



RAUS

MIT DER SPRACHE

**Draußenlernen im Deutschunterricht
und in der Sprachförderung**

IMPRESSUM

Raus mit der Sprache | Draußenlernen im Deutschunterricht und in der Sprachförderung

Herausgeber

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Autorin

Julia Mirle Clausen

Gestaltung

Verena Münch, verenamuench.de

Bildnachweise

Titelfoto: Colourbox.de/Pressmaster, S. 3 (Foto): iStock.com/fotografixx, S. 4 (Gras): Gordon Johnson auf Pixabay.com, S. 5 (Libelle): Gordon Johnson auf Pixabay.com, S. 6 (Foto): iStock.com/romrodinka, S. 10 (Foto): iStock.com/LeManna, S. 12 (hohes Gras): kalhh auf Pixabay.com, S. 13 (Foto): colourbox.de/#833, S. 14 (Foto): Alena Ozerova auf Pixabay.com, S. 16 (Gras/Biene/Libelle): Gordon Johnson auf Pixabay.com, S. 19/21 (Fotos): Julia Mirle Clausen, S. 22 (Vogel): OpenClipart auf Pixabay.com, S. 24 (Pflanze): Freie Lizenz auf Pixabay.com, S. 25 (Biene): Gordon Johnson auf Pixabay.com, S. 26/27 (hohes Gras): kalhh auf Pixabay.com

Druck

Hartung Druck + Medien GmbH, Hamburg
Klimaneutral gedruckt auf 100 % Recyclingpapier mit dem Blauen Engel.



Hamburg, Mai 2023



INHALT

Vorwort	4
1. Einleitung	5
2. Theorie I: Draußenlernen	6
2.1 Draußenlernen als Unterrichtsansatz	6
2.2 Warum gehen wir raus? Potenziale, Wirkungsweisen und Herausforderungen	7
2.3 Wo ist „draußen“?	8
2.4 Zusammenfassung	9
3. Theorie II: Sprachlernen	10
3.1 Alltags- und Bildungssprache im Zusammenhang einer durchgängigen Sprachbildung	10
3.2 Bildungssprachliche Anforderungen in der Schule und wie man ihnen begegnet	11
4. Zusammenführung von Draußenlernen und Sprachlernen	13
5. Praxis	14
5.1 Wege nach draußen – Planung	14
5.1.1 Organisatorisches	15
5.1.2 Rituale und Regeln	15
5.1.3 Einfaches Material für das Draußenlernen	17
5.2 Beispiele für Sprachlernen draußen	17
5.2.1 Linguistische Kompetenzen (Verfügung über sprachliche Mittel)	18
5.2.2 Sprechen und Hören	22
5.2.3 Schreiben	22
5.2.4 Lesen	23
6. Draußen sein tut gut – ganz besonders in der aktuellen Zeit	24
7. Literatur	25

Vorwort

Lernen findet heute in vielen Schulen wie im Labor statt: Mit großer Mühe wird alles, was „draußen“ ist, von der Aufmerksamkeit der Kinder ferngehalten. Nur in der Pause geht es auf den Schulhof, aber auch nur für maximal 20 Minuten. Der digitale Unterricht verführt zwar zur geistigen, nicht aber zur körperlichen Bewegung. Schade eigentlich, denn Schulen sind neben Lernräumen für Kinder vor allem Erfahrungs- und Sozialräume. Und Lernen ist etwas, das nicht nur mit dem Kopf, sondern mit dem Kopf, dem Herz und der Hand – ganzheitlich – stattfindet. Daher ist „Draußenlernen“ die Devise. Forschungen belegen die Wichtigkeit der Bewegung für das Lernen in der frühkindlichen Bildung bis hin zum Erwachsenenlernen, von der Motorik, beispielsweise beim Erlernen der Handschrift, bis zu regelmäßigen Bewegungspausen oder Bewegungsphasen in der Aus- und Fortbildung.

Hier setzt die vorliegende Handreichung mit Blick auf die Grundschule und die frühen Klassen der weiterführenden Schule an: Kinder sollen und wollen sich bewegen. Sie wollen außerschulische Räume erkunden. Das Prinzip „Draußenlernen“ ist im Kern ein Lernen außerhalb des Klassenraums in authentischen Kontexten. Das Draußenlernen umfasst curriculumbasierte Aktivitäten, ist fachlich angebunden und fokussiert das Lernen durch Bewegung mit allen Sinnen.

Diese Publikation verbindet das Draußenlernen mit dem Sprachlernen und bietet eine Reihe von praktischen Beispielen und Hinweisen, die zeigen, wie ein Lernen in der Natur – an authentischen Orten – lern- und sprachförderlich realisiert werden kann. Wir danken der Autorin Julia Mirlle Clausen für ihre Arbeit und wünschen Ihnen, liebe Kolleg:innen, eine spannende und gewinnbringende Lektüre.

Birte Priebe und Hendrik Stammermann



1. Einleitung

Lernen findet überall statt – draußen wie drinnen. Wir lernen durch eigene Erfahrung. Besonders gut lernen wir, wenn wir emotional beteiligt sind und die Erfahrungen am eigenen Leib machen, also in *sinnvollen* Zusammenhängen mit den eigenen Sinnen wahrnehmen, die Sinneseindrücke verarbeiten und den Lerngegenstand so begreifen. Die dazugehörige Reflexion über die Eindrücke ermöglicht nicht nur ein Wissen über, sondern auch ein Verständnis des Lerngegenstands. Das Erinnern und die zukünftige Anwendung der Erinnerung wird direkt (z. B. durch unterschiedliche mögliche Lernwege, gesteigerte Motivation) wie indirekt (höhere Sauerstoffversorgung durch höhere physische Aktivität) durch das Lernen draußen leichter und nachhaltiger (vgl. Faskunger, Szczepanski, Åkerblom 2018, 7 ff.; vgl. Kapitel 2.2).

Wenn diese Erkenntnisse aus der Lernforschung in der Schule umgesetzt werden, müssen den Lernenden die entsprechenden Sinneseindrücke in sinnvollen Zusammenhängen ermöglicht werden. Diese Handreichung zeigt eine Möglichkeit auf, dies für die durchgängige Sprachbildung sowie für die additive und die integrative Sprachförderung umzusetzen. Der Weg dahin führt nach draußen



und zur Umsetzung des Konzepts des Draußenlernens. Innerhalb von Schulgebäuden ist dies zwar auch machbar, jedoch bietet der Raum außerhalb des Klassenzimmers sehr gute Möglichkeiten, um die oben beschriebenen Erkenntnisse kombiniert und dadurch besonders effizient umzusetzen.

In dieser Handreichung werden zunächst die zwei Bereiche *Draußenlernen* und *Sprachlernen* (unter besonderer Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache) theoretisch beleuchtet und aufeinander bezogen. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie das Konzept des Draußenlernens beim Sprachlernen angewendet werden kann. Es wird dabei auf eine einfache Umsetzbarkeit im Schulalltag Wert gelegt und von einer Gesamtgruppengröße zwischen acht (additive Sprachförderung) und 23 Schüler:innen (maximale Klassenstärke von Hamburger Grundschulen) ausgegangen. Die in Kapitel 5 aufgezeigten Beispiele sollen einen einfachen Einstieg in das Draußenlernen ermöglichen und sind daher kleine Aufgaben, die auf dem Schulhof oder in der nahen Schulumgebung innerhalb kurzer Unterrichtszeit umsetzbar sind. Sie sind für die Klassenstufen 0 bis 6 geeignet und lassen sich auch für höhere Klassenstufen anpassen.



2. Theorie I: Draußenlernen

2.1 Draußenlernen als Unterrichtsansatz

Das Draußenlernen wird in der Literatur unterschiedlich definiert, bedeutet aber im Kern das Lernen außerhalb des Klassenzimmers im authentischen Kontext. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher keine einheitliche Definition, sondern eher Annäherungen an den Begriff, die sich an der englischsprachigen und skandinavischen Literatur orientieren.¹

In dieser Handreichung wird das Draußenlernen in Anlehnung an Sue Waite, Arne Jordet und Anders Szczepanski (vgl. Jordet 2009, Szczepanski 2008, Waite 2011) als ein Unterrichtsansatz verstanden, der das Lernen nach draußen verlegt, also außerhalb des Klassenzimmers. Das Draußenlernen ist durch folgende Aspekte charakterisiert:

- ✓ „regelmäßige, zweckorientierte und curriculumbasierte Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, in nahe gelegenen Lernumgebungen

¹ Die Verwendung des Begriffs „außerschulisches Lernen“ wird hier nicht aufgegriffen, da damit einerseits oft der (halb-)jährliche Besuch eines außerschulischen Lernortes verbunden wird und andererseits auch innerhalb der Schule draußen gelernt werden kann, z. B. auf dem Schulhof.

- ✓ oft einmal pro Woche, das ganze Jahr über
- ✓ in allen oder den meisten Fächern
- ✓ Arbeit mit den gleichen Fächern drinnen – draußen – drinnen
- ✓ oft problembasierte und gruppenbasierte Aufgaben
- ✓ Lernen durch Bewegung und mit den Sinnen
- ✓ den Geschichten des Ortes zuhören
- ✓ fächerübergreifend
- ✓ Lernen durch Erleben/Erfahrung, Aktivitäten und Reflexion
- ✓ Arbeit mit relevanten Aufgaben

Es ermöglicht Raum für akademische Aktivitäten, Kommunikation, soziale Interaktion, Erfahrung, Spontaneität, Spiel, Neugierde, Fantasie.“ (Jordet 2009, 12)

Draußen zu lernen ist ein Ansatz, der auf dem Zusammenspiel von Erfahrungszuwachs in authentischen Situationen und der konsequenten Reflexion beruht. Der Schlüssel zum Lernen liegt demnach im Zusammenspiel des Ortes und seiner Beschaffenheit, dem Inhalt, der Methodik und der Reflexion (vgl. Outdoor Teaching/Naturskoleförerungen 2015, 12). Draußen in authentischen Situationen zu lernen, bedeutet aber noch nicht per se, dass der Lerninhalt für den Lernenden eine Relevanz hat.

Für Sue Waite entsteht Relevanz erst durch die Bedeutung und die Intention, mit der Menschen sich mit Objekten und Plätzen auseinandersetzen und in der Weise, wie die Aktivität zur Lebenswelt der Kinder passt (Waite 2011, 3). Dies zu bedenken, also eine möglichst hohe Relevanz zu ermöglichen, sowie die Zone der nächsten Entwicklung im Blick zu haben, ist Aufgabe der Lehrperson (siehe Kapitel 5).

Je nachdem, wo die weitere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den dazugehörigen Aufgaben sinnvoll ist, wird das Klassenzimmer als Lernort einbezogen. „Draußenlernen“ kann eine Zwischenstation sein oder der Abschluss. Draußen und draußern ergänzen sich.

