Begriff „Outdoor Education“ entschieden: erstens ist Outdoor Education der am häufigsten verwendete Begriff in der internationalen Literatur. Auch Länder, in denen landestypische Begriffe existieren (z.B. *udeskole* in Dänemark, *utomhuspedagogik* in Schweden, *education outside the classroom [EOTC]* in Neuseeland) verwenden zusätzlich Outdoor Education mit dem Ziel leichter Zusammenarbeit und Vergleichbarkeit in einem wachsenden und komplexen Praxis- und Forschungsfeld. Zweitens kann Deutschland in diesem Forschungsfeld noch als „Entwicklungsland“ bezeichnet werden und muss eine eigene Terminologie erst noch entwickeln. Einige Vorschläge finden sich auf den nächsten Seiten.

Outdoor Education ist kein „alter Wein in neuen Schläuchen“, wie manche renommierte Pädagoginnen und Pädagogen befürchten. Zwar wird, wie bei vielen berühmten Cuvées, etwas guter alter Wein beigemischt: bei Outdoor Education in Form der Ideen von Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey und anderen (Reform-) Pädagogen. Allerdings ist Outdoor Education insgesamt ein vergleichsweise „junges Gewächs“, das erst in postmodernen westlichen Gesellschaften als Antwort auf Verhäuslichung, auf Distanzierung der Zivilisation von der Natur, auf „Verkopfung“, auf Bewegungsarmut und einige andere Kulturerscheinungen richtig „schmackhaft“ wurde.

Verwandte Begriffe

Outdoor Education wird in der englischsprachigen Literatur manchmal mit „Adventure Education“ gleichgesetzt. Ein Grund dafür könnte sein, dass Outdoor Education in der Vergangenheit (und manchmal auch heute noch, z. B. in Nordamerika) häufig mit Abenteuer und Herausforderung und weniger mit Schulunterricht in Verbindung gebracht wurde bzw. wird. Besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts standen Charakterbildung und Fitness für den Krieg im Vordergrund. In den letzten Jahren wuchs in schulischem Zusammenhang allerdings in vielen Ländern das Interesse an einfachem und schulnahe, weniger abenteuerlichem Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. Deshalb wird in manchen Ländern auch der Begriff Outdoor Learning in Abgrenzung zu abenteuerintensiven, mehrtägigen Veranstaltungen verwendet (vgl. Kap. 1 in Teil I des Buches; Beames et al. 2012).

In Deutschland wird Outdoor Education häufig mit „Erlebnispädagogik“ (engl.: Experiential Education) übersetzt. In der Tat spielt sowohl für Outdoor Education als auch für Erlebnispädagogik das individuelle „Erlebnis“

und das direkte Erfahren von Lerninhalten außerhalb des Klassenzimmers eine wichtige Rolle. Allerdings wäre sicherlich auch Kurt Hahn, der wichtigste Ideengeber der Erlebnispädagogik, mit einer Gleichsetzung nicht einverstanden. Denn die Erlebnispädagogik ist ein Konzept, bei dem es primär um Gruppenbildungsprozesse, Persönlichkeitsförderung und (sportliche) Herausforderung geht. Beim hiesigen Verständnis von Outdoor Education steht hingegen die Vermittlung von Fachinhalten aus dem Bildungsplan im Vordergrund.

Der Begriff „außerschulischer Unterricht“ ist ein sehr enger „Verwandter“ von Outdoor Education. Allerdings eignet er sich aufgrund seiner Doppeldeutigkeit nicht für die in diesem Sammelband beschriebenen Unterrichtsideen. Denn außerschulischer Unterricht wird in Deutschland nicht nur für regulären Schulunterricht, sondern auch im Zusammenhang mit Unterricht außerhalb der Schulzeit an anderen Institutionen verwendet. Außerdem beschreibt der Begriff in seiner räumlichen Dimension Unterrichtsformen, die außerhalb des Schulgebäudes stattfinden und wird somit einigen in diesem Band beschriebenen Unterrichtsformen, die außerhalb des Klassenzimmers, jedoch auf dem Schulgelände stattfinden, nicht gerecht. Zudem haftet dem Begriff in Deutschland der Charakter des *Außer-gewöhnlichen*, Einmaligen an, wohingegen Outdoor Education in diesem Sammelband regelmäßige, in den Schulalltag integrierte Unterrichtsformen beschreibt.

„In-place learning“ oder „place-based education“ sind Bezeichnungen, die ebenfalls zur Debatte für dieses Buch standen. Diese Begriffe suggerieren jedoch, dass es grundsätzlich den einen richtigen Lernort gibt. Dies ist ebenso zu bezweifeln wie die Annahme, dass Lernorte außerhalb des Klassenzimmers grundsätzlich vorteilhaft sind. Auch Klassenzimmerunterricht könnte demnach als „in-place learning“ bezeichnet werden. Outdoor Education möchte sich hingegen klar vom Klassenzimmerunterricht absetzen, obwohl Outdoor Education immer in engem Zusammenhang mit diesem stehen und nur als Bereicherung, nicht als Ersatz angestrebt werden sollte.

