

Masterarbeit

Wie wirkt sich die Teilnahme an der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und schulischen Prozesse aus?

Masterstudiengang: Lehramt an Grundschulen (M. Ed.)

im Teilstudiengang: Sachunterricht

vorgelegt von: Lisa-Maria Hoppe

Matrikelnummer: 3017999

E-Mail-Adresse: lisa-maria.hoppe@stud.leuphana.de

Postanschrift: Stöteroggestraße 63
21339 Lüneburg

Erstprüfer: Prof. Dr. Matthias Barth

Zweitprüferin: Dr. Lydia Kater-Wettstädt

Datum der Abgabe: 29.03.2018

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Grundlagen & Stand der Forschung	3
1.1 Draußenschule	3
1.2 Outdoor Education	12
2 Erkenntnisinteresse & Fragestellung	21
3 Qualitatives Forschungsdesign	24
3.1 Erhebungsmethoden	26
3.2 Darstellung der Interviewleitfäden	29
3.3 Zugang zum Feld & Durchführung der Interviews	32
3.4 Datenauswertung	33
4 Ergebnisse aus den Interviews	36
4.1 Beginn & Verankerung im Schulprogramm	36
4.2 Gründe für die Umsetzung & Durchführung/Ziele mit der Draußenschule	37
4.3 Eingliederung in den Schulalltag	40
4.4 Zusammenarbeit der Lehrerinnen & DraußenschullehrerInnen	45
4.5 Zur Bedeutung des externen Partners	50
4.6 Vergleich von Draußenschule & Unterricht im Klassenzimmer	52
4.7 Chancen der Draußenschule	55
4.8 Herausforderungen im Rahmen der Draußenschule	57
4.9 Wünsche für die Draußenschule	59
4.10 Verbundene Emotionen mit der Draußenschule	61
5 Diskussion	63
5.1 Inhaltliche Diskussion	63
5.2 Methodische Reflexion	70
Fazit & Ausblick	76
Literaturverzeichnis	79
Anhang	84
Anhang 1 Experten- & Fokusgruppeninterview	84
Anhang 2 Kodierleitfaden	87
Eidesstattliche Erklärung	92

Einleitung

„Anstatt ihn [das Kind, Anm. Verf.] in der verbrauchten Luft eines Zimmers vegetieren zu lassen, führe man ihn täglich nach draußen. Da soll er laufen und herumtollen; und wenn er hundertmal am Tag hinfällt – um so besser, dann lernt er auch am besten wie er wieder aufstehen kann. Die Wohltat der ungebundenen Freiheit entschädigt reichlich für viele Wunden.“ (Rousseau 2001: 183)

Ohne es wissenschaftlich begründen zu können, kann aus eigenen Erfahrungen festgestellt werden, dass Kinder, die sich vermehrt draußen aufhalten, ausgeglichener wirken – gefüllt mit neuen Erfahrungen und körperlicher Balance. Dass das Draußensein und das Draußenslernen im Kontext Schule nicht neu ist, zeigt das Zitat von Rousseau aus dem Jahr 1762 aus dem Werk *Emile oder über die Erziehung*. Bis heute gibt es zahlreiche Studien, die belegen, dass das Lernen im Freien positive Wirkungen auf die SchülerInnen¹, ihr Verhalten und/oder Lernzuwachs zeigt. Mit einem Konzept aus den skandinavischen Ländern wird ein Schritt getan, diese positiven Auswirkungen dauerhaft in Schulen zu fördern. Die *Draußenschule* entwickelt sich immer mehr zu einem konstanten und legitimen Baustein in Grundschulen – vorwiegend in Dänemark. In Deutschland engagieren sich vereinzelt LehrerInnen, externe BildungspartnerInnen und für eine Projektphase auch verstärkt der *Deutsche Wanderverband* für die Umsetzung der Draußenschule. Drei Schulen, die in ganz Deutschland verteilt liegen, haben seit dem Projekt des *Deutschen Wanderverbands* die Draußenschule im Schulprogramm aufgenommen. Vier Schulen im Raum Bargteheide sind z.T. sehr viel früher auf die positiven Effekte der Draußenschule aufmerksam geworden und haben mit dem externen Bildungspartner *Landschafts-abenteuer* die Draußenschule in den zweiten und dritten Klassen eingeführt. Seit 2008 haben 2000 Kinder im Raum Bargteheide und Hamburg mit *Landschafts-abenteuer* die Draußenschule mitgemacht. Das zeigt, dass in der Hinsicht kein Vergleich zu Dänemark gezogen werden kann. Allerdings wird die Forschung und Etablierung des Konzepts in Deutschland stark vorangetrieben.