2.2 Warum gehen wir raus? Potenziale, Wirkungsweisen und Herausforderungen

Durch die Erfahrungen, die draußen in authentischen Umgebungen gemacht werden, sowie durch deren Reflexion ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Lernenden ein tieferes Verständnis des Lerngegenstands entwickeln, als wenn dies nur im Klassenraum stattfinden würde. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erfolgt draußen am eigenen Körper und nicht nur dekontextualisiert im Klassenraum, nicht nur an der Abbildung oder nur mittels mündlicher bzw. schriftlicher Beschreibung. Das Lernen draußen ist qualitativ anders:

The argument is that knowledge cannot be separated from the situation in which it is developed. Children learning about frogs through experiencing them around a pond don't learn "more" or "less" about frogs than children whose access is through books or a video; they learn a qualitatively different thing, a different way of "knowing frogs". This view of learning, which is often referred to as "situated understanding", is not "better" than an individualized, cognitive and affective view but it does offer ways to make sense of learning in terms of context, which is important in thinking about the role of place. (Waite 2011, 14)

Schulisches Lernen ist immer eine intellektuelle Herausforderung und Denken muss sich immer auf verschiedenste Sinneserfahrungen stützen. „Es gibt

schlichtweg keine höheren geistigen Leistungen ohne eine Verankerung in konkreten Bildern oder sinnlichen Erfahrungen.“ (Maier 2017, 135)

Die Bedeutung und der Zweck des (Lern-)Inhalts ist für die Lernenden und den Wert ihres Lernens entscheidend. Für die Dauerhaftigkeit ihres Lernens ist die Vernetzung mit vielen anderen Erinnerungen wichtig (vgl. Waite 2011, 16). Dieses wird u. a. durch das sensomotorische und das emotionale Erleben erreicht. Durch die Komplexität der realen Welt und durch das Einbauen von tatsächlichen Effekten des Handelns der Schüler:innen ist beides beim Draußenlernen umsetzbar.

Howard Gardner, Professor für Kognition und Pädagogik, unterscheidet acht Intelligenzen, die jeder Mensch in unterschiedlicher Ausprägung besitzt: sprachliche, logisch-mathematische, musikalische, körperlich-kinästhetische, räumliche, interpersonale, intrapersonale und naturalistische Intelligenz (vgl. Gardner 2002, 69). Überträgt man diese Theorie der Intelligenzen auf das Lernverhalten, so ist es sinnvoll, den Lernenden mehrkanalige Zugänge zu ermöglichen. Besonders im natürlichen Raum dominieren gemischte, vielfältige, der kindlichen Reaktions- und Aufmerksamkeitsspanne entsprechende Reize (Renz-Polster & Hüther 2016, 46). So ist es draußen leichter, gleichzeitig unterschiedliche Zugänge zu realisieren, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass mehr Schüler:innen angesprochen werden. Draußen zu lernen bindet die komplexe Realität in das Lernen ein, nicht nur Ausschnitte.

Auch das physische Aktivitätsniveau ist draußen höher als im Klassenraum, was sich positiv auswirkt auf die Sauerstoffversorgung und damit auf eine wichtige Grundvoraussetzung effektiven Lernens ebenso wie auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder (vgl. Dettweiler & Becker 2016, 101 ff). Studien zur Resilienz zeigen, dass sich bei Kindern der Aufenthalt in der Natur und die damit verbundene Bewegung positiv auf das Stresslevel auswirken. Sowohl wilde als auch städtische Natur stellen für den Menschen eine erholsame Umgebung dar und tragen so zum Wohlbefinden bei (vgl. Kaplan & Kaplan 1998, Schlehofer 2005). All diese positiven Wirkungen sind also schon beim Aufenthalt auf einem Schulhof etwa mit Bäumen oder bei der Beschäftigung mit dem Grünstreifen am Straßenrand möglich. Der Wald ist ein möglicher Lernort, aber es geht auch gut ohne ihn.

In der Natur finden Kinder eine Umgebung vor, die sie entdecken und gestalten können (vgl. Renz-Polster & Hüther 2016, 43, 46, 63). Die Natur bzw. die natürliche Umgebung ist ein „Resonanzraum“ für Kinder und spielt daher beim Draußenlernen eine zentrale Rolle. In der Natur findet sich der „Reichtum, den die Natur den Kindern für ihre Entwicklung bietet. Die Natur steckt voller Anreize. Und diese passen zu den Herausforderungen des Großwerdens wie der Schlüssel zum Schloss“ (Renz-Polster & Hüther 2016, 43). Hierbei ist es wichtig, Natur nicht als unantastbar zu vermitteln, sondern als Entdeckungs- und Gestaltungsraum. Die Gestaltbarkeit ist möglicherweise durch Regularien eingeschränkt. Es liegt in der Hand der Lehrperson, das höchstmögliche Maß an Gestaltbarkeit innerhalb der Möglichkeiten zu finden (zum Umgang mit Natur und Möglichkeiten der Gestaltung siehe Kapitel 5).

Mit einer großen Gruppe draußen zu sein, etwa einer Schulklasse, hat neben den oben angeführten Wirkungen von authentischen Situationen und der natürlichen Umgebung auf das Lernen auch weitere Vorteile: Meist befindet sich die Gruppe auf einer im Verhältnis zum Klassenraum großen Fläche. Schüler:innen können sich in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit besser aus dem Weg gehen, getrennt voneinander sein, ohne durch Lautstärke und vielleicht auch visuelle Ablenkung von anderen Gruppenmitgliedern gestört zu werden oder andere zu stören. Die Zeit draußen ist meist konfliktärmer als drinnen. Die Lehrkräfte können andere Seiten der Schüler:innen beobachten als im Klassenzimmer. Des Weiteren kommen Kinder und Erwachsene draußen besser ins Gespräch, da es mehr Gelegenheiten mit informellem Charakter gibt. Es entsteht bei den Erwachsenen mitunter ein besseres Gesamtbild des Kindes, und eine gute Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen gelingt eher (vgl. Dettweiler & Becker 2016, 101; Mygind, Bølling, Barfod 2019). Diese gute Beziehung zwischen einzelnen Kindern und Erwachsenen, aber auch die zwischen der gesamten Lerngruppe und der Lehrperson, ist besonders wichtig für gelingende Lehr- und Lernprozesse.

Herausforderungen gibt es natürlich auch: Wenn Lehrpersonen das Potenzial nicht bewusst ist, wenn Lernchancen nicht genutzt werden, wenn die positiven Wirkungen von Natur nicht als Bereiche-

rung empfunden und genutzt werden, kann das Draußensein als vergeudete Zeit angesehen werden. Die Wegezeit zu einem Lernort beispielsweise ist aber eine Zeit der Begegnung – zwischen den Schüler:innen und zwischen ihnen und den Lehrpersonen – und keine verlorene Zeit. Potenziale zu erkennen und zu nutzen ist ein wichtiger Aspekt für das Erreichen von Qualität beim Draußenlernen. Die fachwissenschaftlichen und pädagogischen Potenziale der Lerngegenstände und -orte müssen erkannt und aktiv von der Lehrperson in das Lernarrangement eingebaut werden.

Weitere Stolpersteine und Herausforderungen finden sich u. a. beim Wetter, bei der Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium, den Ressourcen, dem Selbstvertrauen der Lehrpersonen sowie in den Gegebenheiten des Schulhofes und der nahen Umgebung. Einige dieser Herausforderungen sind leichter zu handhaben als andere – dem Wetter kann gut mit entsprechender Kleidung und Ausrüstung entsprochen werden. Wenn sich eine Schule auf den Weg macht, das Draußenlernen zu implementieren, dauert es im Durchschnitt mehr als ein Jahr, bis sich alles eingespielt hat (vgl. Dettweiler & Becker 2016, 101).

Die aufgezeigten positiven Wirkungen des Draußenlernens sind nicht auf Kinder beschränkt. Auch Lehrkräfte und Begleitpersonen profitieren davon mit Blick auf ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit.

2.3 Wo ist „draußen“?

Wenn von „draußen“ oder „außerhalb des Klassenzimmers“ gesprochen wird, ist damit auch schon der Schulhof gemeint. Je nachdem, wie die Organisation und die Verantwortlichkeit ausgestaltet wird, sollte im Sinne einer einfachen Umsetzung die nahe Umgebung der Schule einbezogen werden. Jeder Raum bzw. Ort hat sein Potenzial, das didaktisch und methodisch genutzt werden kann: Man kann Natur ebenso wie Kultur außerhalb des Klassenraums aufsuchen. Die Frage ist, wie der Ort didaktisch inszeniert wird. Aufgrund der besonderen Wirkung von Natur auf den Menschen und vor allem auf das Kind ist ein natürlicher Lernort zu bevorzugen – jedoch keine notwendige Voraussetzung (vgl. dazu Kapitel 2.2).

Draußen zu lernen in natürlicher Umgebung ist beispielsweise möglich im Park, auf der Wiese, auf dem Schulhof, im Wald, am Bach. In Hamburg gibt es viele Schulen, die nicht in unmittelbarer Nähe eines Parks oder gar eines Waldes liegen. Für die praktische Umsetzbarkeit innerhalb einer Schulstunde ist eine kurze Distanz aber sinnvoll. Daher ist es wichtig, das Potenzial des nahen Grüns zu entdecken.

Draußen zu lernen in kultureller Umgebung ist beispielsweise in den umliegenden Straßen möglich, auf dem Spielplatz, dem Platz bei den nächstgelegenen Läden, an der Kirche, den Gewerbebetrieben, der Feuerwehr. Lernorte wie Museen, Theater, Tierparks und dergleichen eignen sich natürlich auch für das Draußenlernen. Letztere haben ihren relevanten Platz bei entsprechenden Unterrichtsthemen bzw. im Fachunterricht. In dieser Handreichung steht das Lernen an Orten im Vordergrund, die kein pädagogisches Programm vorhalten. Das Draußenlernen soll kostengünstig und schnell umsetzbar sein, sodass es häufig geschieht.

Pädagogisches Personal an Lernorten zu buchen ist legitim, aber meist kostspielig. Effektive Lernprozesse brauchen auch eine aktive Einbindung des Geschehens am Lernort in den restlichen Unterricht – das muss die Lehrperson mittels Vor- und Nachbereitung im Unterricht leisten (weitere zu beachtende Aspekte zur Wirksamkeit außerschulischer Lernorte: siehe Guderian 2007).