Alles oder nichts? – Definitionen und Interpretationen von Outdoor Education

Outdoor Education kann als „umbrella term“ bezeichnet werden (Bisson 1996). Dies soll veranschaulichen, dass sich unter dem Terminus viele Ansätze, beispielsweise Erfahrungsbezogenes Lernen oder Forschendes Lernen, gleichsam wie unter einem Regenschirm verbergen. Die Regenschirm-Metapher weist darauf hin, dass Outdoor Education kein in sich geschlossenes Konzept, sondern eher eine Konzept- oder Ideengruppe, darstellt. Die Definition hängt ab von Personen, Orten, Zeiten und Kulturen. Damit Outdoor Education kein „Faszinosum-Abstractum“ (d.h. ein populärer aber bedeu-

tungsloser Begriff) bleibt, müssen aber zumindest einige gemeinsame Definitionskriterien gefunden werden.

Um diese zu finden, könnte man die unzähligen in der Literatur existierenden Definitionen zunächst einmal kategorisieren. Beispielsweise könnten Definitionen gesammelt werden, die eher deskriptiv oder intentional ausgerichtet sind, oder Definitionen, die eher affektive oder kognitive Aspekte betonen, oder auch Definitionen, die eher psychosozial oder psychomotorisch orientiert sind etc. Anschließend könnte man eine gemeinsame Schnittmenge herausarbeiten.

Dieses langatmige Verfahren soll Ihnen hier erspart bleiben und stattdessen ein leichter Zugang über zwei prägnante, häufig zitierte Definitionen gewählt werden.

„[In outdoor schooling] pupils learn about nature in nature, about society in the society and about the local environment in the local environment.“
(*Beim Outdoor-Unterricht lernen Schülerinnen und Schüler über die Natur in der Natur, über die Gesellschaft in der Gesellschaft und über die lokale Umgebung in der lokalen Umgebung*)
(Jordet 1998 in OUTLiNES 2009, S. 7)

Arne N. Jordet, ein norwegischer Wissenschaftler, der skandinavische Outdoor-Konzepte maßgeblich geprägt hat (vgl. Kap 2 in Teil I des Buches), betont in dieser Definition den zentralen Aspekt des authentischen Lernkontextes (vgl. Kap. 1 in Teil II). In englischsprachiger Literatur wird hierfür inzwischen fast inflationär der Begriff „real world learning“ verwendet. Kern des Gedanken ist, dass Lernen sowohl jüngeren als auch älteren Menschen in realitätsnahen Situationen, die an die alltägliche Lebenswelt anknüpfen, leichter fällt (Realitätsnähe bedeutet bei Jordet nicht, dass die Lernorte zwangsläufig pädagogisch ungestaltet sind). Vor diesem Hintergrund könnte man sich beinahe eher die Frage stellen: „Warum Indoor Education?“

„Outdoor Education is an approach that aims to foster learning through the interplay between experience and reflection, based on practical observation in authentic situations“ (*Outdoor Education ist ein Ansatz, der Lernen gezielt durch das Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion fördert. Der Ansatz basiert auf praktischen Beobachtungen in authentischen Situationen*)
(Dahlgren und Szczepanski in Gustafsson et al. 2011, S. 3)

In dieser Definition wird neben authentischen Lernsituationen ein weiterer wichtiger Grundsatz von Outdoor Education erwähnt, der in den folgenden Artikeln weiter ausgeführt wird: das Zusammenspiel zwischen eigenem Er-

fahren und der Reflexion des Erfahrenen (vgl. Kap. 12 in Teil II). Denn jede noch so *Sinn*-volle Lernerfahrung wird erst lohnenswert, wenn sie schriftlich oder zumindest verbal reflektiert wird. Erfahrungsgemäß entfaltet der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers erst dann seine volle Wirkung und wird *wert*-voll und *be-greif*-bar, wenn nicht nur am Ende reflektiert, sondern auch zu Beginn theoretisch vorgearbeitet wird.

