



Jakob von Au

Lehrbuch
Draußenschulpädagogik

Band 2: Didaktik

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Dr. Jakob von Au ist Dozent an der Universität Heidelberg und Gymnasiallehrer in Heidelberg. Seine Hauptinteressen in Forschung und Praxis liegen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung und Outdoor Education.

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

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8716-1 Print

ISBN 978-3-7799-8717-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8718-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Grundlagen	12
2.1 Historische Anknüpfungspunkte	12
<i>Zwischenstopp Königsberg: Herbart und der Herbartianismus</i>	14
2.2 Das lernortfokussierte didaktische Dreieck	15
2.3 Didaktische Theorien	17
2.4 Didaktische Prinzipien	22
<i>Zwischenstopp Bar-sur-Loup (Frankreich): Freinets</i>	
Spaziergangsdidaktik	23
<i>Zwischenstopp Ohio (USA): Edgar Dales Erfahrungskegel</i>	26
<i>Zwischenstopp Silicon Valley (USA): Das 4K-Modell des Lernens</i>	
(4 C's of 21 st Century Learning)	27
3. Ziele	30
3.1 Bildungsziele	30
<i>Zwischenstopp Hamburg: Anthropomorphismen und</i>	
Draußenunterricht	33
3.2 Lernziele	35
<i>Kreativer Zwischenstopp: Kreativität als Unterrichtsziel</i>	37
3.3 Kompetenzen	38
<i>Zwischenstopp Stanford (USA): Selbstwirksamkeitserwartung</i>	
und Draußenunterricht	40
<i>Zwischenstopp New York (USA): Scaffolding als Lehr-Lern-</i>	
Methode für den Draußenunterricht	44
3.4 Feedback	45
4. Inhalte	49
4.1 Didaktische Reduktion	49
<i>Zwischenstopp Freiburg: Eine phänomenologische Perspektive</i>	50
4.2 Fachorientierung versus Phänomenorientierung	52
<i>Zwischenstopp Berlin: FREI DAY als Ausgangspunkt für</i>	
phänomenbasiertes und zukunftsorientiertes Lernen	54

<i>Zwischenstopp Keene (USA): Place-based education als interdisziplinärer Ansatz</i>	57
4.3 Leitperspektivorientierung	57
<i>Zwischenstopp Oulu (Finnland): BNE und Draußenunterricht</i>	58
<i>Zwischenstopp Flensburg: Naturerleben als „Kern“ für Natur- und Umweltschutz</i>	60
4.4 Sicherung und Bewertung	61
<i>Zwischenstopp Wutöschingen: Draußenlernen mit besonderer Bewertungspraxis kann beflügeln!</i>	62
5. Lernende	64
5.1 Schülervorstellungen und Alltagsfantasien	64
<i>Zwischenstopp Genf (Schweiz): Conceptual-Change-Theory</i>	65
5.2 Erfahrungsbasiertes Verstehen	66
5.3 Interesse und Motivation	68
5.4 Differenzierung	71
6. Methoden	74
6.1 Übergeordnete Methoden	74
<i>Zwischenstopp München: Entdecken, Erschaffen und Arbeiten</i>	78
6.2 Natur- und kulturwissenschaftliche Erkenntnismethoden und Inszenierungstechniken	78
<i>Zwischenstopp Frankfurt: Philosophieren mit Kindern</i>	80
6.3 Naturzugänge im Draußenunterricht	82
<i>Zwischenstopp Jena: Ästhetik auf dem Land</i>	84
<i>Zwischenstopp Groningen: Spiel als Grundlage von Kultur (und Unterricht)</i>	85
7. Materialien und Medien	87
7.1 Hilfsmaterialien zur Aufmerksamkeitsfokussierung	87
<i>Zwischenstopp Kopenhagen: Draußenschule und kulturelle Bildung</i>	88
<i>Zwischenstopp Wald: Raus aus der Komfortzone?</i>	89
7.2 Hilfsmaterialien zur Wahrnehmungserweiterung	90
<i>Zwischenstopp Wiese: Ist weniger oft mehr?</i>	92
7.3 Digitale Medien	92
<i>Zwischenstopp Park: Naturmaterialien als wichtigste „Medien“ und die Frage nach Kriterien für „Gute Draußenlernorte“</i>	95
Literatur	97

