

Zur Bedeutung naturgestützter Pädagogik für die Kommunikation im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Wiener Sommerschule

Daniela Holub¹, Renate Cervinka²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i3.a1558>

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss naturgestützter Interventionen auf die verbale und nonverbale Kommunikation von Volksschulkindern (2. Schulstufe) mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der Wiener Sommerschule 2022. Auf der Grundlage eines komparativen qualitativen Designs (alternierend naturgestützt vs. nicht-naturgestützt) wurden Daten mittels teilnehmender Beobachtung, Reflexionsbogen und Soziogrammen erhoben und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass naturgestützte Unterrichtseinheiten zu einer nachweislichen Steigerung kommunikativer Aktivität führten. Multisensorische Naturerfahrungen fungierten als Kommunikationsauslöser. Die Befunde stützen die Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010) und erweitern deren Anwendbarkeit auf den schulischen DaZ-Kontext.

Stichwörter: naturgestützte Pädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Prosenz-Hypothese, Wiener Sommerschule

1 Einleitung

In hochverdichteten urbanen Räumen wie Wien stellt sprachliche Heterogenität eine strukturelle Herausforderung für das Schulsystem dar. Laut dem Nationalen Bildungsbericht Österreich (BMB, 2024) weisen österreichweit rund 35 % der Volksschüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch auf. In Wien liegt dieser Anteil bei 61 %. Diese Zahlen verdeutlichen, dass Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kein bildungspolitisches Randphänomen darstellt, sondern eine zentrale strukturelle Realität des österreichischen Grundschulsystems.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: daniela.holub@kphvie.ac.at

² Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Angermayergasse 1, 1130 Wien. E-Mail: renate.cervinka@haup.ac.at

Mündliche Kommunikation gilt in der Zweitspracherwerbsforschung als konstitutiv für den Spracherwerb (Jeuk, 2018, S. 38). Dennoch ist in der pädagogischen Praxis eine systematische Sprechhemmung bei DaZ-Kindern zu beobachten. Fischer (2005) identifiziert kognitive, psychophysiologische und motorisch-behaviorale Manifestationsebenen von Sprechangst, ausgelöst durch fehlende kommunikative Anlässe, Angst vor Fehlerbewertung und geringe Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz. Die Angst verhindert das Sprechen, das Ausbleiben des Sprechens verhindert den Spracherwerb.

Gleichzeitig ist in städtischen Ballungsräumen ein Rückgang von Naturerfahrungen bei Kindern zu verzeichnen. Louv (2005) prägte den Begriff des Nature-Deficit Disorder (Naturdefizitsyndrom), mit dem er auf kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsbeeinträchtigung durch Naturferne aufmerksam macht. Flade (2018, S. 1–2) beschreibt einen Generationeneffekt, bei dem nachwachsende Generationen das Leben ohne Naturkontakt als normativ erleben. Molitor (2022, S. 59-62) sowie Gebhard (2020, S. 86) weisen auf die Verdichtung urbaner Grünflächen und den Rückgang des freien Naturerlebnisses als verstärkende Faktoren hin.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt die Frage, ob naturgestützte Interventionen im DaZ Unterricht die Kommunikation von Volksschulkindern fördern können. Sie basiert auf einer abgeschlossenen Masterarbeit und versteht sich als Pilotstudie für weitere Forschungen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Verbindung von naturgestützter Pädagogik und Sprachentwicklung ist noch schmal, aber zunehmend kohärent. O'Brien und Murray (2005) dokumentierten in britischen Waldschulen positive Veränderungen in Sprache und Kommunikation. Haubenhöfer (2013) zeigte Verbesserungen schulischer Leistungen durch Gartenpädagogik und Raith und Lude (2014) belegten, dass naturbasierte Settings sowohl Lernen als auch Kommunikation fördern. Gleichwohl ist festzuhalten, dass keine dieser Studien den Fokus explizit auf DaZ-Kinder im Grundschulalter und spezifisch auf mündliche Kommunikation im Deutsch als Zweitsprachunterricht als abhängige Variable richtet. Die vorliegende Studie versteht sich als Versuch, diese Forschungslücke zu erschließen.