Auf der Grundlage dieser Definitionen seien hier drei Beispiele und drei „Nicht-Beispiele“ angeführt, um das Verständnis von Outdoor Education in diesem Buch zu veranschaulichen:

Beispiele

- Die Geographielehrerin besucht mit ihrer Klasse im Rahmen des Bildungsplanthemas „Gesteine“ das geologische Museum und erstellt für die Kinder eine Museumsrallye zum Thema „Steine und ihre Entstehung“.
- Der Deutschlehrer lässt die Schüler im nahegelegenen Park Gedichte zu ansprechenden Naturgegenständen verfassen.
- Im Mathematikunterricht lautet die Aufgabe der Doppelstunde, die die Schüler selbst planen müssen: „Wir messen und errechnen das gesamte Stammvolumen aller Bäume im Schulhof.“

„Nicht-Beispiele“

- Kurzentschlossen lässt die Englischlehrerin den Vokabeltest draußen schreiben, weil es im Klassenzimmer zu warm ist.
- Am Schulwandertag besucht die Klasse einen Klettergarten und führt gemeinsam erlebnispädagogische Spiele durch.
- Die sechsten Klassen gehen im Rahmen des Schullandheims eine Woche Skifahren.

Die „Nicht-Beispiele“ können nicht als Outdoor Education bezeichnet werden, weil der Lernort nichts mit dem Lerngegenstand zu tun hat oder weil der Lerninhalt nur indirekt mit den Bildungsplaninhalten in Verbindung steht.

Modelle

Viele Autorinnen und Autoren haben Modelle entwickelt, um komplexe Outdoor Education-Ansätze anschaulich darzustellen. Häufig verwendete Modelle auch außerhalb schulischer Zusammenhänge sind das „Purpose Model“

(engl.: „Absichtsmodell“) von Higgins & Loynes (1997, in Higgins & Nicol 2002), der „Outdoor Education Tree“ von Priest (1986) und das „Learning Combination Lock Model“ von Beard & Wilson (2002, in Neill 2008).

Das „Purpose Model“ (Abb. 1) stellt in einem Venn-Diagramm eindrücklich dar, dass Outdoor Education immer eine Kombination aus mehreren Zielbereichen ist. In schulischem Rahmen bedeutet das: man kann sich ein Stück vom großen „Outdoor-Kuchen“ herausschneiden, d.h. man konzentriert sich beispielsweise auf das Thema Umweltbildung durch einen Besuch einer Müllaufbereitungsanlage. Die Exkursion fördert jedoch nicht nur Fachkompetenzen, sondern gleichzeitig auch (oft „ungeplant“, in ähnlichem Zusammenhang in Abgrenzung zum formalen Lernen in Klassenzimmern auch als „informelles Lernen“ bezeichnet, vgl. Kap. 3 in Teil II) personale und soziale Kompetenzen, z. B. durch die Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln, auf der es zu einer Auseinandersetzung mit Fahrgästen kommt, die anschließend thematisiert wird.

Das Modell geht allerdings nicht auf methodische Kompetenzen ein und reduziert die fachlichen Kompetenzen auf das Thema Umweltbildung. Für das Verständnis von Outdoor Education in diesem Buch könnte der Bereich „environmental education“ durch „fachliche und methodische Kompetenzen“ ersetzt werden.



Abb. 1: Drei Dimensionen von Outdoor Education (Higgins & Loynes 1997)

Ein ebenfalls sehr einprägsames Modell ist der „Outdoor Education Tree“ (Abb. 2) von Priest (1986). Das Modell geht in erster Linie auf verschiedene Wahrnehmungsdimensionen und Ausprägungsformen von Outdoor Education ein. Die Ausprägungsform „Adventure Education“ ist beispielsweise an vielen Schulen in Neuseeland und Nordamerika in Form von mehrtägigen Klassenausflügen populär. Sie widerspricht allerdings in vielen Punkten dem

Verständnis von Outdoor Education in diesem Sammelband (siehe unten). Interessant ist die Hervorhebung der Ekistik als Inhaltsbereich (d.h. in diesem Fall dem Spannungsfeld zwischen Mensch und Natur, z.B. durch Siedlungen), den nur wenige Modelle aufführen. Die wichtige Verarbeitung der eingehenden Informationen und die „Früchte“, die guter Outdoor-Unterricht tragen kann, werden hier aber leider nicht dargestellt.