2.4 Zusammenfassung

Das Draußenlernen wird in dieser Handreichung nicht einfach dadurch definiert, dass es der Gegensatz zum Lernen drinnen ist, sondern dass sich beide Lernformen ergänzen und verbinden. Es ist ein Unterrichtsansatz, der das Lernen am realen Gegenstand im authentischen Kontext inszeniert. Draußen zu lernen ist lebensnah. Die physische, natürliche und kulturelle Umgebung bildet den Lerngegenstand (vgl. Jordet 2009, 7 f., vgl. Szczepanski 2011). Das Draußenlernen ist ein anspruchsvolles Lernen. Es ist curriculumbasiert und gleichzeitig offen für das, was sich am Ort ergibt.

Den Unterricht draußen stattfinden zu lassen, ist nicht per se der richtige Weg, um die Qualität und den Wert des Lernens zu erhöhen. Mithilfe folgender Fragen lassen sich die Angemessenheit der Auswahl eines Ortes und der Pädagogik bestimmen (ausführlichere Hinweise siehe Kapitel 5):

- ✓ „Was versuchen wir zu unterrichten, zu lernen?“
- ✓ Wie wird dies am besten unterstützt?
- ✓ Wo werden am ehesten die Bedingungen dafür vorgefunden?
- ✓ Warum ist das so?“ (Waite 2011, 3)

Außerhalb des Klassenzimmers finden Schüler:innen und Lehrpersonen Bedingungen vor, die das Wohlbefinden und die Gesundheit steigern, u. a. als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Natur ist ein „violdimensionaler Resonanzraum“ (Renz-Polster & Hüther 2016, 56) für die kindliche Entwicklung und daher bei der Wahl eines Lernorts für das Draußenlernen möglichst zu bevorzugen.



3. Theorie II: Sprachlernen

„Wir brauchen eine Sprache, um beschreiben zu können, Dingen einen Namen zu geben, um etwas deutlich zu machen und zu kategorisieren. Auch Gefühlsausdrücke brauchen eine Sprache. Durch Sprache können wir ausdrücken und zeigen, wer wir sind, und leichter verstehen, wer die anderen in unserer Umgebung sind. Es ist nicht nur die verbale Sprache, die geübt und entwickelt werden muss, sondern auch die Körpersprache und die emotionale Sprache. Sprache hilft uns, deutlich zu machen, was wir ausdrücken wollen, und verbessert auch unsere Fähigkeit, die Nachricht des anderen zu verstehen – die verschiedenen Formen der Sprache helfen uns, ganz einfach die Welt und uns selbst ein bisschen besser zu verstehen. Eine Sprache zu beherrschen ist unabdingbar, um sich als ein ganzer Mensch zu fühlen.“ (Lättman-Masch, Wejdmark, Wohlin, Persson, Grantz, Lindblad, Sang 2017, 10, frei übersetzt aus dem Schwedischen von J. C.)

3.1 Alltags- und Bildungssprache im Zusammenhang mit durchgängiger Sprachbildung

Kinder und Jugendliche sind in der Schule mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert, die nicht alle von ihnen erfolgreich meistern. „Sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch solche mit niedrigerem sozialen Status besitzen geringere sprachliche Kompetenzen (z. B. im Bereich Wortschatz, vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 111) als andere Kinder“ (SWK-Gutachten, S. 134) und müssen entsprechend sprachlich gefördert werden. Lernende aus dieser Gruppe können sich zwar in alltäglichen Situationen gut verständigen, z. B. beim Spielen unter Freunden, aber in Unterrichtssituationen gelingt ihnen dies nicht ausreichend. Jim Cummins unterscheidet mit Blick auf diese Situationen des Sprachgebrauchs zwischen Alltags- und Bildungssprache.

Den Gebrauch von Alltagssprache, also grundlegende Kommunikationsfähigkeiten, bezeichnet er als BICS (*basic interpersonal communication skills*), die kontextgebunden sind und meist im privaten Dialog stattfinden. Bildungssprache definiert Cummins als CALP (*cognitive academic language proficiency*), also als schulbezogene kognitive Sprachkenntnis, die oft dekontextualisiert verwendet wird, komplexe Strukturen, ein hohes Maß an Informationsdichte, einen differenzierten Wortschatz und einen unpersönlichen Satzbau aufweist (vgl. Gogolin et al. 2011, 10f). Der Begriff „Bildungssprache“ bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Lernen und Sprache. So ist das fachliche Lernen stark an das sprachliche Lernen gebunden, sie bedingen einander. Voraussetzung für Schulerfolg bzw. schulisches Lernen ist das Beherrschen der sprachlichen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit. Dies sind bildungssprachliche Anforderungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule meistern müssen. Sie stellen eine grundlegende Voraussetzung für den Schulerfolg dar.

„Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. [...] Die Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und den außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen im Unterricht und im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten die geforderten Kompetenzen erwerben können. Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer.“ (KMK 2013, 5 in: Quehl/Trapp 2015, 10)

3.2 Bildungssprachliche Anforderungen in der Schule und wie man ihnen begegnet

Die Merkmale der Kommunikation im Bildungsbereich sind nach Josef Leisen (2013, 39)

- ✓ „komplexe und vollständige Sätze,
- ✓ keine Füllwörter,
- ✓ keine grammatikalischen Fehler,
- ✓ lineare Argumentation,
- ✓ wenig Wiederholungen,
- ✓ keine Gedankensprünge,
- ✓ präziser Wortgebrauch“.

Wie begleitet man als Lehrperson die Schüler:innen in Richtung Bildungssprache wie von Jim Cummins (siehe oben) und Josef Leisen beschrieben? Die Idee der „durchgängigen Sprachbildung“ nimmt sich dieser Aufgabe an.

Im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ wurden Qualitätsmerkmale für bildungssprachförderlichen Unterrichts entwickelt, um eine durchgängige Sprachbildung zu erreichen (Gogolin et al. 2011). Anhand dieser Qualitätsmerkmale kann der eigene Unterricht reflektiert und verändert werden, um möglichst gute Bedingungen für bildungssprachförderlichen Unterricht zu schaffen. Für die Verbindung von Sprachbildung und dem Draußenlernen sind besonders folgende Qualitätsmerkmale interessant (weitere Qualitätsmerkmale bei Gogolin et al. 2011).

Qualitätsmerkmal 1: „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.“ (Gogolin et al. 2011, 14)

Beispielsweise:

- + „Die Lehrkräfte stellen offene, problemorientierte Aufgaben, die komplexe Sprachhandlungen herausfordern.
- + Die Lehrkräfte setzen an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an und beziehen diese ein.“ (ebd., 14)

Qualitätsmerkmal 3: „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“ (ebd., 18)

Beispielsweise:

- + Die Lehrkräfte verbinden den reichhaltigen Wortschatz und Sprachstrukturen „jeweils mit Einordnungsmöglichkeiten, die den Lernenden helfen zu erkennen, in welchem Kontext Wörter und spezifische Sprachstrukturen angemessen sind.
- + Die Lehrkräfte betten Wortschatzübungen in thematische Zusammenhänge ein und sorgen für eine kontextbezogene Wortschatzarbeit.“ (ebd., 18)

Qualitätsmerkmal 4: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.“ (ebd., 22)
Beispielsweise:

- + „Die Lehrkräfte stellen Aufgaben, die komplexe mündliche Schüleräußerungen ermöglichen.“ (Beispiel: kooperative Lernformen)
- + „Die Schülerinnen und Schüler schreiben zu vielen verschiedenen Anlässen. Sie haben vielfältige Gelegenheiten, unterschiedliche Textsorten zu erproben.“ (ebd., 23)

Besonders durch das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler:innen und durch das Lernen im authentischen Kontext, also dem Vor-Ort-Sein während des Lernens, werden beim Draußenlernen Bedingungen geschaffen, die diese Merkmale der durchgängigen Sprachbildung ermöglichen.

Auch der sogenannte Planungsrahmen für sprachbildenden Unterricht mit den vier Bausteinen des Scaffolding (z. B. nach Pauline Gibbons 2006, übersetzt u. a. von Michalak et al. 2015) ist in diesem Kontext eine Möglichkeit, Qualität zu erreichen – ausgehend von der Materialanalyse (welche sprachlichen Handlungen und Mittel werden hier benötigt?) und der Lernstandsanalyse (was können die Schüler:innen davon schon und was können sie als Nächstes lernen?) hin zur Unterrichtsplanung und dann zur Umsetzung, also der Unterrichtsaktion. Hier wird die sprachliche Unterstützung bewusst mittels der sogenannten Scaffolds, also zeitlich begrenzter sprachlicher Hilfen, auf- und wieder abgebaut. Durch das Scaffolding soll in erster Linie eine Annäherung an Fach- bzw. Bildungssprache gewährleistet werden. Dabei ist auch auf die Gelegenheit zu längeren Redeabschnitten für die Schüler:innen zu achten (vgl. Gibbons 2006, 288). Weitere Hinweise zu sprachsensiblen Fachunterricht sind u. a. bei Sarah Fornol und Anja Wildemann sowie Josef Leisen nachzulesen.²

2 Siehe auch das Projekt FaBiS des LI Hamburg, das erprobte Unterrichtskonzepte, die das fachliche Lernen durch Sprachbildung unterstützen, in die Schulen bringen will. Weitere Information dazu am LI oder unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/15188494/59e-83109a4e11017021132534eb98cce/data/fabis-flyer.pdf>





4. Zusammenführung von Draußenlernen und Sprachlernen

Beim Lernen spielt der emotionale Kontext eine wichtige Rolle. So erinnert das menschliche Gehirn neue Wörter besser, wenn sie in einem positiven emotionalen Zusammenhang präsentiert wurden. Spielen und Bewegung bieten besonders gute Voraussetzungen für solche positiven Gefühlszusammenhänge. Eine gewisse (An-)Spannung ist ggf. auch hilfreich. Inhalte, die dagegen mit negativen Gefühlen verbunden werden, vermeiden die Lernenden (vgl. Spitzer 2009, 8 f.). Hinsichtlich positiver Gefühlszusammenhänge ist unter anderem besonders auf die Verfassung der Schüler:innen zu achten. Ein Grundsatz beim Draußenlernen lautet daher: warm, trocken und satt (siehe unten).

Die in Kapitel 2 beschriebene Relevanz für die Lernenden entsteht auch durch die Intention, mit der sie sich der Aktivität widmen. Diese kann durch anregende, etwa problembasierte Aufgaben, Umgebungen (u. a. draußen) und durch eigene Ziele der Lernenden hergestellt werden. Ein positiver emotionaler Zusammenhang und besonders die subjektiv wahrgenommene Relevanz sind wichtige Aspekte für nachhaltiges Lernen. Auch das Tempo des Zweitspracherwerbs hängt in hohem Maß von dem Antrieb und dem Zugang zur Zweitsprachnutzung ab. Es sollte deshalb auf eine affektive, positive Einstellung zur Zweitsprache hingearbeitet werden (vgl. Klein 1987, 43 ff.). Dafür eignen sich das Draußenlernen, die Begegnung mit der realen Welt und das Lernen im Spiel besonders gut, da diese Bedingungen und Methoden aktivierend wirken und in der Regel von den Lernenden positiv wahrgenommen und erinnert werden.