Die bisherige Forschung baut weniger auf den schulischen Prozessen und Implementierungsversuchen des Konzeptes in den Schulalltag auf. Vielmehr werden die Wirkungen der Draußenschule auf die SchülerInnen untersucht. Der Blick wird in dieser

¹ Die Schreibweise mit einem Binnen-I wird gewählt, wenn Frauen und Männer gleichermaßen gemeint sind.

Arbeit demnach nur auf die Schule gerichtet, das bedeutet, der Fokus liegt auf den organisatorischen Prozessen, Entscheidungen und Aufgabenverteilungen im Rahmen der Draußenschule.

Inhalt der Masterarbeit ist es, diese Aspekte genauer zu hinterfragen. Dafür werden neben der Einordnung in den thematischen Hintergrund und der Darstellung des Forschungsstands qualitative Interviews geführt. Dieses qualitative Forschungsdesign wird gewählt, da die Draußenschule in der praktischen Durchführung der Verfasserin nicht bekannt ist. Das Forschungsdesign dient vor allem dazu, die Draußenschule und die Durchführung innerhalb der Schule kennenzulernen, neue Aspekte herauszustellen und die Aussagen auf Grundlage der Forschungsstände und Gegebenheiten der Schulen zu interpretieren.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen und den externen KooperationspartnerInnen wurde durch die *Buhck-Stiftung* vorbereitet. Diese unterstützt die Schulen beim Vorhaben, die Draußenschule konstant durchzuführen. Die Aussagen, die die LehrerInnen, Schulleitungen und externen BildungspartnerInnen trafen, tragen zur Weiterentwicklung eines Pilotprojektvorhabens in der Hansestadt Hamburg bei. Mit Unterstützung der *Behörde für Umwelt und Energie* soll es zukünftig möglich sein, dauerhaft die Draußenschule Grundschulen in Hamburg durchzuführen, ohne private Finanzierung und einzelnen Stiftungen.

1 Grundlagen & Stand der Forschung

Für eine inhaltliche Ordnung werden in diesem Kapitel grundlegende Informationen zur Draußenschule und Outdoor Education gegeben. Außerdem werden die jeweiligen Forschungsstände, auf welche diese Masterarbeit aufbaut, verglichen.

1.1 Draußenschule

Draußenschule, Waldklassenzimmer, Waldtage – viele Begriffe, die für ein skandinavisches Lernkonzept verwendet werden, das noch nicht über die Ländergrenzen hinweg flächendeckend verbreitet ist. Obwohl die Draußenschule in Norwegen, Schweden und in Dänemark einen festen Bestandteil im Schulalltag bildet, ist dies in Deutschland nicht der Fall. Nur vereinzelte Schulen, ca. zehn in ganz Deutschland, nutzen aktiv das Unterrichtskonzept Draußenschule. Zum einen gibt es eine Begriffsvielfalt, zum anderen eine mangelnde Vernetzung zwischen den Ländern und innerhalb Deutschlands. (vgl. Gräfe et al. 2016: 74)

Durch die Initiative der Hamburger Stiftung verändert sich zumindest im nördlichen Raum Deutschlands die Lage zur Umsetzung der Draußenschule. Ebenso verhält es sich mit der mangelnden Vernetzung zwischen den skandinavischen Ländern und innerhalb Deutschlands. Eine Veränderung ist durch den Einsatz der dieser Stiftung für die Umsetzung von Pilotschulen in Hamburg und durch eine Langzeitstudie der Universität Mainz erkennbar.