Vorwort

„Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, das heißt sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“

Dieses Zitat stammt von Johann Amos Comenius (1592–1670), dem wahrscheinlich bis heute bekanntesten Didaktiker weltweit. Comenius beschrieb bereits im 17. Jahrhundert die Vorteile des Lernens durch Primärerfahrungen. Himmel und Erde, Eichen und Buchen nennt Comenius stellvertretend für Lernen an authentischen Lernorten, mit originären Lerngegenständen und mit vielfältigen Erkundungsmöglichkeiten. Bücher hingegen stehen für ihn stellvertretend für Sekundärerfahrungen, die „nur“ die Wahrnehmung anderer vermitteln können.

Comenius lehnte Bücher im Unterricht aber keinesfalls ab. Im Gegenteil, er verfasste mit dem „Orbis sensualium pictus“ (Die sichtbare Welt) sogar selbst ein beeindruckendes Schulbuch, das den Wissensstand über „die sichtbare Welt“ des frühen 17. Jahrhunderts für alle Schulfächer anschaulich darstellte. Durch seine Worte wollte er lediglich darauf hinweisen, dass ausschließlich auf Sekundärerfahrungen bezogener Unterricht die Gefahr mit sich bringt, dass Lernende zu nachplappernden Papageien anstatt zu kreativ, kritisch und kooperativ handelnden Menschen werden.

Comenius lebte in einer Zeit, die für Kinder und Jugendliche zumindest außerhalb der Schule noch voll war von Primärerfahrungen. Nur wenige Familien besaßen Bücher und die meisten Dinge wurden durch eigene Entdeckungen oder durch Nachahmen gelernt. Das hat sich heute grundlegend geändert. Die verlockende Vielfalt an Medien, die Omnipräsenz der Bildschirme und die eng getakteten Terminpläne von Aufwachsenden lassen primäre Lernerfahrungen in einem authentischen Kontext immer seltener werden – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. „Fremde Beobachtungen und Zeugnisse“ dominieren Alltag und Unterricht heute noch viel mehr als im 17. Jahrhundert. Mit Blick auf diese Entwicklung erscheinen Comenius' Worte aktueller denn je, und man könnte daraus folgende zeitgemäße Forderung ableiten:

„Schülerinnen und Schüler müssen so viel wie möglich ihr Wissen und Können nicht nur aus Sekundärquellen im Klassenzimmer schöpfen, sondern auch aus eigenen Erfahrungen im gemeinsamen Handeln an authentischen und inspirierenden Lernorten.“

Inzwischen zeichnet sich in Deutschland eine Trendwende ab, die dieser Forderung folgt. In fast allen Bereichen der Erziehungswissenschaft, der Bildungspolitik und der Schulpraxis sind Rufe nach mehr Verknüpfung von Unterricht und Lebenswelt, nach mehr Handlungsorientierung, nach mehr erfahrungsbasiertem Lernen und nach mehr Engagement in der Schulumgebung zu vernehmen. Viele Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Inhalte der Bildungspläne nicht ausschließlich im Klassenzimmer umgesetzt werden können und sollen. An vielen Orten werden die Klassenzimmer deshalb wieder häufiger geöffnet, eine engstirnige „Teach-to-the-test-Mentalität“ scheint vielerorts längst Vergangenheit zu sein.

Im Kontext dieser Aufbruchsstimmung, die sich unter anderem in einer steigenden Anzahl von Fortbildungs- und Tagungsangeboten im Bereich der Draußenschule widerspiegelt, entstand der Band „Draußenschulpädagogik Teil 1 – Grundlagen“. Dieser liefert einen theoretischen und empirischen Unterbau und verortet die Draußenschule in den Weiten der Bildungslandschaft. Weil darin jedoch nur wenige didaktische Anhaltspunkte zu finden sind, wurde die Draußenschulpädagogik um den vorliegenden Band „Schwerpunkt Didaktik“ erweitert.