Damit Sprachlernen wirksam ist, sollte neben der Förderung der Basisfertigkeiten im Lesen und Schreiben in der Grundschule sowie den Strategien für das Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe

vor allem auf eine Situierung im Unterricht und auf kooperative Lernformen geachtet werden. Erstere wird beim Draußenlernen im besonderen Maß angestrebt, indem kontextgebundene Aufgaben gestellt werden, in denen sich die Lernenden durch ihr Handeln als wirkungsvoll und dieses als sinnvoll erleben. Durch kooperative Lernformen werden didaktisch motivierte Situationen geschaffen, die ein hohes Maß an Eigenaktivität des Einzelnen und die Kommunikation unter den Tandem- oder Gruppenmitgliedern erfordern (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 4).

Abgesehen von Lesen und Schreiben ist draußen die mündliche Kommunikation ein wichtiger Bestandteil des Lernens. Josef Leisen hebt den Weg von der Alltags- zur Bildungssprache an sich hervor: „Die Denkstruktur der Kinder bestimmt, wie präzise sie Begriffe und Aussagen verstehen. Exakte Begriffe taugen nicht für das Verstehen, sondern für das Verstandene. Lernen und Verstehen brauchen die Plastizität und die Vagheit der Alltagssprache und das Lernen braucht den Diskurs miteinander und mit der Lehrerin oder dem Lehrer.“ (Leisen 2013, 39)

Unterstützende Bedingungen für wirksames Sprachlernen draußen sind also besonders sinnstiftende, den Ort und seine Beschaffenheit nutzende Aufgaben, soziale Eingebundenheit, Freude und kooperative Lernformen. Es lohnt sich daher, Sprachlernen draußen durchzuführen, da so die Potenziale für positive Wirkungen in den Bereichen nachhaltiges Lernen, Wohlbefinden und Gesundheit genutzt werden können – im besonderen Maß, wenn es ein Aufenthalt in der Natur bzw. einer natürlichen Umgebung ist. Eingebettet in situiertes Lernen, ist der Vorteil für den Kompetenzerwerb und den Erfolg des Lernprozesses umso größer (vgl. de Haan o. J.).



5

5. Praxis

Wie lässt sich das Potenzial der Verknüpfung von realem Gegenstand, Lernkontext und Sprache inszenieren und planen? Wie können sich die Schüler:innen sinnstiftend und gemeinsam mit der (sprachlichen) Sache auseinandersetzen? Diesen Fragen wird im Folgenden möglichst praxisnah nachgegangen.

5.1 Wege nach draußen: Planung

Um die Voraussetzungen für einen möglichst hohen Lern- und Erfahrungswert bei Kindern zu schaffen, werden im Folgenden – ergänzend zu den Hinweisen in Kapitel 4 – einerseits eine Reihe von Fragen zur Vorbereitung und andererseits praktische Hinweise für die Arbeit draußen dargestellt. Wichtig ist, dass die Lehrperson ein Verständnis der eigenen Beweggründe entwickelt, warum sie mit den Schüler:innen nach draußen geht.

Fragen zur Planung von sprachbildendem Draußenlernen

- ✓ Was sind meine Intentionen/Ziele beim Unterrichten?
- ✓ Was wird gezielt gefördert/geübt? (Für Sprache speziell die Lernbereiche Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören.)
- ✓ Welche Orte passen am besten zu dieser Art des Unterrichts und Lernens?
- ✓ Wie unterstützt der Ort speziell das Lernen?
- ✓ Was könnte der Ort für die Kinder bedeuten? (Emotionale Bezüge suchen.)
- ✓ Welches zusätzliche, wertvolle Lernen könnte also stattfinden?
- ✓ Wie steht dies im Verhältnis zu den Vorgaben, z. B. dem Bildungsplan?
- ✓ Wie stelle ich Relevanz für die Lernenden her (eigene Fragen, Ziele, emotionale Beteiligung)?
- ✓ Wie baue ich eine Reflexion der Vorgehensweise und Inhalte für den Lernprozess der Lernenden ein?
- ✓ Wie erkenne ich die anvisierte Leistung und wie muss ich sie ggf. festhalten? (Mehr zum Thema „Lernleistungen draußen“ in: Lambert, Robertson, Waite 2020, 6; vgl. auch Waite 2011, 8.)

Es ist anspruchsvoll, all diese Fragen stimmig zu beantworten, aber es lohnt sich. Beginnen Sie Ihren Weg mit einem kleinen Schritt und erweitern Sie Ihr Repertoire und Ihre Sicherheit Schritt für Schritt. Gibt es die Gelegenheit, in natürlicher Umgebung unterwegs zu sein, ist diese zu bevorzugen. Natur bietet, wie in Kapitel 2 beschrieben, besondere Potenziale für die kindliche Entwicklung. Renz-Polster und Hüther benennen diese vier Quellen kindlicher Entwicklung: Unmittelbarkeit, Freiheit, Widerständigkeit und Verbundenheit. Diese finden Kinder auch anderswo, aber die Natur bietet gleich alle vier und diese in besonders guter Mischung mit Blick auf die kindliche Entwicklung. Um das Potenzial dieser vier Quellen zu entfalten, ist auch freies Spiel in der Natur nötig (vgl. Renz-Poster & Hüther 2016, 43 ff.). Planen Sie also auch Zeit dafür ein.

5.1.1 ORGANISATORISCHES

Grundprinzip: warm, trocken, satt

Alle Schüler:innen sollten sich wohlfühlen, um sich auf das Lernen bzw. das gemeinsame Thema einlassen zu können. Dafür müssen sie u. a. entsprechend angezogen und ausgestattet sein. Hinweise zur passenden Kleidung (z. B. Zwiebelprinzip, lange Kleidung als Sonnen- und Zeckenschutz) sollten im Vorweg – auch den Eltern – gegeben werden. Informieren Sie die Schüler:innen spätestens direkt vor dem Rausgehen, *wohin* sie gehen werden (wo sie sich als Erstes treffen), *was* sie dort machen werden, *wie lange* das dauern wird und *wann* sie zurück sein werden. Auch die Grundbedürfnisse wie Essen, Trinken und möglicherweise der Toilettengang sollten ggf. vorher besprochen sein – besonders, wenn Sie das Schulgelände verlassen.

Nutzen Sie gemeinsames Essen und Trinken draußen für gesellige Momente mit der ganzen Gruppe. Auch der Weg zum Lernort ist schon eine mögliche Lernzeit. Überlegen Sie, wie Sie den Weg mithilfe von Aufgaben sinnvoll nutzen können, zum Beispiel durch ein Gesprächsthema mit Interviewfragen oder einen Suchauftrag.

Besonders Kinder, die es noch nicht gewohnt sind, draußen Unterricht zu haben, werden ggf. zunächst (besonders im Wald) laut sein, sich ablenken lassen und unruhig sein. Geben Sie sich und den Schüler:innen Zeit, sich mit jedem Mal mehr an

die Situation zu gewöhnen, und denken Sie daran, dass eine möglichst positive Erfahrung mit dem Draußenlernen wichtig ist. Fangen Sie mit kurzen Einheiten an,³ erwarten Sie anfangs nicht zu viel von sich und den Schüler:innen. Mit der Zeit und mithilfe der folgenden Tipps wird jede Gruppe zu einer routinierten Draußenlerngruppe.

Zu rechtlichen Fragen wie der Gruppengröße in Relation zu Aufsichtspersonen oder dem Umgang mit Feuer und Werkzeugen sei an dieser Stelle einerseits auf die jeweilige Landesunfallkasse und andererseits auf den Aufsatz von Gerald Kiefer (2016) hingewiesen.

5.1.2 RITUALE UND REGELN

Erleichtern Sie sich und den Schüler:innen die Zeit draußen durch Routinen und Rituale. So können sich alle besser auf den (Lern-)Inhalt einlassen. Es können einfache Routinen wie das Tragen von Material sein: Wer trägt es hin, wer trägt es zurück? Wenden Sie die Tipps an, die am besten zu Ihnen und der Gruppe passen.

Legen Sie einen *Sammelplatz* fest, an dem sich alle im Kreis treffen und ihr Gepäck ablegen können. Dieser sollte anfangs auch bei späteren Besuchen derselbe bleiben, um den Schüler:innen Sicherheit zu geben. Eine Plane für die Rucksäcke hat sich bewährt, die bei Regen schnell über die Rucksäcke gelegt werden kann. Lassen Sie alle Schüler:innen ihre Rucksäcke und Taschen ablegen. Definieren Sie eventuell eine bestimmte Ordnung im Kreis – vielleicht werden Sitznachbarschaften oder die Kreisordnung aus dem Klassenraum für draußen übernommen.

Beginnen Sie mit einem *Ritual zum Ankommen*, etwa mit einem Spruch oder einem Lied. Es eignet sich beispielsweise eine Begrüßung der Umgebung, um die Schüler:innen einzustimmen:

³ In Studien finden sich Hinweise, dass regelmäßige, längere Aufenthalte draußen die Effekte des Draußenseins vergrößern (vgl. Bølling, Niclasen, Bentsen, Nielsen 2019, 7 f.).



DIE WALDBEGRÜßUNG

WIR SCHLIEßEN DIE AUGEN UND WERDEN RUHIG. ALLES, WAS UNS AUF DEM WEG HIERHER BESCHÄFTIGT HAT, LASSEN WIR JETZT DRAUßEN, VOR DEM WALD, EINMAL STEHEN. ES LÄUFT DORT NICHTS WEG, ES LÄUFT UNS ABER AUCH NICHT IN DEN WALD HINTERHER ...

WIR KOMMEN MIT DEM KOPF UND MIT DEM HERZEN WIRKLICH HIER, AN DIESEM PLATZ AN ...

WIR ÖFFNEN DIE OHREN, HÖREN DIE GERÄUSCHE HIER UM UNS HERUM ...

WIR ÖFFNEN DIE NASE, ATMEN DIE WALDLUFT, RIECHEN IHRE DÜFTE ...

WIR SPÜREN DIE WÄRME DER LUFT AUF UNSERER HAUT, VIELLEICHT BEMERKEN WIR, WO SONNE UND WO SCHATTEN IST ...

IN UNSEREN GEDANKEN BEGRÜßEN WIR DIE TIERE, DIE BÄUME, ALLE WALDBEWohner ...

UND ZUM SCHLUß ÖFFNEN WIR DIE AUGEN, BEGRÜßEN DIE FARBEN UND FORMEN.

(Klaff 1994, 50)

Lassen Sie immer etwas Zeit zwischen den Sätzen, um den Schüler:innen die Möglichkeit zum Spüren und Denken zu geben. Diese Begrüßung lässt sich durch kleine Veränderungen an viele Umgebungen anpassen. Sie lässt die Schüler:innen ruhiger werden und sich der Umgebung widmen.