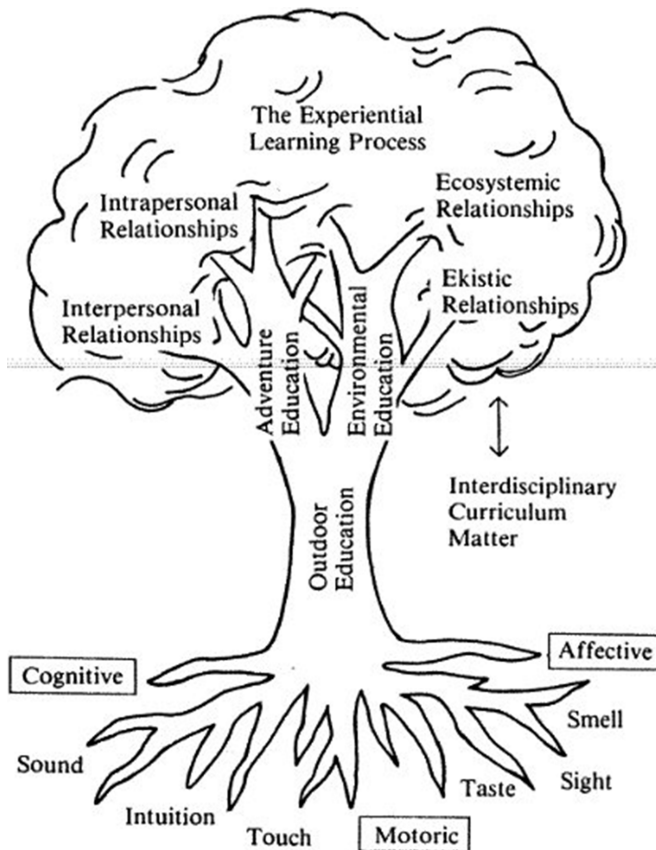


Abb. 2: Der „Outdoor Education Tree“ (Priest 1986)

Das „Learning Combination Lock Model“ (Abb. 3) gibt nicht nur Hinweise darauf, was Outdoor Education sein kann, sondern auch wie Outdoor Education gelingen kann. Das „Schloss“ zu gutem Unterricht könnte sich z.B. am Lernort „wilderness“ in (Schüler-) aktivem „Mileu“ unter Gebrauch mehrerer Sinne wie Seh- und Tastsinn und mit positiven Emotionen unter Berücksichtigung der körperlichen und interpersonellen Intelligenz im Stile des „Action Learning“ öffnen. Auf unterschiedliche Intelligenz- und Lerntypen wird in dieser Einführung unter These 5 nochmals eingegangen.

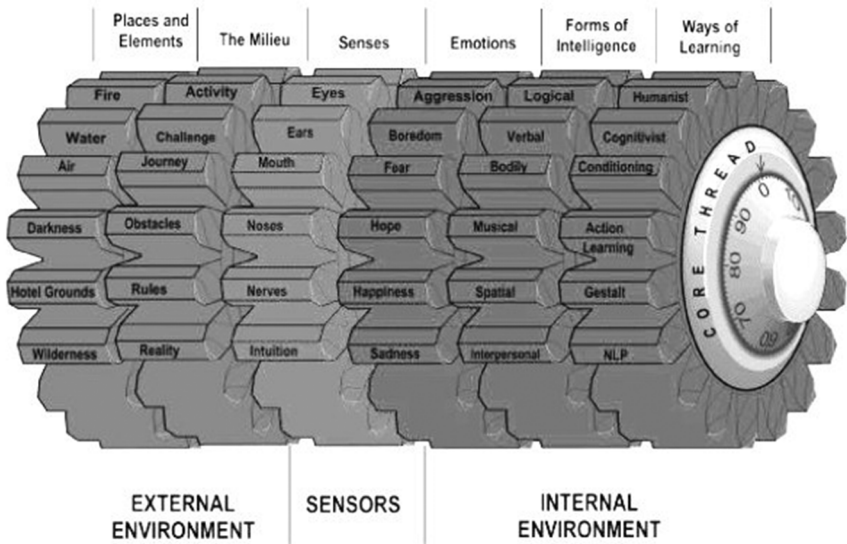


Abb. 3: Das „Learning Combination Lock Model“ von Beard & Wilson (2002, in Neill 2008).

Alle vorgestellten Modelle weisen einen weiten Rekonstruktionsbereich auf und die Informationen sind folglich begrenzt. Sie eignen sich nur eingeschränkt für die Unterrichtspraxis.

Dass in der Literatur bislang hauptsächlich englischsprachige Modelle verwendet werden und kaum praxisrelevante Modelle existieren ist ein Indiz dafür, dass in Deutschland großer Nachholbedarf bezüglich regelmäßigen Unterrichts außerhalb des Klassenzimmers besteht.

Entwicklungsland mit Potential? Outdoor Education in Deutschland

Der Begriff Outdoor Education wird in Deutschland (noch) kaum verwendet. Dies macht es schwierig, Aussagen über Interpretationen, Intentionen und Implementationen von Outdoor Education an Schulen in Deutschland zu treffen. Vergleicht man jedoch die Erwähnung in Bildungsplänen, den Forschungsaufwand und die vorhandene Literatur für Unterricht außerhalb des Klassenzimmers mit Ländern wie Schottland und Dänemark, so kann mit großer Wahrscheinlichkeit – wenn auch bisher leider nicht empirisch belegt – behauptet werden: Outdoor Education oder ähnlich bezeichneten Unterrichtsformen wird in Deutschland vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt und sie sind deshalb besonders im Sekundarschulbereich vergleichsweise wenig verbreitet. Allerdings gibt es sowohl in der Forschung

als auch in Bildungsplänen und an Schulen Anzeichen dafür, dass sich Deutschland in punkto Outdoor Education „weiterentwickelt“.