Das vorliegende Buch stellt Brücken zwischen allgemeindidaktischen Grundlagen und draußenschulspezifischen Besonderheiten her. Es leuchtet – in Karl Poppers Worten formuliert – die allgemeine Didaktik mit dem Strahler der Draußenschule neu aus. Das Buch kann als universelles Planungs- und Reflexionsinstrument für die ganze Breite der Draußenschulpädagogik verwendet werden. Angesichts der Breite des Feldes kann das Buch allerdings nur eine orientierungsstiftende „Landkarte“ sein, die die Detailplanung vor Ort erleichtern soll. Die Landkarte kann sowohl als Orientierungs- und Strukturierungshilfe für die Planung als auch als Ideengeber und Mutmacher Verwendung finden. Aus diesem Grund werden viele „Umwege“ in Form von Beispielen, Exkursen und Zwischenstopps eingelegt, die die „Ortskenntnis“ in Sachen Draußenschule erhöhen, weitere Orientierungs- und Anhaltspunkte liefern und die Auffassung und den Vorstellungshorizont von „gutem Unterricht“ vielseitig erweitern können.

1. Einleitung

Draußenschule „schießt mächtig ins Kraut“ und findet seit einigen Jahren immer mehr Anhängerinnen und Anhänger unter Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und natürlich auch unter Schülerinnen und Schülern. Nachdem die Draußenschule in Ländern wie Dänemark (Udeskole), Norwegen (Uteskole) oder Schottland (Outdoor Learning) schon seit Langem ein fester Bestandteil an Schulen ist, gehört sie seit einigen Jahren auch in Deutschland immer häufiger zum Schulalltag – in allen Schulformen und Schulstufen. In einer Karte des Draußenlernen-Netzwerks Deutschland sind bundesweit beispielsweise bereits 201 Draußenschulen verzeichnet (<https://www.draussenlernen.net/karte>; Stand Frühjahr 2025). Als Draußenschule werden dabei nach dänischem Vorbild jene Schulen bezeichnet, an denen mindestens eine Klasse regelmäßig draußen unterrichtet wird (Grundvokabular und Kriterien der Draußenschule siehe Teil 1). Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Aufstellung nur einen kleinen Teil aller Schulen in Deutschland abbildet, die sich bereits auf dem Weg zu mehr Unterricht im Freien befinden.

Ausgangspunkt für die Umsetzung von regelmäßigem Unterricht im Freien sind häufig engagierte Lehrpersonen, die gemeinsam mit ihren Klassen die Erfahrung gemacht haben, dass Draußenunterricht Kinder begeistern und Themen lebendig machen kann. Dass solche von einzelnen Lehrpersonen initiierten „Graswurzelbewegungen“ sehr erfolgreich sein können, zeigt beispielsweise der Blick nach Dänemark, wo ungefähr jede vierte Schule eine „Udeskole“ (Draußenschule) ist (Bentsen et al., 2010, S. 236).

Bestärkt werden solcherlei Initiativen durch theoretische und empirische Arbeiten, die robuste lernpsychologische, entwicklungspsychologische und motivationspsychologische Argumente für Draußenlernen liefern (vgl. Band 1). Darüber hinaus finden sich immer mehr methodische Anregungen für Draußenunterrichtsbausteine in allen Fachbereichen (z. B. Stiftung SILVIVA, 2018; Endres, von Au & Rosa, 2025). Bislang wurden jedoch kaum Verbindungen mit allgemeindidaktischen Theorien und Ansätzen hergestellt, die als universelle Planungshilfe für Draußenunterricht dienen könnten.

Diese Lücke zwischen allgemeindidaktischen Theorien und draußenschulpädagogischen Ansätzen versucht das vorliegende Buch zu füllen. Es möchte auf einer allgemeindidaktischen Grundlage neue Perspektiven auf Draußenschule und Draußenunterricht liefern. In erster Linie soll es als Planungsgrundlage und Reflexionsangebot für Unterricht außerhalb des Klassenzimmers dienen, insbesondere für angehende und wenig erfahrene Draußenlehrpersonen. Unter *Draußenunterricht* werden dabei nach dänischem Vorbild Unterrichtsformen

außerhalb des Klassenzimmers an didaktisch vorstrukturierten Lernorten (z. B. Museum) und an didaktisch nicht vorstrukturierten naturnahen oder kulturell bedeutsamen Lernorten verstanden (z. B. Wald oder Gedenkstätte). Der Begriff *Draußenschule* schließt zusätzlich schulorganisatorische Aspekte (z. B. Stundentafeln und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren) mit ein.