Wenn Sie *mit der gesamten Gruppe draußen gemeinsam sprechen* oder etwas ansagen wollen, sind folgende Hinweise hilfreich:

- ✓ Stellen Sie sich mit allen „Arm an Arm“ oder „Schulter an Schulter“ in einen Kreis. Es soll ein möglichst enger Kreis entstehen, aber keiner muss den Nachbarn berühren. So können sich alle gegenseitig sehen und verstehen.
- ✓ Stellen Sie sich als Lehrperson so, dass die Schüler:innen einerseits nicht von der Sonne geblendet werden und andererseits hinter Ihnen im Blickfeld so viel wie möglich vom „Thema“ zu sehen ist und so wenig wie möglich, was davon ablenken könnte.
- ✓ Lassen Sie Arbeitsaufträge noch einmal von einer Schülerin bzw. einem Schüler wiederholen, da es für viele draußen anfangs noch schwierig

ist, die vielen Eindrücke auszublenden und sich auf das Gespräch oder die Ansage zu konzentrieren.

- ✓ Zum besseren Hören: Halten Sie die eigenen Hände hinter die Ohren als Vergrößerung der Ohrmuschel.

Wenden Sie *dieselbe Methode mehrmals* an – am selben Tag oder in verschiedenen Situationen. So erhalten Sie und die Schüler:innen darin Sicherheit und können sich besser auf den Inhalt konzentrieren.

Draußen zu sein beinhaltet auch, *Verantwortung für die Umgebung* zu übernehmen. Hinterlassen Sie in der Natur keine Spuren, oder zumindest so wenig wie möglich. Besonders wenn etwas gebaut wurde, sollten Sie vorher mit dem entsprechenden Verantwortlichen – etwa dem Schulleiter für den Schulhof oder dem Förster für den Wald – klären, ob es stehen gelassen werden darf oder wieder abgebaut werden muss. Ein Hinweisschild für neugierige Passanten kann hilfreich sein, damit alles so bleibt, wie es hinterlassen wurde. Müll wird selbstverständlich wieder mitgenommen oder vor Ort im nächsten Mülleimer entsorgt.

Erklären Sie den Schüler:innen, wie der Platz beim Verlassen aussehen soll, und klären Sie, wie was aufgeräumt wird. Auch weitere *Regeln* zum Verhalten an Straßen oder bei der Begegnung mit Passanten und Experten sind zu erarbeiten.

5.1.3 EINFACHES MATERIAL FÜR DAS DRAUßENLERNEN

Grundsätzlich sollte das folgende Prinzip gelten: *Nutze so viel wie möglich am Ort, bringe so wenig wie möglich mit!* Dadurch wird der Blick für das Vorhandene sensibilisiert und der Rücken durch so wenig Gewicht wie möglich geschont. Wenn Anschaffungen getätigt werden, dann ist im Sinne der Nachhaltigkeit auf Langlebigkeit, Wiederverwendbarkeit und/oder Wiederverwertbarkeit zu achten:

- + *Weißer Tücher* aus festem Baumwollstoff dienen der optischen Herausstellung von Dingen, die gefunden und präsentiert werden. Sie sollten deshalb weiß bzw. hell und einfarbig sein, um die Dinge gut sichtbar zu machen und nicht abzulenken. Sie werden auf den Boden gelegt. Verschiedene Größen sind hilfreich, aber auch das Zusammenfalten von größeren Tüchern ist praktikabel, um daraus kleinere zu machen.
- + *Klembrett und Bleistift*: Draußen schreibt ein Bleistift bei jedem – auch feuchtem – Wetter am besten. Als Schreibunterlage sind abwischbare Klembretter empfehlenswert, aber auch eine andere Schreibunterlage und Wäscheklammern zum Befestigen des Papiers, z. B. gegen Wegwehen, sind ausreichend.
- + *Eierkartons*: Durch deren Einteilung mit mehreren Vertiefungen lässt sich das Sammeln und Präsentieren von kleinen Gegenständen damit leicht organisieren. Eierkartons aus Pappe sind zunächst langlebig und letztendlich recyclebar bzw. kompostierbar.
- + *Säckchen*: Für Sammelaufträge oder Kärtchen mit Leseaufträgen sind kleine, waschbare Stoffsäckchen nicht nur praktisch, sondern haben auch einen leicht geheimnisvollen Charakter.

- + *Sitzunterlage*: Kleine, wasserfeste und isolierende Sitzunterlagen für jede Schülerin und jeden Schüler können aus einer Plastiktüte und Zeitungspapier einfach selbst hergestellt werden. Dafür legt man das gefaltete Zeitungspapier in die Plastiktüte und schlägt die Tütenöffnung nur um oder klebt sie mit einem Klebestreifen zu. Gekaufte Unterlagen aus Schaumstoff oder ähnlichem sind in der Funktionalität genauso gut.

5.2 Beispiele für Sprachlernen draußen

Wollen Sie eigene Aufgaben entwickeln, lohnt sich in erster Linie die Frage: In welchem authentischen Kontext findet diese Sprachhandlung ursprünglich statt? Und wo finde ich diesen authentischen Kontext außerhalb des Klassenzimmers (mehr dazu unter 5.1)? Dort geht die Lehrperson mit den Schüler:innen hin, um z. B. die systematische Wortschatzarbeit kontextgebunden zu initiieren (siehe Kapitel „Bildungssprachliche Anforderungen in der Schule und wie man ihnen begegnet“).

Die folgenden Praxisbeispiele sind Anregungen, um einen ersten Schritt mit den Schüler:innen nach draußen zu gehen. Sie entsprechen nicht vollkommen den komplexen Anforderungen an sprachbildendes Draußenlernen, wie es oben beschrieben wird. Das macht aber nichts, denn es ist ein sinnvoller und gehaltvoller Anfang.

Die Einteilung der Beispiele beruht auf der Gliederung in funktionale kommunikative Kompetenzen aus dem Hamburger Bildungsplan (Bildungsplan. Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium, Deutsch als Zweitsprache in IVK, Hamburg 2011, 18–20). In jedem Beispiel sind mehrere Lerninhalte möglich. Die Kompetenzbereiche Sprechen und Hören kommen in den meisten Beispielen zusätzlich zum Tragen, auch wenn sie nicht explizit erwähnt werden.

Im Sinne des sprachsensiblen Unterrichtens ist vor allem auf zielgerichtete Fragen der Lehrperson zu achten. Mit der entsprechend formulierten Frage wird grammatikalisch eine entsprechende Antwort erzwungen bzw. hilft bei deren Verwirklichung. Ein Beispiel dazu ist in der Aufgabe „ABC-Tuch“ nachzulesen.

Die meisten der nun folgenden Aufgabenbeispiele stammen aus den folgenden Werken und werden mit freundlichem Einverständnis der Autor:innen und Herausgeber:innen abgedruckt:

- + „Att lära in svenska ute“ von Robert Lättman-Masch, Mats Wejdmark, Ammi Wohlin, Eva Persson, Helene Grantz, Stina Lindblad und Birgitta Sang (2017)⁴
- + „Draußen unterrichten“ von der Stiftung SILVIVA (Stiftung SILVIVA 2018)⁵

Weitere Inspiration und viele Aufgabenbeispiele sind u. a. auf diesen Websites zu finden:

- + Plattform zum Draußenunterricht der Schweizer Stiftung SILVIVA und des WWF mit dem Schwerpunkt Natur: *draussenunterrichten*
- + <https://www.draussenunterrichten.ch/>
- + Plattform zum „Outdoor Learning“ (Großbritannien): *learning through landscapes*
- + <https://www.ltl.org.uk/free-resources/>

5.2.1 LINGUISTISCHE KOMPETENZEN (VERFÜGUNG ÜBER SPRACHLICHE MITTEL)

ABC-Buch

(Stiftung SILVIVA 2018, 47)

Sprachliches Thema: visuelle Differenzierung, Kenntnis der Buchstabenform – *Sozialform:* Einzel- oder Partnerarbeit, später gesamte Gruppe – *Material:* Fotokamera, Buchstabenkarten oder Ähnliches, evtl. Schreibunterlage, Papier, Bleistift, roter Faden.

Aufgabe: Die Lehrperson legt eine Auswahl an Buchstaben auf den Boden. Jedes Kind geht nun allein in der Umgebung auf die Suche nach diesen Buchstaben. Wer ein Objekt gefunden hat, das einem der Buchstaben gleicht, schreibt diesen zehnmal in der Luft nach. Danach fotografiert er

⁴ Dieses Buch ist bisher nur auf Schwedisch erhältlich. Die Aufgaben wurden für diese Handreichung von mir übersetzt, die Kommentare von mir ergänzt. Wer diese Art des Lernens interessant findet und sich weiter informieren möchte – auch für andere Schulfächer –, findet auf der Homepage www.outdoorteaching.com einige Bücher auf Englisch.

⁵ Es ist in einer Ausgabe für Deutschland erhältlich – das Buch wurde ursprünglich mit Bezug zum Schweizer Bildungsplan geschrieben.

das Objekt oder skizziert es ins Natur-Lernjournal. Falls ein Buchstabe nicht gefunden wird, darf er auch mit Naturmaterial auf den Boden gelegt oder dreidimensional geformt werden – zum Beispiel mit Waldrebe (Clematis), Efeu oder Gräsern.

Variante: Jedes Kind markiert alle Buchstaben, die es gefunden hat, mit rotem Faden. Nachdem alle mindestens einen Buchstaben entdeckt haben, geht die Klasse alle Buchstaben besichtigen. Die Lehrperson fotografiert. Dann bildet sie Zweiergruppen und teilt jeder Gruppe einen Buchstaben zu, der noch nicht gefunden wurde. Die Kinder gehen ihn suchen und markieren ihn. Zurück in der Schule, werden einige Fotos ausgewählt und ausgedruckt oder die Skizzen ins Reine gezeichnet. Die Kinder kleben die Fotos oder Skizzen in ihr Schreibheft und üben darunter den Buchstaben – mithilfe von Wörtern, die sie in der Umgebung draußen entdeckt haben. Hat die Klasse das gesamte Alphabet draußen entdeckt, erstellt sie ein gemeinsames ABC-Buch: Jedes Kind gestaltet ein bis zwei Seiten.

ABC-Tuch

(Lättman-Masch et. al. 2017, 23)

Sprachliches Thema: Morphem-Graphem-Zuordnung, Anlaute, Anfangsbuchstabe von Wörtern (später auch Nomen, Adjektiv, Gegensätze) – *Sozialform:* Partnerarbeit bis Kleingruppenarbeit, gesamte Gruppe – *Material:* mehrere Tücher mit dem Alphabet in vier oder fünf Reihen beschriftet.