Wenn in Deutschland Outdoor Education in regelmäßigem Umfang stattfindet, dann vor allem an Grundschulen, wie beispielsweise in Erlangen (vgl. Kap. 10 in Teil II) oder an den drei Projektgrundschulen im Rahmen des Forschungsprojektes der Universität Mainz (vgl. Kap. 4 und 5 in Teil II). An staatlichen Sekundarschulen, besonders an Gymnasien, ist Outdoor Education sowohl im gesellschafts- als auch im naturwissenschaftlichen Bereich selten, und wenn, dann ist sie durch die Stundentaktung häufig auf Einzel- oder Doppelstunden begrenzt. Eine Ausnahme stellt das Outdoor Education-Projekt in Heidelberg dar (vgl. Kap. 12 in Teil II). Es ist allerdings davon auszugehen, dass viele gute Projekte von engagierten Lehrkräften einer breiten Öffentlichkeit verborgen bleiben. Vielleicht wird sich das im Zuge eines gesteigerten Interesses an dem Thema sowohl auf Ministerial- und Schulebene (vgl. z.B. Schulpädagogik heute 11/2015) als auch in den Medien (vgl. z.B. DIE ZEIT 2015 (34) „Wald- und Wiesenpädagogik“) und aufgrund der zunehmenden Gewichtung durch Fachliteratur und Internetquellen (vgl. „Tipps im Internet“) in den nächsten Jahren ändern.

In den letzten Jahren sind in Deutschland einige „Forschungszentren“ für Outdoor Education entstanden. An der TU in München gibt es beispielsweise eine Forschungsgruppe um Ulrich Dettweiler, die sich ausschließlich mit dem Thema Outdoor Education beschäftigt (vgl. Kap. 7 in Teil I). Die TUM School of Education bietet seit dem Wintersemester 2014 sogar an, Outdoor Education als Zusatzqualifikation zum Sportstudium in zwei Semestern zu studieren. An der Gutenberg Universität in Mainz sind einige Forscher unter der Leitung von Matthias D. Witte und Marius Harring dabei, Draußenschulprojekte in Anlehnung an die norwegische *uteskole* bzw. die dänische *udeskole* zu untersuchen (vgl. Kap. 4 in Teil I). An der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg spielt Outdoor Education-Forschung eine wichtige Rolle. Hier wird unter der Leitung von Martin Lindner besonders eng mit Gymnasien in Halle und Lehramtsstudenten naturwissenschaftlicher Fächer zusammengearbeitet (vgl. Kap. 6 in Teil I). Die Universität Vechta begibt sich als Teil des Erasmus-Projekts ACE Wild (Alternative Curriculum Education out of the Wild) gemeinsam mit Instituten und Schulen in den Niederlanden, in England und in Barnstorf auf vielversprechende neue "Outdoor"-Wege. Und auch die Pädagogische Hochschule Heidelberg ist bekannt für viele wissenschaftlich begleitete Projekte von Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. Im Bereich Biologie liegt der Schwerpunkt unter der Leitung von Lissy Jäkel auf Schulgartenarbeit (vgl. Kap. 6 Teil II), in der Geographie unter der Leitung von Alexander Siegmund auf der Arbeit mit modernen Geomedien außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Kap. 8 Teil I).

Bisher taucht in Bildungsplänen in keinem deutschen Bundesland der Be-

griff Outdoor Education auf. Allerdings finden sich häufig Zielformulierungen wie „Kontaktaufnahme zu außerschulischen Experten, Einrichtungen und Organisationen, Durchführung von Erkundungen (z.B. einer sozialen Einrichtung) [...]“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern 2010, S. 48), die das von Bildungsplankommissionen häufig geäußerte Anliegen, mehr Unterricht außerhalb des Klassenzimmers durchzuführen, widerspiegeln.

Je neuer der Bildungsplan, desto stärker scheint auf die Bedeutung von Unterricht außerhalb des Klassenzimmers eingegangen zu werden. In Biologie sollen beispielsweise im Bildungsplan für weiterführende Schulen in Baden-Württemberg, der an den meisten Schulen 2016 eingeführt wird, „schulnahe Lebensräume, Umweltzentren und [...] Naturkundemuseen“ besucht werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Arbeitsfassung Biologie (2014), S. 6). Vier der fünf neuen Leitprinzipien des Bildungsplans (Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Prävention und Gesundheitsförderung, Verbraucherbildung) sind kaum mehr ausschließlich mit konventionellem Klassenzimmerunterricht umzusetzen. Besonders im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind die Ansprüche der neuen Bildungspläne hoch und im Unterricht am besten mit außerschulischen Partnern zu bewerkstelligen.