Im Buch wird die Position vertreten, dass Draußenunterricht eine wertvolle Bereicherung des Drinnenunterrichts darstellen kann, nicht jedoch in Konkurrenz zum Klassenzimmerunterricht gesehen werden darf. Im Gegenteil: Draußenunterricht ist gerade dann besonders hochwertig, wenn er in Verbindung mit dem Drinnenunterricht steht und nicht als etwas Isoliertes oder Exotisches wahrgenommen wird. Nur wenn Draußen- und Drinnenlernen in einem fruchtbaren Verhältnis zueinanderstehen und wenn der Draußenunterricht ein fester Bestandteil im Schulalltag ist, kann laut dänischer Definition von *Draußenschule* gesprochen werden. Der alljährliche Schulausflug oder der hitzebedingte Unterricht im Schulhof würde demnach nicht als Draußenschule bezeichnet werden.

Ausgehend von historisch bedeutsamen didaktischen Überlegungen wird im Folgenden ein lernortfokussiertes didaktisches Dreieck entwickelt. Anders als das tradierte didaktische Dreieck stellt das lernortfokussierte didaktische Dreieck die Bedeutung des Lernortes für jegliche Formen von Lehr-Lern-Planungsprozessen heraus und bildet damit den Ausgangspunkt für alle draußenschuldidaktischen Reflexionen. Daran anschließend werden relevante didaktische Theorien und enger gefasste didaktische Prinzipien skizziert und Bezüge zum Draußenunterricht hergestellt.

Darauf aufbauend sind die folgenden fünf Kapitel entlang von etablierten didaktischen Modellen wie dem Berliner Modell nach *Zielen, Inhalten, Lernenden, Methoden* und *Materialien/Medien* strukturiert. In jedem dieser Bereiche werden allgemeindidaktische Ansätze dargestellt, die als Ausgangspunkt für die Darstellung von draußenschuldidaktischen Überlegungen dienen. Zusätzlich werden in Form von „Zwischenstopps“ exkursartig Beispiele und Umsetzungsvorschläge präsentiert.

Das vorliegende Buch kann und soll kein Rezeptbuch sein, das die passenden Zutaten für ein feststehendes Endprodukt liefert. Denn hochwertiger Draußenunterricht ist kontextangemessen, das heißt auf die jeweiligen Begleitumstände abgestimmt. Die Zutaten und das Endprodukt unterscheiden sich deshalb von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse. Je nach Lerngruppe und Schulumgebung sieht „gute Draußenschule“ ganz unterschiedlich aus. Eine ländlich geprägte Schule mit naturnahen Flächen in der Schulumgebung wird Draußenschule auf ganz andere Art und Weise umsetzen als eine städtisch geprägte Schule mit Parkanlagen, Lernlaboren oder Museen in der nahen Schulumgebung.

Im Übrigen kann der Wunsch nach Rezepten im Sinne von universell geeigneten Unterrichtsmaterialien und –verläufen schon deshalb kaum erfüllt

werden, weil Bildungsprozesse grundsätzlich *unverfügbar* sind – egal ob drinnen oder draußen. Das heißt, dass Bildungsprozesse nicht auf Knopfdruck herbeigeführt oder standardmäßig abgerufen werden können. Das Buch kann demnach „lediglich“ zur Entwicklung und Reflexion individueller Draußenschulkonzepte inspirieren und aufbauend auf dem Buch „Draußenschulpädagogik Teil 1 – Grundlagen“ einen Ausgangspunkt und Unterbau für aufgeklärte und selbstkritische Bildungsarbeit im Freien bieten.