Aufgabe: Die Gruppe wird in Dreier- bis Fünfergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält ein Tuch mit den gesamten Buchstaben des Alphabets. Die Aufgabe ist es, das Tuch mit Gegenständen zu füllen, die den richtigen Anfangsbuchstaben haben. Mit dem ABC-Tuch auf dem Schulhof ausgelegt, werden die Lernenden dazu angeregt, die Umgebung im Detail zu „lesen“. Eine sonst unbedeutende Flechte bekommt plötzlich die Ehre, das F-Feld zu schmücken, oder ein scheinbar einfaches Blatt kann jetzt stolz ein Ei-Feld als Eichenblatt schmücken. Die Schüler:innen werden die Umgebung durchkämmen und versuchen, Kleines und Großes auf der Suche nach dem richtigen Anfangsbuchstaben zu benennen. Die Aufgabe kann auch als Wettbewerb durchgeführt werden, in dem jeder Buchstabe einen Punkt bringt und die Zeit zum Beispiel auf zehn Minuten begrenzt ist.

Variante: Die Gruppe bekommt zwei Punkte für die Gegenstände, die sie mit Artbestimmung verwenden. Ein Blatt im B-Feld würde nur einen Punkt geben, ein Ahornblatt im A-Feld dagegen zwei Punkte. Natürlich funktioniert es auch gut, Bingo mithilfe des ABC-Tuches zu spielen. Die oben aufgezählten Themen können auch als Aufgabe gestellt werden: Sammelt Nomen, sammelt Adjektive etc.

Kommentar: Durch zielgerichtete Fragen sind die Antworten der Lernenden grammatikalisch beeinflussbar. Mit der einführenden Frage „Wer hat diesen Gegenstand mitgebracht?“ wird dessen Name noch nicht vorweggenommen, aber man findet die passende Ansprechperson heraus. Die weiterführende Frage „Was ist das?“ erfordert die Benennung des Gegenstands (Wortschatzarbeit) mit dem unbestimmten Artikel: „Das ist ein Stein.“ „Warum liegt der Stein beim ‚St‘?“ „Der Stein liegt beim ‚St‘, weil das Wort mit ‚St‘ anfängt.“ So fordert bzw. fördert die Lehrperson beispielsweise die Anwendung des unbestimmten Artikels bzw. der Nebensatzbildung mit „weil“ und der dazugehörigen Verbendstellung.



Silben sammeln

(Lättman-Masch et. al. 2017, 33)

Sprachliches Thema: Silbenanzahl in Wörtern bestimmen, phonologische Bewusstheit, Intonation, Wortschatz – *Sozialform:* Einzelarbeit, Partnerarbeit, gesamte Gruppe – *Material:* weißes Tuch, Ziffernkarten oder Karten mit Silbenbögen.

Aufgabe: Unterschiedliche Wörter haben unterschiedlich viele Silben, was wichtig zu üben ist, wenn Schüler:innen Gedichte oder Lieder schreiben sollen oder wenn zu Anfang des Schreibenlernens der Fokus auf den Vokal in jeder Silbe gelegt wird bzw. die Silbe als strukturierendes Merkmal im Rechtschreiben genutzt wird.

Die Gruppe versammelt sich in einem Kreis und die Lehrperson zeigt einen Gegenstand, zum Beispiel einen Stein, und nennt dessen Namen. Die Schüler:innen klatschen (oder gehen, schwingen etc.) die Anzahl der Silben mit den Händen – ein Klatscher im Fall des Steins. Die Lehrperson setzt dies mit einigen Gegenständen fort, und die Schüler:innen klatschen die Silben. Danach legt die Lehrperson ein weißes Tuch auf den Boden, auf dem die Ziffern 1 bis 5 stehen. Die Lernenden werden in Paare aufgeteilt, und jedes von ihnen sucht einen Gegenstand. Die Paare platzieren ihren Gegenstand bei der Ziffer, die der Anzahl der Silben im Namen des Gegenstandes entspricht – eine Eichel wird zum Beispiel zur Ziffer 2 gelegt. Die Lernenden werden danach aufgefordert, Gegenstände zu suchen, die mehr Silben haben als ihr Gegenstand zuvor. Gleichzeitig bekommen sie den Hinweis, dass zusammengesetzte Wörter mehr Silben haben. Die Aufgabe wird abgeschlossen, indem die Gruppe sich wieder versammelt und reflektiert: Bei welcher Ziffer liegen die meisten Gegenstände? Welches Wort hat die meisten Silben? Aus wie vielen Teilen bestehen die zusammengesetzten Wörter?



Das Mikrofon

(Lättman-Masch et. al. 2017, 31)

Sprachliches Thema: Assoziationsvermögen, Hören, Wortschatzarbeit (in Fortführung Schreiben) – *Sozialform:* gesamte Gruppe – *Material:* etwas, das als Mikrofon dient, z. B. ein Stock.

Aufgabe: Hier können Schüler:innen ihr Assoziationsvermögen trainieren und üben, sich mündlich auszudrücken und anderen zuzuhören. Diese Aufgabe funktioniert sehr gut, um Wörter für verschiedene Texte zu sammeln, die von den Schüler:innen geschrieben werden, zum Beispiel Wissenstexte oder Poesie.

Die Gruppe bildet einen Kreis um einen Naturgegenstand oder einen Platz herum. Das kann ein Baum sein, ein Steinblock, eine Lichtung oder etwas anderes, das die Neugierde und Fantasie wecken kann. Die Lernenden stehen einen Augenblick lang leise da und betrachten den Gegenstand oder Platz. Ein Mikrofon, zum Beispiel ein Stock, geht dann im Kreis herum, sodass jede:r die Möglichkeit hat, eine Assoziation zum Gegenstand zu äußern. Nur wer das Mikrofon hat, darf reden, und jedes Wort bzw. jede Idee darf nur einmal gesagt werden. Dies kann Faktenwissen sein, zum Beispiel der Name des Baumes oder eine Sache, für die dieser Gegenstand verwendet werden kann. Es kann auch eine Beschreibung des Gegenstandes sein oder andere Gedanken und Gefühle, die geweckt werden. Die Schüler:innen setzen mehrere Runden fort, bis keine Assoziationen mehr kommen. Wem nichts einfällt, der darf passen. Alle dürfen frei zu assoziieren, und vieles von dem, was gesagt wird, ist weder falsch noch richtig. Als Lehrperson kann man eine zusammenfassende und abschließende Diskussion leiten, um Dinge klarzustellen, die gesagt wurden. Wenn die assoziierten Wörter später verwendet werden sollen, bietet es sich an, sie von jemandem notieren zu lassen.

Kommentar: Die Erfahrung mit dem Mikrofon ist, dass die Assoziationen der Schüler:innen oft während der Durchführung den Charakter verändern. Anfangs werden meist Nomen, oft konkrete und Wissenswörter genannt. Nach einigen Runden tauchen mehr Adjektive und zusammengesetzte Nomen auf, und nach einer Weile kommen poetische Wörter und fantasievolle, neugeschaffene, zusammengesetzte Wörter.

Der, die oder das

(Lättman-Masch et. al. 2017, 55)

Sprachliches Thema: Genus, bestimmte/unbestimmte Form, evtl. Singular/Plural, evtl. Demonstrativartikel – *Sozialform:* Einzel- oder Partnerarbeit und Kreisgespräch – *Material:* drei weiße Tücher oder drei Seile, Artikel auf Kärtchen.

Aufgabe: Draußen sind überall viele Gegenstände zu entdecken. Bei dieser Aufgabe üben die Schüler:innen die Zuordnung der Gegenstände zu ihrem jeweiligen Genus bzw. Artikel, inklusive der bestimmten und unbestimmten Form. Die Lehrperson legt drei Kreise mit den Seilen auf den Boden. In jeden Kreis legt sie eine der Artikelkarten, also Karten, auf denen die bestimmten Artikel stehen. Jede Schülerin und jeder Schüler sucht einen Gegenstand aus der Natur, den sie bzw. er auf eine Weise besonders findet. Wenn alle wieder um die Seilkreise versammelt stehen, erklärt jede:r den Fund und legt den Gegenstand in den passenden Kreis. Ein Stein landet im DER-Kreis, ein Blatt im DAS-Kreis. Die Lehrperson hilft evtl. den Schüler:innen dabei, die Art der Gegenstände zu bestimmen, zum Beispiel nicht nur „Blatt“ zu sagen, sondern auch „Eichenblatt“. Die Schüler:innen suchen dann weitere Gegenstände und bringen sie in die passenden Kreise.

Fortsetzung: Die Lehrperson fragt: „Was hast du gefunden?“ – „EINEN Stock.“ – „Welchen Stock?“ „DIESEN.“ Auf diese Weise werden der unbestimmte Artikel und der Demonstrativartikel geübt. Es kann erleichtert werden, indem ein Adjektiv dazu genannt wird: „DIESEN krummen Stock.“ Eine weitere Fortsetzung kann das Spiel „Eins, zwei oder drei“ sein, in dem die gefundenen Gegenstände weiterverwendet werden.

Kommentar: Es kann hilfreich sein, die Artikelkreise entsprechend farbig zu kennzeichnen, z. B. „der/ein“ (Maskulinum) = blau, „die/eine“ (Femininum) = rot, „das/ein“ (Neutrum) = grün, Plural = gelb.

Nicht alles ist schwarz oder weiß

(Lättman-Masch et. al. 2017, 39)

Sprachliches Thema: Gegensätze/Adjektive, Wortschatz, Grammatik – *Sozialform:* Partner oder Kleingruppe – *Material:* Eierkartons.

Aufgabe: Eine spannende Abwechslung im Unterricht sind geheime Aufträge. In dieser Aufgabe werden Gegensatzwörter mithilfe von Eierkartons und Naturgegenständen geübt. Die Gruppe wird in Paare oder Kleingruppen von bis zu fünf Schüler:innen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ihren Eierkarton. Die Lehrperson flüstert den Schüler:innen die Gegensatzpaare ins Ohr, für die sie Gegenstände suchen sollen. Die Gegensatzwörter können auch auf die Unterseite der Kartons geschrieben werden. Die Gruppen füllen die Hälfte des Kartons mit drei Naturgegenständen, die das eine Wort symbolisieren, und die andere Hälfte mit drei Naturgegenständen, die das Gegenteil symbolisieren. Wenn die Gruppen ihre Fächer gefüllt haben, versammeln sich alle wieder, und jeweils eine Gruppe zeigt, was sie gefunden hat. Die anderen Gruppen raten, welcher Gegensatz gemeint ist. Beispiele für Gegensätze: hell – dunkel, spitz – stumpf, glatt – rau, weich – hart, alt – jung, feucht – trocken.