Wenn die Bildungspläne Outdoor Education auch nicht direkt vorgeben, so eröffnen sie doch beinahe unbegrenzte Möglichkeiten dafür. Durch die Umstellung von *Lehrplänen* auf *Bildungspläne* und die Betonung von Kompetenzorientierung einerseits und von Dezentralisierung durch Mitbestimmungsrechte der Schulen (Schulcurricula) andererseits wurde Lehrpersonen und Schulen in vielen Bundesländern eine weitreichende Methodenfreiheit gewährt. In *Bildungsplänen* ist das Ergebnis entscheidend („Output-Orientierung“). Auf dem Weg dorthin bietet Outdoor Education viele Möglichkeiten.

Auch in der deutschen Erziehungswissenschaft muss Outdoor Education im beinahe unüberschaubaren Geflecht von Lerntheorien, Unterrichtskonzepten und didaktischen Modellen erst noch einen geeigneten Platz finden. Offensichtlich ist, dass Outdoor Education konstruktivistischen Lerntheorien nahe steht. Dies stellt hohe Ansprüche sowohl an die Lernenden als auch an die Lernbegleiter: die Lernenden müssen sich durch aktives Erfahren und Interpretieren Wissen selbst konstruieren. Die Lehrer oder besser Lernbegleiter werden zu Beratern, die weitgehend eigenverantwortliche Lernprozesse unterstützen (vgl. „Coyote Mentoring“, Kap. 11 Teil II). Auf der Ebene von Unterrichtskonzepten steht Outdoor Education dem Handlungsorientierten Unterricht nahe, welcher Ganzheitlichkeit und Schüleraktivität betont (Jank & Meyer 2011). Von allen gängigen didaktischen Modellen kommt das Modell der Erkundung, welches direkten Lernbegegnungen und inzidentallem, d.h. beiläufigem Lernen, wichtige Bedeutung zumisst (Flehsig 1996),

dem Ansatz von Outdoor Education am nächsten. Angesichts des offenbar wachsenden Interesses an Lernen außerhalb des Klassenzimmers läge es nahe, Outdoor Education mittels eines praktikablen Begriffes wie „Regelmäßiges erfahrungsbasiertes außerschulisches Lernen (REAL)“ oder „Nachhaltigkeitsorientierter Draußen-Unterricht (NaDU)“ einen festen Platz in der deutschen Bildungslandschaft zu gewähren und die Begriffsdiskussion zu beenden.

Länderübergreifende Merkmale von Outdoor Education

Informationen und Musterbeispiele von regelmäßigem Outdoor-Unterricht sind bislang besonders im Sekundarschulbereich in Deutschland begrenzt. Aus diesem Grund orientiert sich die Forschung hierzulande stark an internationalen „Vorreitern“ (vgl. Kap. 1–3 in Teil I). Ein Blick in die Protokolle der International Outdoor Education Conference gibt Aufschluss, in welchen Ländern Outdoor Education einen hohen Stellenwert besitzt. Auch die Herkunftsländer von Teilnehmern der International Outdoor Education Research-Plattform zeigen, dass u.a. Dänemark, Schweden, Norwegen, England, Schottland, Australien und Neuseeland zu den „Outdoor-Vorreitern“ gezählt werden können.

Die in der Literatur dieser Länder beschriebenen Merkmale von Outdoor Education sind sehr unterschiedlich. In Dänemark wird beispielsweise häufig Interdisziplinarität und Anschaulichkeit betont. An einigen Schulen gibt es einen Tag pro Woche, an dem alle Schülerinnen und Schüler der 1.– 9. Klassen außerhalb des Schulgebäudes wöchentlich wechselnd von einer Fachlehrperson betreut und in einem möglichst fächerübergreifenden Thema einen Vormittag lang unterrichtet werden.

In Schottland hingegen gibt es einen Ansatz, der Outdoor Education als mehrperspektivische Lernerfahrung in Form von mehrstündigen Lerngängen interpretiert. Eine Klasse startet beispielsweise einen dreistündigen Lerngang von der Schule aus und erkundet architektonische Hinweise auf die Stadtgeschichte in der unmittelbaren Schulumgebung.

In Neuseeland ist Outdoor Education traditionell eng mit dem Sportunterricht verknüpft und es werden koordinative und konditionelle Aspekte hervorgehoben. Besonders groß scheinen die Unterschiede zwischen Ländern mit anglo-amerikanischer Tradition und Ländern mit nordisch-germanischer Tradition zu sein (vgl. Kap. 2 in Teil I). Häufig sind die intranationalen Unterschiede jedoch größer als die internationalen. Trotz aller Unterschiede fallen bei einem Vergleich von Outdoor Education-Ansätzen in diesen Ländern gemeinsame, d.h. länderübergreifende Merkmale auf.