2.2 Die Prosenz-Hypothese

Das zentrale theoretische Konstrukt der vorliegenden Untersuchung bildet die Prosenz-Hypothese von Chalfont (2010, S. 203). Chalfont definiert „Prosenz“ als den Schnittbereich zwischen Nature Engagement und Social Engagement. Wenn der Fokus einer Gruppe auf ein gemeinsames natürliches Objekt gerichtet wird, kann dies die Kommunikationsfähigkeit zwischen den beteiligten Personen signifikant verstärken. Natur fungiert in diesem Modell als

Möglichkeit, die direkte Kommunikationssituationen entlastet und triadische Kommunikationsstrukturen (Ich – Natur – Du) ermöglicht.

3 Rahmenbedingungen

3.1 Forschungsfrage

Die leitende Forschungsfrage der Untersuchung lautete:

Inwiefern beeinflusst der Einsatz von naturgestützten Interventionen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache die Kommunikation von Volksschulkindern der zweiten Schulstufe im Vergleich zu einem Unterricht ohne naturgestützte Interventionen in der Sommerschule?

Diese Fragestellung ist bewusst explorativ formuliert und verzichtet auf eine gerichtete Hypothese. Angesichts der begrenzten Vorforschung impliziert die Frage, dass die Ergebnisse primär hypothesengenerierenden und nicht hypothesenprüfenden Charakter haben.

3.2 Instrumente und Auswertungsverfahren

Die Studie verwendet ein komparatives qualitatives Design mit alternierenden Untersuchungsbedingungen. An aufeinanderfolgenden Tagen wurden naturgestützte und nicht-naturgestützte DaZ-Unterrichtseinheiten systematisch abgewechselt.

Zur Erhöhung der Konstruktvalidität, sodass die erhobenen Daten das Konstrukt Kommunikation im DaZ-Unterricht tatsächlich und aus mehreren Perspektiven erfassen, wurde eine Triangulation qualitativer Erhebungsinstrumente eingesetzt. Triangulation bedeutet in diesem Kontext nicht die Elimination von Fehlerquellen, sondern die Beleuchtung desselben Phänomens aus methodisch unterschiedlichen Blickwinkeln, um blinde Flecken einzelner Instrumente zu kompensieren.

Konkret kamen drei Instrumente zum Einsatz:

1. Teilnehmende Beobachtung nach Mayring (2022): Die Beobachtung wurde von der Autorin in der Rolle einer nicht-unterrichtenden, teilnehmenden Beobachterin durchgeführt. Um Erwartungseffekte zu minimieren, wurden die Beobachtungskriterien a priori festgelegt und die Protokollierung unmittelbar während der Unterrichtseinheit vorgenommen. Eine vollständige Verblindung war aufgrund des Studiendesigns nicht möglich. Die Beobachtungskriterien rotierten in 10-Minuten-Intervallen systematisch zwischen den drei a-priori-definierten Kategorien verbale Kommunikation, nonverbale Kommunikation und Kommunikationsauslöser. Aufgrund der kleinen Stichprobe

(n = 7–9) konnten grundsätzlich alle Kinder in jedem Intervall berücksichtigt werden, was eine hohe individuelle Beobachtungsdichte ermöglichte.