Variante: Die Eierkartons können auch für ein Gegensatzpaar genutzt werden, das jeweils in den drei Steigerungsstufen des Adjektivs dargestellt wird: weich, weicher, am weichsten – hart, härter, am härtesten.



Sind wir ein Paar?

(Lättman-Masch et. al. 2017, 37)

Sprachliches Thema: Adjektive, genaue mündliche Beschreibung (evtl. Paar- oder Gruppenbildung), Hörverstehen – *Sozialform:* gesamte Gruppe – *Material:* je zwei gleiche Dinge, Anzahl passend zur Gruppe.

Aufgabe: Um eine reiche und malerische Sprache zu erlernen, die Details beschreiben kann, muss man viele verschiedene Adjektive kennen und anwenden können. Diese Aufgabe hilft Lernenden, dies zu üben. Die Aufgabe kann auch genutzt werden, um eine Gruppe in Paare oder Kleingruppen einzuteilen.

Die Lernenden stehen in einem Kreis mit den Händen hinterm Rücken. Die Lehrperson geht herum und legt einen Naturgegenstand in die Hände einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers. Für die Paareinteilung: Es gibt zwei Exemplare von jedem Naturgegenstand, zum Beispiel zwei Tannenzapfen und zwei Eichenblätter. Alle befühlen ihren Gegenstand hinter ihrem Rücken, ohne ihn oder den eines anderen zu sehen. Danach fängt ein:e Schüler:in an, seinen Gegenstand zu beschreiben, ohne zu sagen, was er glaubt, dass es ist. Ein Tannenzapfen wird vielleicht so beschrieben: „Es ist ungefähr vier Zentimeter lang, hat eine Form wie ein Kegel, ist außen ungleichmäßig und rau und am dicken Ende guckt etwas Schmales raus, das sich ein wenig spitz anfühlt.“ Derjenige, der glaubt, dass er einen gleichen Gegenstand in der Hand hat, stellt sich neben den, der ihn gerade beschrieben hat – immer noch, ohne nachzusehen, was es ist. Dann beschreibt ein anderer seinen Gegenstand. Wenn alle jemanden gefunden haben, von dem sie glauben, dass sie zusammengehören, ist der andere im Paar dran und beschreibt seinen Gegenstand, während alle anderen raten, um was es sich handelt.

Variante: Anstatt in einem Kreis kann diese Aufgabe auch im Gemenge durchgeführt werden. Dann gehen alle Schüler:innen durcheinander und beschreiben immer wieder für jemanden ihren Gegenstand. Wenn alle ihre:n Partner:in gefunden haben, stellen sie sich in einen Kreis, und je ein Paar beschreibt seinen Gegenstand, während die anderen raten, um was es sich handelt.

5.2.2 SPRECHEN UND HÖREN

Das geheime Bild

(Lättman-Masch et. al. 2017, 52)

siehe: *Sind wir ein Paar?*

Sprachliches Thema: mündliche Sprachgenauigkeit, Hörverstehen, Lokalbestimmungen, Wortschatz – *Sozialform:* Partnerarbeit – *Material:* Naturgegenstände, die am Platz gesucht werden und evtl. ein Seil für den Rahmen oder eine Unterlegpappe A4 oder A3.

Aufgabe: Anweisungen zu verstehen und verständliche Anweisungen zu geben, ist eine sehr wichtige Fertigkeit. In dieser Aufgabe schaffen die Lernenden paarweise geheime Bilder, während sie gleichzeitig die Anwendung von verschiedenen Lokalbestimmungen, Formen, Präpositionen und Adjektiven üben.

Die Schüler:innen werden in Paare aufgeteilt. Jedes von ihnen sucht gleich viele und gleichartige Gegenstände. Ein guter Beginn kann mit fünf Gegenständen gemacht werden, zum Beispiel mit einem Stock, einer Eichel, einem Tannenzapfen, einem Stein und einem Eichenblatt. Es kann auch hilfreich sein, etwas zu haben, das das Bild einrahmt, zum Beispiel ein Band oder einige Stöcke. Die Lernenden setzen sich Rücken an Rücken und bestimmen, wie der Rahmen aussehen soll. Der eine Partner fängt an, sein Bild aus den Gegenständen zu legen, und beschreibt gleichzeitig für den anderen, wie die Gegenstände gelegt werden. Der andere legt seine Gegenstände entsprechend dieser Beschreibung. Es ist gut, nach Unklarheiten zu fragen. Sind alle Gegenstände platziert, sind die Bilder fertig. Die Partner vergleichen ihre Bilder miteinander. Wenn sie nicht gleich geworden sind: Was ist es, das falsch liegt, und warum? Dann werden die Rollen getauscht. Paare, die schnell fertig sind, können neue Bilder legen, aber ohne Nachfragen stellen zu können. Welches ist am schwierigsten?

Fortsetzung: Die Lernenden können ermuntert werden, die Anzahl der Gegenstände zu erhöhen und verschiedene Formen von Rahmen anzuwenden. Mit einem kreisförmigen Rahmen wird es eine Herausforderung, die Uhr oder Himmelsrichtungen in den Beschreibungen anzuwenden. Der Bedarf an Präzision kann auch erhöht werden, wenn die Aufgabe mehrere Male durchgeführt wird. Liegen beispielsweise die Zapfen in beiden Bildern in derselben Richtung?

Kommentar: Es ist gut, wenn die Schüler:innen jeweils gleich große Gegenstände wählen.

Laufgeschichten

(Stiftung SILVIVA 2018, 58 f.)

Sprachliches Thema: Hörverstehen, Wortschatz – *Sozialform:* Einzelarbeit – *Material:* eine Geschichte, die erzählt wird.

Aufgabe: Zunächst werden ein Laufthema oder einige Laufwörter definiert. Das kann zum Beispiel die Themen „Farben“, „Richtungen“, „Zahlen“ sein oder ganz allgemein „etwas, was in der Umgebung vorkommt“. Die Lehrperson befestigt die Wörter an einem Baum oder legt sie auf dem Boden aus. Alternativ kann mit einem „Laufsignal“ gearbeitet werden: Nach jedem Wort, das in der Umgebung gesucht werden muss, klingelt eine Glocke. Nun geht es los: Die Lehrperson erzählt eine Geschichte (selbst erfunden, aus einem Sprachlehrmittel, frei nach einem Buch). Jedes Mal, wenn in der Erzählung das „Laufwort“ genannt wird oder das Laufsignal ertönt, gehen alle Kinder den entsprechenden Gegenstand in der Umgebung suchen und berühren ihn mit einer Hand. Auf ein (anderes) Signal kehren die Kinder wieder zur Lehrperson zurück, und die Geschichte geht weiter. Zum Erzählen der Geschichte empfiehlt sich eine klare Sitzstruktur, zum Beispiel in einem Waldsofa oder um ein Seil herum, das kreisförmig am Boden liegt. Werden Zahlen geübt, zeigt die Lehrperson jeweils, wovon eine bestimmte Anzahl berührt werden soll.

5.2.3 SCHREIBEN

Generelles zum Schreiben draußen



Sprachliches Thema: individuelle Texte schreiben, alle Textsorten – *Sozialform:* Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – *Material:* Schreibunterlage, Papier, Stift, evtl. Fotokamera.

Aufgabe: Im Sinne des individuell bedeutsamen Schreibens (vgl. Leßmann 2007, 2013) schreiben die Kinder das, was sie möchten und was sie bewegt. Dafür ist eine Kultur des individuellen Schreibens hilfreich, aber keine Voraussetzung. Die Textsorte ist entweder freigestellt oder durch eine Hinführung der Lehrperson vorgegeben. Jeweils anfangs bietet sich zur Vorentlastung eine gemeinsame mündliche Sammlung an (evtl. mittels der Aufgabe „Mikrofon“,

s. o.), die dann individuell schriftlich weitergeführt wird. Beispiele für initiierte Textsorten:

- + *Fragensammlung*: Die entstandenen Fragen können z. B. Ausgangspunkt für Forschendes Lernen und/oder Philosophieren sein.
- + *Poetische Texte*: Je nach Vorgabe oder Freiheit wird ein poetischer Text verfasst, der auch direkt vor Ort – ggf. nach Überarbeitung zu einem späteren Zeitpunkt – vorgetragen wird.
- + *Fantasiegeschichten*: Fantasiewesen erleben z. B. Abenteuer. Der verfasste Text wird möglichst auch direkt vor Ort – ggf. nach Überarbeitung zu einem späteren Zeitpunkt – vorgetragen.

Naturort-Freundebuch

(Stiftung SILVIVA 2018, 81)

Sprachliches Thema: Wortschatz, Stichworte schreiben, Formular ausfüllen – *Sozialform*: Einzel- oder Partnerarbeit – *Material*: Schreibunterlage, Papier, Stift, evtl. Bestimmungsbücher.

Aufgabe: Die Kinder eignen sich selbstständig Wissen über ein Tier oder eine Pflanze an und halten dieses Wissen in einem offiziellen Dokument schriftlich fest. Jedes Kind wählt ein Tier oder eine Pflanze und gestaltet eine Doppelseite mit einem Bild oder Foto und Angaben zu: Name, Größe, Gewicht, Lieblingessen, Lieblingsmusik, Lieblingsstar, Lieblingsbuch, Hobbys, „das kann ich besonders gut“, „das mag ich“, „das mag ich nicht“ ...

Kommentar: Wichtig ist, dass jedes Kind ein Naturobjekt wählt, das es interessiert und das es am Naturort wirklich beobachten und erkunden kann.

Das Buch der kleinen Dinge

(Stiftung SILVIVA 2018, 88)

Sprachliches Thema: Text verfassen, Textsorte Beschreibung – *Sozialform*: Einzel- oder Partnerarbeit – *Material*: Schreibunterlage, Papier, Stift, evtl. Fotokamera.

Aufgabe: Jedes Kind sucht sich ein unscheinbares, kleines Naturobjekt oder ein Detail davon in der Umgebung, zeichnet es ab oder fotografiert es. Das Zeichnen von Dingen schult und erhöht die Aufmerksamkeit und ist eine lohnenswerte ästhetische Zugangsweise (vgl. Pareigis 2014). Danach schreibt das Kind auf, warum es gerade dieses Detail ausge-

wählt hat. Aus diesen Schilderungen, Zeichnungen und Folgerungen stellt die Klasse dann ein Buch zusammen: das „Buch der kleinen Dinge“.

Kommentar: Als Hilfestellung können Satzanfänge vorgegeben werden.

Dialog

(Stiftung SILVIVA 2018, 88)

Sprachliches Thema: Text verfassen, Textsorte Dialog – *Sozialform*: Partnerarbeit – *Material*: Schreibunterlage, Papier, Stift, evtl. Fotokamera.