2. Grundlagen

Die Grundlage für draußenschuldidaktische Überlegungen stellen allgemeindidaktische Theorien und Prinzipien dar. Als wertvoll erweist sich diesbezüglich ein Ausflug in die Geschichte der Didaktik, denn bereits frühe Ansätze weisen Anhaltspunkte für Unterricht außerhalb des Klassenzimmers auf (2.1). Auffällig ist, dass in der Geschichte der Didaktik und bis heute der *Lernort* immer wieder vernachlässigt wurde. Das lernortfokussierte didaktische Dreieck hebt dagegen die Bedeutung des Lernorts bei der Unterrichtsplanung hervor (2.2). Es kann genau wie ausgewählte didaktische Theorien (2.3) und didaktische Prinzipien (2.4) eine Orientierung bei der Planung von Draußenunterricht liefern.

2.1 Historische Anknüpfungspunkte

Die Pädagogik und mit ihr die Didaktik ist verglichen mit Wissenschaftsdisziplinen wie Theologie, Medizin oder Philosophie eine junge Disziplin. Gemeinhin wird deren Anfang in Deutschland auf die Besetzung des ersten Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Halle im Jahr 1779 datiert (Coriand, 2017, S. 15).

Die Wurzeln der allgemeinen Didaktik reichen allerdings deutlich weiter zurück. Als erster deutschsprachiger Didaktiker gilt Wolfgang Ratke (1571–1635). Er verstand sich als Unterrichtsreformer und führte den Begriff der Didaktik in die Pädagogik ein. Eine seiner zentralen Forderungen war, dass der Elementarunterricht sich vor allem auf die Muttersprache und auf Naturkunde fokussieren sollte. In seinem Buch *Allunterweisung* schlug er didaktische Prinzipien vor, von denen einige noch heute aktuell und relevant für die Draußenschulpädagogik erscheinen. Die Prinzipien können in neun Sätzen zusammengefasst werden:

1. Alles nach Ordnung und Lauf der Natur.
2. Nicht mehr als einerlei auf einmal.
3. Eines oft wiederholt.
4. Alles zuerst in der Muttersprache.
5. Alles ohne Zwang.
6. Nichts soll auswendig gelernt werden.
7. Gleichförmigkeit in allen Dingen.
8. Erst ein Ding an sich, dann die Weise von dem Dinge.
9. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung (Seel & Hanke, 2015, S. 228).

Besonders progressiv wirken in Ratkes Konzept die Sätze 5 und 6, denn die meisten Schulen seiner Zeit waren geprägt von Zucht und Ordnung sowie von eintönigem Wiederholen und Auswendiglernen. Mit Gleichförmigkeit ist bei Ratke im 7. Satz mutmaßlich in erster Linie ein ritualisiertes Unterrichtsgeschehen gemeint. Der 9. Satz deutet darauf hin, dass originäre Lernbegegnungen und Lernorte außerhalb des Klassenzimmers in seiner Idealvorstellung von Unterricht eine wichtige Rolle gespielt haben könnten. Es muss jedoch bedacht werden, dass Schule und Unterricht in der frühen Neuzeit nur bedingt mit der heutigen Schule verglichen werden kann (ausführlich bei Seel & Hanke, 2015, S. 216ff).

Ein noch bedeutenderer früher Didaktiker war Johann Amos Comenius (1592–1670). Berühmt wurde Comenius vor allem durch seine kühne Forderung, das Schulwesen von Grund auf zu reformieren (vgl. Band 1). Aber auch seine didaktischen Anregungen haben bis heute einen großen Einfluss und bieten viele Anknüpfungspunkte für eine Didaktik der Draußenschule. Besonders vehement verteidigte er das Prinzip des Lernens mit allen Sinnen: „Alles soll, wo immer möglich, den Sinnen vorgeführt werden [...]. Hierfür gibt es drei triftige Gründe: Der Anfang der Kenntniss muss immer von den Sinnen ausgehen, *denn nichts befindet sich in unserem Verstande (intellectus), das nicht zuvor in einem der Sinne gewesen wäre.* [Hervorhebungen durch den Autor] (Comenius 1657/2007, in Seel & Hanke, 2015, S. 230).