2. Reflexionsbogen der Lehrperson nach jeder Unterrichtseinheit: Dieses Instrument ermöglichte die systematische Dokumentation der subjektiven Wahrnehmung der unterrichtenden Person unmittelbar nach jeder Einheit. Als ergänzende Perspektive, die methodisch von der Beobachtung getrennt wurde, lieferte der Reflexionsbogen eine zweite Datenquelle zum Kommunikationsgeschehen.
3. Soziogramm: Das Soziogramm erfasste die sozialen Präferenzstrukturen innerhalb der Lerngruppe, also die Frage, wer mit wem, warum in Interaktion tritt, wen Kinder als Kommunikationspartner*innen wählen und wie sich diese Muster unter naturgestützten vs. nicht-naturgestützten Bedingungen verändern. Es ermöglichte damit eine strukturelle Analyse der Sprechsituationen, die über die Erfassung einzelner Sprechsituationen hinausgeht.

Zusammenfassend leistet die Triangulation dreierlei: Sie erhöht die Konstruktvalidität durch multiperspektivische Datenerfassung, sie ermöglicht die Kontrastierung und wechselseitige Prüfung der Befunde aus verschiedenen Quellen und öffnet mit dem Soziogramm eine gruppenanalytische Ebene, die rein individuelle Beobachtungsverfahren systematisch ergänzt. Die Auswertung des Beobachtungsmaterials erfolgte mittels deduktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Die Kategorien wurden vor der Analyse theoriegeleitet festgelegt und auf das empirische Material angewendet.

3.3 Sample und Setting

Die Datenerhebung erfolgte über fünf Tage (29. August bis 2. September 2022) an der Volksschule Georg-Bilgeri-Straße im 22. Wiener Gemeindebezirk im Rahmen der Wiener Sommerschule. Die Stichprobe umfasste n = 7–9 Schüler*innen (6 Buben, 3 Mädchen, 2. Klasse Volksschule, Deutsch als Zweitsprache) die Schwankung ist auf krankheitsbedingte Fehlzeiten zurückzuführen und wurde im Beobachtungsprotokoll tagesaktuell festgehalten. Die Unterrichtsdurchführung oblag einer ausgebildeten Lehrperson.

3.4 Verbale Kommunikation

In beiden Unterrichtsformaten (Deutsch als Zweitsprachunterricht mit Natur und ohne Natur) wurde Kommunikation beobachtet. Es zeigten sich jedoch qualitative und quantitative Unterschiede deutlich. Im nicht-naturgestützten Unterricht brachten sich nicht alle Kinder sprechend in den Unterricht ein. Die dominante Kommunikationsstruktur war der Lehrkraft-Schüler*innen-Dialog auf Initiierung der Lehrperson. Dieses Format ist für den Erwerb kommunikativer Kompetenz nur begrenzt produktiv, da es keine authentischen Sprechanlässe erzeugt und die Rollen von Fragenden und Antwortenden asymmetrisch verteilt. Die Lehrperson hält die kommunikative Kontrolle, die Schüler*innen reagieren auf vorgegebene Impulse.

Im naturgestützten Unterricht hingegen wurden intrinsisch motivierte Sprechsituationen beobachtet, die nicht durch Lehrer*innenimpulse ausgelöst wurden. Kinder äußerten Ausrufe der Ehrfurcht, des Ekels und der Verwunderung als unmittelbare Reaktion auf Naturgegenstände. Schüler*innen stellten eigenständig Fragen, verknüpften Lerninhalte und formulierten Hypothesen. Diese emotionalen Spontanäußerungen sind spracherwerbstheoretisch bedeutsam.

Darüber hinaus wurden proaktive Kommunikationshandlungen beobachtet. Schüler*innen stellten eigenständig Fragen, verknüpften neue Beobachtungen mit vorhandenem Weltwissen und formulierten Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z. B. über Wachstumsbedingungen von Pflanzen oder über Geruchsähnlichkeiten). Dieses hypothesenbildende Sprechen repräsentiert eine kognitiv anspruchsvolle Kommunikationsform, die über bloßes Benennen hinausgeht. Im naturgestützten Unterricht entwickelte sich eine Zunahme beschreibender Prozesse. Kinder verwendeten häufiger prädikative Strukturen (z. B. Das riecht wie ..., Das fühlt sich an wie ..., Ich glaube, das ist ...), die eine größere sprachliche Komplexität und semantische Präzision aufweisen als einfache Benennungen.