Für ein besseres Verständnis werden im Folgenden die Entwicklungsgeschichte der Draußenschule aus einem Lebensstil heraus und der derzeitige Forschungsstand genauer beschrieben.

Uteskole – Udeskole – Draußenschule

Der pädagogische Gedanke, draußen aktiv zu sein und von sowie mit der Natur zu lernen, ist kein Neuer. Bereits Jean-Jacques Rousseau hat im 18. Jahrhundert in seinem Werk *Emile oder über die Erziehung* Bezug auf den Erzieher „Natur“ genommen. (vgl. Rousseau 2001: 109; vgl. Hofmann et al. 2015: 63) Fast drei Jahrhunderte später wird dieser Gedanke in einem Unterrichtskonzept neu belebt. Die Draußenschule hält seit geraumer Zeit Einzug in vereinzelten deutschen Schulen.

Bereits in den 1990er Jahren haben sich norwegische LehrerInnen für dieses neue Konzept engagiert. (vgl. Gräfe et al. 2015: 10) Die Uteskole (norwegisch für Draußenschule) hat ihren Ursprung im Lebensstil der Norweger – dem *Friluftsliv*. Das

norwegische Umweltministerium hat versucht, eine allgemeingültige Definition für diesen Lebensstil zu formulieren. Denn den Norwegern ist es nicht möglich, eindeutig und übereinstimmend zu beantworten, was für sie *Friluftsliv* beinhaltet. „Friluftsliv ist der Aufenthalt und die körperliche Aktivität in der freien Natur in der Freizeit, wobei ein Hauptmerkmal auf Umweltveränderungen und dem Erlebnis in der Natur liegt“. (Bittner 2009: 19, zit. nach Miljøverndepartment 2001: 11) Faarlund (1994) geht zusätzlich auf den Respekt für natürliche Prozesse und für die Gegenwart allen Lebens ein, auf die Bewegung ohne technische Hilfsmittel und auf die Möglichkeiten eines emotionalen, physischen und intellektuellen Engagements, bedingt durch die eigene und freie Entscheidung. (vgl. ebd.: 20) Die Schwierigkeit einer genauen Definition ist den unterschiedlichen Ausprägungen (traditionelle, Aktivitäts-, spannungsgeladene *Friluftsliv*) und dem individuellen emotional-existenziellen beinahe religiös-spirituellen Verhältnis der Norweger zur Natur geschuldet. Private Unternehmungen mit Freunden, der Familie oder Kollegen finden meist in der Natur statt und zeigen damit ihre Verbundenheit zur Natur. (vgl. Bittner 2009: 20; Hofmann et al. 2015: 19f.) Daher ist es nicht unbegründet, dass dieser Lebensstil bereits seit den 1970er Jahren fester Bestandteil im norwegischen Schulprogramm ist. (vgl. Hofmann et al. 2015: 19) Damit wurde dem *Friluftsliv* ein pädagogischer Sinn zugeschrieben. Das pädagogische Konzept stützt sich auf die aktivitätsgestützte *Utendørspedagogikk*, die das Ziel hat, ein Umweltbewusstsein bei direktem Erleben in einer authentischen Umwelt zu entwickeln. (vgl. Bittner 2009: 35) Das hatte wiederum Einfluss auf die Uteskole in den Schulen. Ebenso sind die Adressierung an die Ganzheit des Menschen, das Lernen mit allen Sinnen und die Ermöglichung, dass Kinder Glück und Erlebnisse in der Natur finden, wesentliche Bestandteile, die von der *Friluftsliv* in die Uteskole übernommen wurden. (vgl. Bittner 2009: 34,41). Die Begriffe Uteskole (norwegisch) und Udeskole (dänisch) haben vor allem Arne N. Jordet in Norwegen, Lars O. Dahlgren in Schweden sowie Erik Mygind in Dänemark geprägt.