Länderübergreifende Merkmale werden im Folgenden mittels häufig gebrauchter Adjektive identifiziert. Dieses Vorgehen eines „internationalen Vergleiches“, hier von über 60 Quellen (Bildungspläne, Schulcurricula, Em-

pirische Studien) birgt einige Schwächen und ruft schon durch Sprachunterschiede terminologische Unschärfen hervor. Nichts desto trotz ermöglicht es, ein für alle Ansätze in diesem Buch gültiges Modell für Outdoor Education zu erstellen (siehe Abb. 4).

Zehn der am häufigsten genannten Adjektive in den untersuchten Quellen sind *activity-based*, *authentic*, *creative*, *explorative*, *holistic*, *illustrative*, *interdisciplinary*, *motivating*, *problem-based*, und *sustainable*.

Zusammenfassung

Auf der Grundlage aller in diesem Kapitel genannten Definitionen, Modelle und Begriffe kann die Frage „Was ist Outdoor Education?“ für dieses Buch am besten mit dem „Outdoor Education-Windrosenmodell“ (Abb. 4) beantwortet werden. Es zeigt, dass mit regelmäßigem, schulnahem Unterricht außerhalb des Klassenzimmers (je nach personalen, strukturellen und organisatorischen Möglichkeiten) verschiedene Zieldimensionen verfolgt werden können. Abhängig von der Zielsetzung kann Outdoor Education mit Hilfe des Modells verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, beispielsweise „nachhaltigkeitsorientierter Outdoor Education“. Unabhängig von der Schwerpunktsetzung werden durch Outdoor Education jedoch immer auch

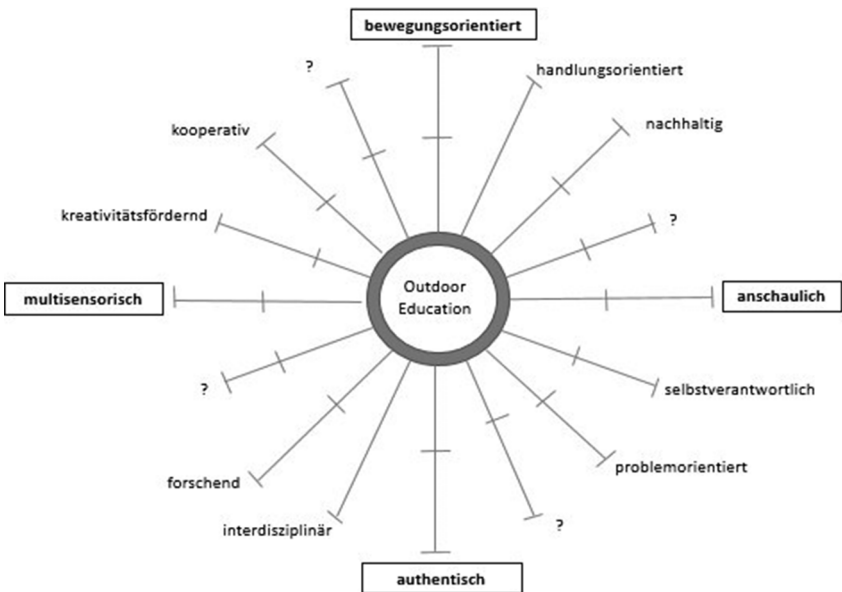


Abb.4: „Outdoor Education-Windrosenmodell“: Kategorialmodell, das das Verständnis von Outdoor Education in diesem Buch beschreibt.