3.5 Nonverbale Kommunikation

Im nicht-naturgestützten Unterricht dienten nonverbale Signale primär als Indikatoren für emotionale Befindlichkeiten (z. B. Schaukeln, Kopf auf den Tisch legen), ein großer räumlicher Abstand zur Lehrperson wurde beobachtet. Die Kinder regulierten über körperliche Distanz und Körperhaltung ihre emotionale Nicht-Involviertheit

Im naturgestützten Unterricht zeigten die Kinder eine aufgeregte, aufmerksam gespannte Körperhaltung. Auch nahm die räumliche Distanz zwischen den Kindern deutlich ab. Verstärkter Blickkontakt, aktives Gestikulieren und prosoziale Signale wie Lächeln wurden dokumentiert. Die räumliche Nähe korrelierte positiv mit sprachlicher Aktivität. Diese Beobachtungen sind im Licht der Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010, S. 203) interpretierbar. Das Naturobjekt dient als gemeinsamer Fokus, der die Distanz senkt und triadische Kommunikationsstrukturen ermöglicht.

Besonders aufschlussreich ist die Beobachtung, dass nonverbale Kommunikation im naturgestützten Unterricht häufig der verbalen Kommunikation vorausging. Ein Kind roch an einem Kraut, verzog das Gesicht (nonverbale Reaktion) und erst danach folgte der sprachliche Kommentar. Diese Sequenz zeigt, dass nonverbale Kommunikation nicht als bloßes Begleitphänomen zu deuten ist, sondern als Auslöser verbaler Sprechproduktion gilt. Natur wirkte in diesen Momenten als Trigger, welcher zunächst die nonverbale Ebene aktivierte und eine sprachliche Produktion initiierte.

3.6 Vocabulary Scaffolding und sprachliche Identität

Ein zentraler Befund der Untersuchung betrifft die Wirkung naturgestützter Materialien (insbesondere von Kräutern) als Wortschatzträger im DaZ-Unterricht. Naturgegenstände lieferten

den Kindern konkrete, haptisch, visuell und olfaktorisch erfahrbare Referenzobjekte für neuen Wortschatz und Satzbau. Diese Form des kontextualisierten Wortschatzerwerbs über unmittelbar erfahrbare Objekte entspricht einem etablierten Prinzip der DaZ-Didaktik, dem sogenannten Vocabulary Scaffolding (Gibbons, 2002). Für die vorliegende Studie besonders relevant ist das Makro-Scaffolding-Prinzip der Einbeziehung von konkretem Anschauungsmaterial. Kniffka (2010, S. 3) führt explizit aus, dass es im Rahmen der Unterrichtsplanung notwendig sein kann, konkretes Anschauungsmaterial einzusetzen oder die Schüler*innen zunächst selbst Experimente durchführen zu lassen, um sie auf den Unterrichtsgegenstand hinzuführen. Genau dieses Prinzip realisieren naturgestützte Interventionen. Kräuter und Pflanzen sind keine abstrakten Symbole, sondern reale, multisensorisch erfahrbare Objekte, die den Einstieg in einen neuen Wortschatz ohne sprachliche Vorkenntnisse ermöglichen. Das Naturobjekt übernimmt damit die Funktion des Scaffolds, es trägt die sprachliche Handlung, bis das Kind sie eigenständig vollziehen kann. Darüber hinaus entspricht die beobachtete Sequenz von sensorischer Erfahrung zu sprachlicher Äußerung dem Makro-Scaffolding-Prinzip der Sequenzierung: von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene und vom Alltagssprachlichen-kontextgebundenen Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch (Kniffka, 2010, S. 3). Die Kinder durchliefen in den naturgestützten Einheiten exakt diese Sequenz. Sie begannen mit dem unmittelbaren sensorischen Kontakt (Riechen, Betasten), äußerten sich zunächst in einfachen Ausrufen und Benennungen und entwickelten sich in Richtung differenzierterer, beschreibender und hypothesenbildender Sprachfunktionen.