Neben diesem Prinzip bildeten für ihn zwei weitere Prinzipien den Kern der Kunst des Lehrens: Das Prinzip der Anschauung und das Prinzip des natürlichen Lernens. Anschauung bedeutete für ihn, dass Unterricht in der Regel über eine rein textliche oder verbale Vermittlung hinausgehen muss. Mit natürlichem Lernen ist gemeint, dass Alles dem natürlichen Ablauf vom Einfachen zum Schwierigen und vom Generellen zum Speziellen gelehrt werden muss.

Schulen sollten für Comenius „Freudenanstalten zur Weisheit und Lustgärten des Menschengeschlechts“ sein (ebd., S. 230). Damit sind selbstverständlich nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrpersonen angesprochen. Comenius’ wichtigstes Ziel didaktischer Bemühungen war folgendes:

Zitat 1: Johann Amos Comenius (1657/2007) – Weniger lehren ist mehr

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“

Wenn Lehrpersonen aber weniger lehren, so müssen andere „Quellen der Weisheit“ verstärkt ausgeschöpft werden. In Frage kommen dabei *erstens* die Mitschülerinnen und -schüler, die in Form von gemeinschaftlichem Lernen stärker

in Lernprozesse einbezogen werden können. Und *zweitens* der Lerngegenstand selbst, der aus sich heraus Fragen aufwirft und zu Erkundungen auffordert, wie es beim Draußenlernen idealerweise der Fall ist.

Ein weiterer einflussreicher Pädagoge und Didaktiker war Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Besonders bedeutend wurde seine Formalstufentheorie, in der er den Unterricht in vier Phasen bzw. Stufen einteilte:

1. „Stufe der Klarheit: Neue Wissensselemente werden erfasst und nachvollzogen. Es entwickelt sich ein Verständnis, und die bislang ‚fremden‘ Vorstellungen werden ‚klar‘.
2. Stufe der Assoziation: Durch die fortschreitende Vertiefung werden bislang isolierte Wissensselemente miteinander verbunden. Vorstellungen werden ‚assoziativ‘ verknüpft.
3. Stufe des Systems: Die neu gelernten Wissensselemente werden mit dem bisher verfügbaren Wissen zusammengeführt. Neue und alte Strukturen werden zu einem ‚System‘ verbunden.
4. Stufe der Methode: Das Neugelernte wird im Sinne des erziehenden Unterrichts angewendet. Dazu werden verschiedene ‚Wege‘ (griech. *methodos* = Weg) des Praktischwerdens beschritten.“ (Lehner, 2019, S. 19).

Herbart verfolgte mit seiner Theorie das Ziel der Selbstentfaltung der Lernenden. Einige Nachfolger Herbarts, die später als Herbartianer bezeichnet wurden, gestalteten diese Theorie jedoch zu einem rigiden Regelwerk um, das die Phasen *Vormachen – Erklären – Nachmachen – Üben* (VENÜ) vorschrieb und den Lernenden kaum Freiräume und Möglichkeiten zur Selbstentfaltung überließ (vgl. Seel & Hanke, 2015, S. 54). In dieser rigiden Form ist das Modell als Planungsinstrument für Draußenlernen weitgehend wertlos, weil es keinen Raum für individuelle und partizipative Herangehensweisen lässt und stark lehrerorientiert ist.

Zwischenstopp Königsberg: Herbart und der Herbartianismus

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) arbeitete einige Jahre als Hauslehrer in der Schweiz und lernte in dieser Zeit Pestalozzi und W. v. Humboldt kennen und schätzen. 1809 erhielt er einen Ruf auf den früheren Lehrstuhl Kants in Königsberg. Herbart verknüpfte in seiner Arbeit in noch nie dagewesener Weise Philosophie, Psychologie und Pädagogik miteinander. Aus der Philosophie leitete er die Ziele von Bildung ab und aus der Psychologie die Möglichkeiten und Herausforderungen auf dem Weg zu den Zielen. All das spiegelt sich in seiner Formalstufentheorie wider.

Dank Herbarts Werk etablierte sich das Fachgebiet „Pädagogik“ an vielen Universitäten. Erstmals wurden ausgehend von Herbart die Funktionen und Aufgaben von Lehrpersonen an Universitäten detailliert beschrieben und gelehrt. Allerdings sprach sich Herbart