Aufgabe: Was reden wohl zwei alte Bäume miteinander? Oder zwei Mistkäfer, die sich auf der morgendlichen Nahrungssuche begegnen? Zu zweit verfassen die Kinder einen Dialog zwischen zwei Lebewesen, die sie in der Natur beobachten können. Die Kinder tragen dann ihren Dialog in Form eines Theaters den anderen Kindern lesend oder frei vor.

5.2.4 LESEN

Generell kann alles, was drinnen gelesen werden kann, auch draußen gelesen werden. Besonders wenn sich die Schüler:innen den Leseplatz aussuchen können, ist das Lesen draußen eine lohnenswerte Alternative.

Geheimes Säckchen

(Lättman-Masch et. al. 2017, 40)

Sprachliches Thema: Leseverstehen, Absprachen treffen – *Sozialform*: Partner- oder Kleingruppenarbeit – *Material*: Auftragskarten in Säckchen.

Aufgabe: Mithilfe geheimer Aufträge üben Schüler:innen, Anweisungen zu lesen und zu verstehen. Die Aufträge in den Säckchen werden dem Niveau, dem Platz und der Jahreszeit angepasst. Die Schüler:innen werden in Paare oder Gruppen eingeteilt. Sie ziehen eine Auftragskarte pro Runde aus dem Säckchen und erfüllen gemeinsam den Auftrag. Wenn sie zurückkommen, zeigen und erklären sie, was sie gefunden oder getan haben. Die Gruppen führen Aufträge aus, bis die Karten aufgebraucht sind. Jeder ausgeführte Auftrag kann mit einer Buchstabenkarte belohnt werden. Zum Abschluss bildet jede Gruppe Wörter aus so vielen der gesammelten Buchstaben wie möglich.

Suchgedichte

(Lättman-Masch et. al. 2017, 47)

Sprachliches Thema: Leseverständnis, Gedichte verstehen und verfassen – *Sozialform:* Partner- oder Kleingruppe – *Material:* Papier, Stift und evtl. Gläser für die Gegenstände, Suchgedichte.

Aufgabe: Die Idee von Suchgedichten ist, dass die Schüler:innen Gedichte lesen oder eigene Gedichte schreiben und einen Auftrag in der Natur ausführen. Die Gedichte können die Augen der Schüler:innen für neue Lerngegenstände wie Organismen öffnen, zum Beispiel für Pilze oder Moose. Die Gedichte können so formuliert sein, dass Schüler:innen das aktuelle Thema des Unterrichts vertiefen, zum Beispiel „Wortarten“. Die Gruppe wird in Paare oder Kleingruppen eingeteilt. Die Lehrperson teilt jeder Gruppe ein Suchgedicht zu, und die Schüler:innen suchen dem Gedicht entsprechende Gegenstände zusammen. Danach versammeln sich alle Gruppen und zeigen, was sie gefunden haben. Als Folgeaufgabe schreiben die Gruppen ihre eigenen Suchgedichte und tauschen diese dann mit den anderen Gruppen aus. Nach dem Sammeln lesen die Schüler:innen die Gedichte vor und zeigen ihre Gegenstände.

6. Draußen sein tut gut – ganz besonders in der aktuellen Zeit

Die Relevanz des hier dargestellten Lernens unter Berücksichtigung des Schulalltags hat vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie erheblich an Bedeutung gewonnen. „Kinder und Jugendliche sind von der aktuellen (Pandemie)-Situation hinsichtlich ihrer Bildungs- und vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten deutlich betroffen“ (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, 1). Die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer sprachlichen, motorischen und emotionalen Entwicklung zu unterstützen, ist mit der Idee des Draußenlernens einfach umzusetzen. Es folgen kompakt zusammengestellt die zentralen Argumente, um die Potenziale aufzuzeigen.

Eine erhöhte *physische Aktivität* ist eine wichtige Begleiterscheinung des Draußenlernens, genauso wie das *verminderte Stresslevel* durch den Aufenthalt in einer natürlichen Umgebung. Folgen davon sind u. a. ein erhöhtes *Wohlbefinden* und eine *bessere Gesundheit*. Ebenso wird die positive Wirkung auf das Sprachvermögen der Lernenden durch das Draußenlernen aufgezeigt (vgl. zusammenfassend Dettweiler/Becker 2018, 102). Die *Behaltensleistung* ist u. a. durch das Lernen im authentischen Kontext und die Einbindung verschiedener Sinne höher. Die soziale Interaktion ist draußen vielfältiger und konfliktfreier und kann somit die *psychosoziale Verfassung* der Schüler:innen positiv beeinflussen bzw. den Schultag stressfreier gestalten. Als wichtige Voraussetzungen für das Lernen bzw. das Erreichen von *akademischen/schulischen Leistungen* sind diese Aspekte von hoher Bedeutung (vgl. Lambert, Robertson, Waite 2020, 5). Die Handlungsempfehlungen der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina gehen in den genannten Punkten ebenfalls in diese Richtung: mehr Bewegung, mehr Förderung eines gesunden Lebensstils (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2021, 13, 15). Die schulischen Angebote sind besonders für jene Schüler:innen wichtig, die nur im schulischen Rahmen mit diesen Erlebnissen und Effekten in Berührung kommen. Draußen zu sein ist für Kinder wie Erwachsene gesund – durch mehr Bewegung, Interaktion und den Aufenthalt in einer möglichst natürlichen Umgebung. Draußen zu lernen macht Spaß, tut gut und bleibt (nicht nur im Kopf) hängen.





7. Literatur

Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.) (2016):

„Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.)

(2013): Expertise Wirksamkeit von Sprachförderung. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_fina_03.pdf (Abruf: 14.03.2023).

Bølling, Mads; Niclasen, Janni; Bensten, Peter;

Nielsen, Glen (2019): Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health, American School Health Association*. 89, 3. <https://doi.org/10.1111/josh.12730> (Abruf: 14.03.2023).

De Haan, Gerhard (o. J.): Situiertes Lernen.

http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Situiertes_Lernen.pdf (Abruf: 14.03.2023).

Dettweiler, Ulrich; Becker, Christoph (2016):

Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht. Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.). „Raus aus dem Klassenzimmer“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 101–110.

Faskunger, Johan; Szczepanski, Anders; Akerblom,

Petter (2018): Teaching with the sky as a ceiling. A review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school. Linköping. <http://doi.org/ct9g> (Abruf: 14.03.2023)

Fornol, Sarah; Wildemann, Anja (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011):

Bildungsplan Grundschule. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. <https://www.hamburg.de/contentblob/2965708/f909a2f889fbb0d648981e83aeaf12cc/data/deutsch-zweitsprache-gs.pdf> (Abruf: 14.03.2023)

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräch und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril; Quehl, Thomas (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster u. a.: Waxmann, 269–290.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta;

Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material Band 3, Münster u. a.: Waxmann.

Gräfe, Robert, Harring, Marius, Sahrakhiz, Sarah,

Witte, Matthias (2015): Lernen und Bildung in der Draußenschule. Ein Unterrichtskonzept zur Schulentwicklung und Schulöffnung. In: *Grundschulzeitschrift*. H. 287, 1, 10–15.

Guderian, Pascal (2007): Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik. Dissertation. Berlin.

Jordet, Arne (2009): What is Outdoor Learning? In: *Outlines – Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Education*. www.outdooreducation.dk (Abruf: 14.03.2023).

Kaplan, Rachel; Kaplan, Stephen (1998): *The experience of nature: a psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kiefer, Gerald (2016): Mit Schüler/innen draußen sicher unterwegs. Sicherheits- und Rechtsfragen bei (erlebnispädagogischen) Outdoor-Aktivitäten. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.): „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weihenheim und Basel: Beltz, 256–264.

Klaff, Michael (1994): Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis. Tübingen: Günter Albert Ulmer.

Klein, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb: eine Einführung. Königstein: Athenäum.

Klieme, Eckard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a.: Waxmann.

Lambert, Deborah; Roberts, Michelle; Waite, Sue (2020): The national curriculum outdoors. Key stage 1. A complete scheme of work. London: Bloomsbury.

Lättman-Masch, Robert; Wejdmark, Mats; Wohlin, Ammi; Persson, Eva; Grantz, Helene; Lindblad, Stina; Sang, Birgitta (2017): Att lära in svenska ute. Årskurs F-9. Vimmerby: OutdoorTeaching Förlag AB (Teile daraus frei übersetzt aus dem Schwedischen von Julia Clausen).

Leisen, Josef (2010): Sprachförderung im Fach. Der sprachensible Fachunterricht. Bonn.

Leisen, Josef (2013): Kinder zur Sprache im Sachfach führen. Grundzüge eines sprachsensiblen Fachunterrichts. In: Grundschule Deutsch, 39, 39–42.

Leßmann, Beate (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck.

Leßmann, Beate (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Klassen 3 bis 6. Teilband II A. Heinsberg: Dieck.

Maier, Uwe (2017): Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium. Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mygind, Erik; Bølling, Mads; Barfod, Karen (2019): Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. Education 3–13, 47:5, 599–611.

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (Hrsg.) (2021): Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen. 8. Ad-hoc Stellungnahme zur Coronavirus-Pandemie. https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf (Abruf: 14.03.2023).

Outdoor teaching/ Naturskoleföreningen (Hrsg.) (2015): Learning outside the classroom – a Swedish Anthology of Activities. Vimmerby.

Pareigis, Johanna (2014): Das habe ich vorher gar nicht gesehen! Mit Kindern Natur zeichnen und wahrnehmen. In: Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. H. 142, Hallbergmoos, 29–41.

Pratt, Nick & Waite, Sue (2011): Theoretical perspectives on learning outside the classroom: relationships between learning and place. In: Waite, Sue (Hrsg.): Children learning outside the classroom. From birth to eleven. London. 1–18.

Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster u. a.

Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim, Basel.

Schlehofer, Anke (2005): Naturtherapie – Naturerleben als Entwicklungschance. In: Ulrike Unterbruner & FORUM Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung & Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck, 181–194.

Spitzer, Manfred (2009): Gehirnforschung und schulisches Lernen. Ergebnisse, Einsichten und Anregungen. In: Schulmagazin 5–10, H. 3, 5–12.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>

Stiftung SILVIVA (Hrsg.) (2018): Draußen unterrichten. Das Handbuch für alle Fachbereiche. 1. und 2. Zyklus. Bern.

Szczepanski, Anders (2011): Outdoor Education – Authentic Learning in the Context of Landscape (place based) Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Interdisciplinary context. https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/extra_outdoor_education_anders_szczepanski-1.pdf (Abruf: 14.03.2023).

Waite, Sue (2011): Making a difference: learning on a grand scale. In: dies. (Hrsg.): Children learning outside the classroom. From birth to eleven. London, 201–212.

Waite, Sue (Hrsg.) (2011): Children learning outside the classroom. From birth to eleven. London.



Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ■ www.li.hamburg.de