Besonderes Gewicht kommt dem Befund zur mehrsprachigen Identität zu. Kinder brachten eigenständig Bezeichnungen aus ihren Erstsprachen ein und kommentierten Differenzen zwischen Sprachen (z. B. „Bei uns heißt das ...“). Dieses Verhalten ist aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitspädagogik von erheblicher Bedeutung. Naturgestützte Settings scheinen Räume zu eröffnen, in denen mehrsprachige Ressourcen der Kinder nicht nur toleriert, sondern aktiv aktiviert werden. Die vorliegenden Beobachtungen liefern Hinweise darauf, dass konkrete Naturobjekte als sogenannte „Anker“ fungieren können, die translanguaging-Prozesse auslösen. Das Objekt „Kräuter“ steht nicht als monolinguale Kategorie im Raum, sondern als geteilte sensorische Erfahrung, die Kinder zu Beiträgen aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire einlädt.

4 Diskussion und Schlussfolgerung

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass naturgestützte Interventionen im DaZ-Unterricht der Primarstufe kommunikationsförderliche Wirkungen entfalten können. Die Ergebnisse stimmen mit der Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010) überein und stützen frühere Befunde zur sprachförderlichen Wirkung naturbasierter Settings (Murray & O'Brien, 2005). Besonders

hervorzuheben ist die Wirkung multisensorischer Erfahrungen auf intrinsisch motivierte Sprachproduktion sowie die Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen.

Die Studie liefert explorative Evidenz dafür, dass naturgestützte Interventionen sprechförderliche Wirkungen im DaZ-Unterricht der Grundschule entfalten können. Die Befunde sind als hypothesengenerierend zu verstehen und erfordern eine Vertiefung unter kontrollierten Bedingungen mit größeren Stichproben und standardisierten Sprachstandserhebungen.

Das Setting der Sommerschule erweist sich dafür als besonders günstig. Die spielerische Lernatmosphäre, die Kleingruppenstruktur, der Fokus auf mündliche Kommunikation sowie das projekthafte Arbeiten schaffen günstige Rahmenbedingungen für kommunikative Bereitschaft.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (6. Ausgabe). Wien. <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2024>
- Chalfont, G. (2010). *Naturgestützte Therapie – Tier- und pflanzengestützte Therapie für Menschen mit Demenz planen, gestalten und ausführen*. Bern: Hans Huber.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (5. Aufl., S. 86). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28530-2>
- Haubenhofer, D. (2013). Gartentherapie. Theorie-Wissenschaft-Praxis. Wien. Abgerufen am 15. 12 2022 von http://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/Gartentherapie_Handbuch_Theorie_Praxis.pdf
- Fischer, S. (2005). Sprechangst – Ursachen und Erscheinungsformen. In G. Bose & E. Neuber (Hrsg.), *Beeinträchtigungen der Stimmqualität*. Frank & Timme.
- Flade, A. (2018). Zurück zur Natur – Erkenntnisse und Konzepte der Naturpsychologie. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21122-6>
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl., S. 38). Kohlhammer.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Universität Duisburg-Essen / Stiftung Mercator. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Molitor, H. (2022). Naturerfahrungsräume als pädagogische Möglichkeitsräume in der Natur. Zeitschrift für die Jugendarbeit. *deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 70 (2), 59–67.
- Murray, R., & O'Brien, L. (2005). *Forest Research*. Abgerufen am 15. 12 2022 von Research – Evaluation of Forest School. <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2022/02/forestschoophase2reportappendices.pdf>
- Raith, A., & Lude, A. (Hrsg.). (2014). *Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. oekom.