Eine allgemeingültige Definition für die Draußenschule wurde von Gräfe und Bentzen (2015) aus dem Norwegischen und Englischen übersetzt: Draußenschule „meint lehrplanbasiertes außerschulisches Lernen an einem wöchentlichen oder vierzehntägigen Draußentag für Schüler(innen) zwischen sieben und 16 Jahren. Udeskole ist durch verpflichtende und regelmäßige Lernaktivitäten außerhalb des Schulgebäudes charakterisiert und findet sowohl in naturräumlicher als auch urbaner Umgebung statt, z.B. in Wäldern, Parks, der Gemeinde, in Fabriken und auf Bauernhöfen.“

(Gräfe, Bentsen 2015: 16, übersetzt und zit. nach Bentsen, Jensen 2012: 200) Das Nutzen der lokalen Umgebung dient dem Erreichen bestimmter Bildungsziele oder der Vertiefung ausgewählter Themen. (vgl. Bentsen 2016: 51) Bei den Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers arbeiten die SchülerInnen vermehrt in kleineren oder größeren Gruppen an fächerübergreifenden Aufgaben, Übungen oder Projekten. Jordet beschreibt die Arbeitsweise als eine Möglichkeit für die Kinder, ihren Körper und ihre Sinne für Lernaktivitäten in der realen Natur zu erfahren und zu nutzen. Besonders hervorgehoben wird hierbei der authentische Lernkontext. Denn die SchülerInnen lernen in und mit der Natur, über die Gesellschaft in der Gesellschaft und über die lokale Umgebung im unmittelbarem Umfeld. (vgl. Bentsen 2016: 52f.) Wenn im schulischen Kontext vom Unterricht außerhalb des Klassenzimmers gesprochen wird, fallen häufig die Begriffe Wandertag oder Picknick in der Natur. Jordet hingegen sieht die Möglichkeit der ganzheitlichen Bildung der SchülerInnen in einem an den Lehrplan orientierten Unterricht. In dieser besonderen Form des Unterrichts stehen Kommunikation, soziale Interaktion, Spontanität, Spiel und Neugierde im Fokus. Außerdem beschreibt Jordet die Draußenschule als eine Gelegenheit, Lernen und damit die verbundene Bildung und Erziehung von Kindern neu zu begreifen. (vgl. Bentsen 2016: 56ff.) Das leib-sinnliche und kognitiv-abstrakte Lernen wird in der Draußenschule stärker miteinander verbunden und schafft so einen „Prozess des zunehmend selbstregulierten Sich-Erneuerns“. (Gräfe et al. 2015: 12, zit. nach Fournés 2008: 5)

Die Draußenschule als besondere Form des Unterrichts wird unter anderem in Deutschland integrativ gestaltet. Das bedeutet, dass es einerseits Phasen des gelenkten Unterrichts durch biologisch ausgebildete KooperationspartnerInnen und andererseits freie Phasen gibt. In den freien Phasen erhalten die Kinder die Möglichkeit des Spielens, freien Bewegens oder gemeinsamer Essenszeiten. (vgl. Gräfe et al. 2015: 12) In Deutschland wird der Einbezug einer externen Lehrperson verschieden gehandhabt. Im Raum Bargtheide in Schleswig-Holstein wird die Draußenschule nur mit einer in Biologie oder Umweltpädagogik ausgebildeten Person durchgeführt. Die in der Studie der Universität Mainz teilgenommenen Schulen haben die Draußenschule nur mit ihren LehrerInnen durchführen lassen.² In Skandinavien werden beide Lehrweisen praktiziert.

