

Draußenschulen – Innovative Pädagogik oder neue Fluchtversuche?

I

Ähnlich wie der Schulhund, erfreut sich auch das Konzept der „Draußenschule“ bei Lehramtsstudierenden großer Beliebtheit und ist ein häufig vorgeschlagenes Thema bei Haus- und Abschlussarbeiten. Ob es, ähnlich wie bei Schulhunden, eine Zunahme von „Draußenschulen“ auch in der Praxis, primär wohl an Grundschulen, gibt, kann hier nicht geklärt werden. Vermutlich ist das Interesse im norddeutschen Raum etwas ausgeprägter, weil es sich um eine im skandinavischen Raum etablierte Unterrichtsform handelt. Aber auch südlich von Schleswig-Holstein lassen sich Draußenschulen finden und bereits von 2014 bis 2017 wurden drei Modellschulen (je eine aus Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Brandenburg) in einem Projekt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz begleitet.¹

Grund genug, dem Konzept einmal aus schulpädagogischer Perspektive nachzuspüren. Für diejenigen, die bisher noch nichts von „Draußenschulen“ gehört haben, sei zunächst knapp dargestellt, was sich hinter dem Begriff verbirgt: Versucht man „Draußenschule“ zu definieren oder den Phänomenbereich einzugrenzen, kann man mit Au (2025) auf einer eher formal-organisatorischen Ebene regelmäßig stattfindende, „lehrplanbasierte Lehr- und Lernaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers innerhalb der regulären Schulzeit“ (ebd., S.19) als „Draußenschule“ bestimmen. Prominente Bezugsmodelle liegen, wie bereits erwähnt, im skandinavischen Raum vor – zur „Udeskole“ (Draußenschule) wird auch begrifflich die Nähe der (deutschen) „Draußenschule“ erkennbar. In den 1990er Jahren als reformpädagogische Graswurzelbewegung entstanden, sind „Uteskolen“ (Norwegen), „udeskolen“ (Dänemark) und die „utomhus-pedagogik“ (Schweden) dort mittlerweile curricular verankert (vgl. Armbrüster 2021). Aber auch Konzepte aus dem angelsächsischen Raum, wie die „Outdoor Education“ und das „Outdoor Learning“ – etwa aus Schottland und Neuseeland (vgl. Au 2025) – können als Impulsgeber angesehen werden. Demgegenüber müsse Deutschland, in den Worten von Au, als ein „Draußenschul-Entwicklungsland“ betrachtet werden (ebd., S. 24), in dem der Begriff „Draußenschule“ „bisher weder theoretisch noch empirisch ausreichend fundiert“ sei (ebd.,

1 <https://www.sozialpaedagogik.fb02.uni-mainz.de/mitglieder-der-ag-sozialpaedagogik/univ-prof-dr-matthias-d-witte/forschungsprojekte/>, letztes Abrufdatum: 16.10.2025.

S. 11). Zwar lassen sich nach Armbrüster (2021) in Deutschland Bezugnahmen auf außerschulische Lernorte „als Teil einer neuen Qualitätsentwicklung an Schulen“ (ebd., S. 85) und Anschlüsse an „reformpädagogische Grundideen von Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit“ erkennen, jedoch betont auch er, dass die Draußenschule in Deutschland über „kein institutionalisiertes pädagogisches Konzept“ verfüge und sich die Bildungspraxis von Modellschulen „wesentlich im Handeln der beteiligten Akteure“ konstituiere (ebd.). Gerade dieser Aspekt macht das Phänomen Draußenschule m.E. sehr interessant für (grund-)schul- und unterrichtstheoretische Reflexionen. Zugespißt gesprochen scheint eine Art „Mehrwertserwartung“ auf, die jedoch augenscheinlich nicht via Copy-paste importiert werden kann, sondern von den Schulen jeweils auszuweisen ist. Auf Schulwebsites und Flyern stellen Schulen vor, was sie (jeweils) unter Draußenschule verstehen. Dies erfolgt, so die Annahme, über Relationierungen zu „traditioneller“ Schule und „traditionellem“ Unterricht, wodurch nicht nur etwas über Draußenschule im Speziellen, sondern eben auch über (Vorstellungen von) Unterricht und Schule im Allgemeinen in Erfahrung gebracht werden kann. Explorativ habe ich daher zwei Fälle, konkret Darstellungen des Konzepts auf Schulhomepages in Text- und/oder Videoform, rekonstruiert.

II

Das genannte Desiderat einer empirischen und theoretischen Fundierung bearbeitend, wurde kürzlich ein „Lehrbuch Draußenschulpädagogik – Band 1: Grundlagen“ von Jakob von Au veröffentlicht, der auch das Heidelberger-Outdoor-Education-Konzept für untere Jahrgänge im Sekundarbereich entwickelt hat. Schaut man sich diesen Versuch genauer an, sind Rückfragen zur Festigkeit des Fundaments durchaus angebracht. So werden etwa im dritten Kapitel, „Geschichte(n) und Einflüsse: Eine Spurensuche“, auf 28 Seiten Fundierungen und Vorbereitungen bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Thoreau, Dewey, der Erlebnispädagogik, der Naturpädagogik und BNE, den Humboldt-Brüdern, der Schulgartenpädagogik, der Grünen Pädagogik, dem japanischen Waldbaden bis hin zu Rucksackschulen und Hartmut Rosas Resonanztheorie gesucht und gefunden. Dass dabei alles nur sehr oberflächlich gestreift werden kann, ist wohl offenkundig. Dass dabei aber auch mit den Gewährsleuten und -konzepten arg freizügig umgegangen wird, sei zumindest an der Bezugnahme auf Rousseau bzw. seinen *Emile* gezeigt. Dazu schreibt Au:

„Die Natur und die Dinge sah Rousseau als wichtige Erzieher an. Beim Lernen in und über die Natur und die Dinge erschien ihm der Gebrauch verschiedener Sinne besonders wichtig. Der natürliche Drang der Kinder, die Natur und die Dinge zu untersuchen und zu empfinden, sollte in der Schule keineswegs unterbunden, sondern gefördert werden (Rousseau, 1975, S. 41):