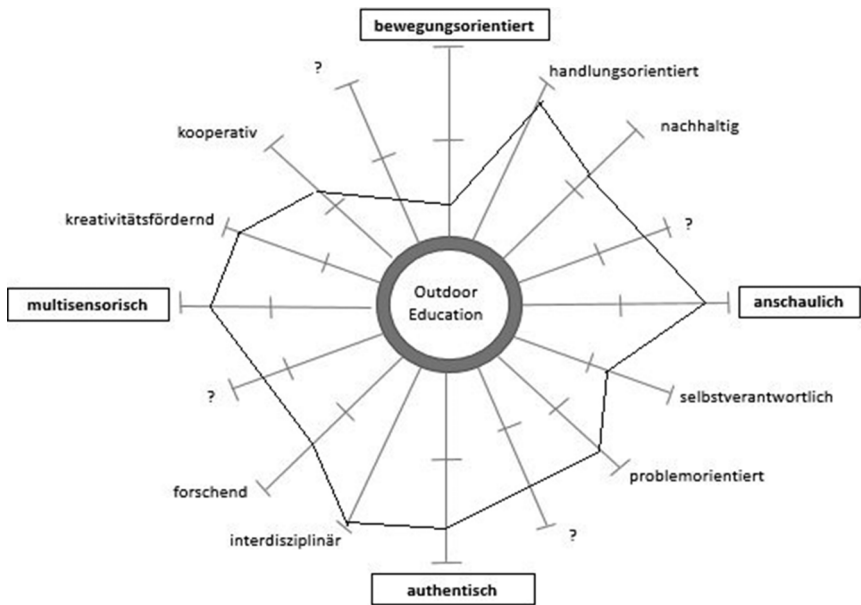


Abb. 5: „Outdoor Education-Windrosenmodell“ am Themenbeispiel „Boden und Bodenlebewesen“ des Heidelberger Outdoor Education-Projekts.

alle anderen Dimensionen angesprochen. Die umrandeten Adjektive heben allgemeine Gütekriterien guten Unterrichts hervor, die Outdoor Education besonders gut erfüllen kann. Manche Formen von Outdoor Education weisen zusätzlich spezielle Zieldimensionen auf, weshalb im Modell durch Fragezeichen Raum für weitere Dimensionen gelassen wurde.

2. Warum (nicht) Outdoor Education praktizieren?

Beim Thema Outdoor Education ist die Theorie-Praxis-Schere in Deutschland weit geöffnet. Die Mehrzahl der Lehrpersonen würde sicherlich bestätigen, dass Lernen außerhalb des Klassenzimmers eine wertvolle Bereicherung des Klassenzimmerunterrichts sein kann. Trotzdem praktizieren nur sehr wenige Outdoor Education in einem regelmäßigen Umfang. Anscheinend gibt es gewichtige Hindernisgründe und Herausforderungen, insbesondere im organisatorischen Bereich (vgl. Kap. „Schulrechtliche Perspektiven“). Warum die meisten Lehrpersonen Outdoor Education *nicht* praktizieren, wird aber erst in den folgenden Artikeln immer wieder thematisiert.

Outdoor Education sollte nicht ideologisch überfrachtet werden. Deshalb ist es wichtig, bei allen Argumenten zu hinterfragen, ob tatsächlich ein Lerngewinn gegenüber Klassenzimmerunterricht erreicht werden kann. Außer-

dem darf nicht vergessen werden, dass Outdoor Education hier nur als Bereicherung von Klassenzimmerunterricht und nicht als das neue „Wunderrezept“ für Schulbildung gesehen werden will. Denn die Geschichte der deutschen Schulpädagogik zeigt, dass es niemals ein einziges „Wunderrezept“ gegeben hat und geben wird und dass guter Unterricht nur durch methodisch-didaktische Vielfalt gelingen kann.

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Argumentationslinien für Outdoor Education aufgezeigt, die eventuell eine Hilfe für die Überzeugung von Schulleitung, Kollegium oder anderen Personen sein können. Es soll hier allerdings nicht der "Elefant aus der Black Box" befreit werden. Das heißt, dass hier keine Erklärungsversuche vorgenommen werden, warum Outdoor Education beispielsweise aus neurobiologischer Sicht „funktionieren“ kann.

Bei der Argumentation für Outdoor Education könnte man systematisch vorgehen und zunächst auf die in der Literatur beschriebenen und empirisch überprüften positiven Lerneffekte von Outdoor Education in verschiedenen Ländern eingehen. Diese positiven Effekte werden häufig nach kognitiven, affektiven, sozialen und psychomotorischen Aspekten sortiert (Rickinson et al. 2004). Eine andere Möglichkeit wäre es, in Partnerwissenschaften „sekundäre“ Argumente für Outdoor Education zu suchen und diese anschließend z. B. als pädagogische, psychologische, anthropologische, medizinische, soziologisch-gesellschaftliche oder bildungspolitische Argumente zu bezeichnen.

Hier geht es jedoch vor allem um einen möglichst anschaulichen Überblick, an den die folgenden Artikel dann vertiefend anknüpfen. Deshalb beginnt dieses Kapitel in (sprachlichen) Bildern mit einem Gemälde (Abb. 6) und einem Gedicht. Anschließend werden sechs Thesen zum Potential von Outdoor Education formuliert und begründet. Grundlage aller Argumente ist eine didaktische Position, die die kompensatorische Funktion von Schule betont. Das bedeutet beispielsweise, dass die gewachsenen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit neuen Medien in der Schule gewinnbringend durch die Arbeit an Computern eingebracht werden sollte. Gleichzeitig sollte der Unterricht aber auch den damit einhergehenden Bewegungsmangel kompensieren.