² genaueres zur Studie ab Seite 9

Das Besondere an der Draußenschule ist, dass die SchülerInnen im Vergleich zum Schulgebäude bzw. -gelände in einem unbekanntem Raum lernen. Zusätzlich verändert sich dieser Raum immer wieder und die Kinder erfahren beispielsweise den Wald anders als den statischen Lernraum Klassenzimmer. Durch die Veränderungen, die im Wald stattfinden sind die TeilnehmerInnen der Draußenschule, ob LehrerInnen oder SchülerInnen, aufgefordert, sich auf den Wald und die Gegebenheiten einzulassen. Das kann wiederum eine Herausforderung für die LehrerInnen oder die externen UmweltpädagogInnen darstellen, da sie immer wieder spontan und flexibel auf die natürlichen Begebenheiten und aufkommenden Fragen reagieren müssen. Das wiederum kann die Sorge bei Schulleitung, LehrerInnen oder Eltern aufkommen lassen, dass relevante Inhalte aus dem Lehrplan nicht vermittelt werden können. (vgl. Gräfe et al. 2015: 12f.)

Das Potenzial der Draußenschule liegt allerdings genau in diesem Brückenschlag und der Freiheit zwischen spontan entstandenen und didaktisch vor- und nachbereiteten Lerninhalten zu wählen. (vgl. ebd.) Jordet nennt das Improvisieren seitens der LehrerInnen und SchülerInnen „Pädagogik des Augenblicks“. (Jordet 2003: 209) Das Entdecken von Phänomenen und Initiieren spontaner Tätigkeiten zeigten den LehrerInnen das Engagement und die Weiterentwicklung der SchülerInnen. (vgl. ebd. 210) Damit ist eine Loslösung von der statischen Zeiteinteilung der Schule verbunden. (vgl. Gräfe et al. 2015: 12) Vor allem die Spontanität verändert die zeitliche Taktung des Unterrichts im Freien. Als Beispiel für die spontanen Lerninhalte sind hier die unterschiedliche Bedeutung und Nutzung des Waldes (Nestbau als Hinweis auf Lebensraum, markierte Bäume als Hinweis für die forstwirtschaftliche Nutzung oder heruntergefallenes Laub als natürlicher Lebensprozess) zu nennen. Die Inhalte sind meistens fächerübergreifend aufgebaut und zielen neben den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule auf fachliche und methodische Kompetenzen ab. Die erwähnten Kompetenzen sind in den Fächer Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Sport und Kunst der Klassenstufen eins bis drei verortet. Das sind Fächer, auf die sich laut einer dänischen Studie im Rahmen der Draußenschule am häufigsten bezogen werden. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 18, zit. nach Bentsen, Jensen 2012)

In der Udeskole und in der Draußenschule in Deutschland ist es üblich, dass die Kinder mit der Lehrperson oder dem/der DraußenschullehrerIn³ in einer festen Basis lernen, arbeiten und erfahren. Diese feste Basis kann ein Waldstück sein, ein Park oder ein Draußenschulklassenzimmer in Form von Baumstämmen als Sitzgelegenheiten. Diese und andere Orte besucht die Klasse ein ganzes Jahr zu jeder Jahreszeit und zu jeder Witterung. Unterschiedlich sind die Zeiträume in denen die Draußenschule stattfindet. Da es in den skandinavischen Ländern mittlerweile üblich ist, die Draußenschule an einem ganzen Schultag bzw. länger als in Deutschland mit zwei Schulstunden durchzuführen. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 18)

Forschungsergebnisse aus Skandinavien zur Draußenschule

Das Konzept ist ein sehr praktisches und blieb daher in der Forschung lange Zeit weitestgehend unbeachtet. Es gibt vorwiegend anwendungsbezogene Forschungen, die von den interessierten LehrerInnen und vereinzelt WissenschaftlerInnen vorangetrieben wurden. Die Studien zielten eher auf eine vertiefte Analyse der Praxis und einer Professionalisierung der LehrerInnen ab. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 18; Gräfe et al. 2016b: 81) Von 2000 bis 2003 führte Jordet die Luvann-Studie in Norwegen durch. Er fragte nach der Motivation der LehrerInnen für die Durchführung der Draußenschule mittels Interviews, biografischen Briefen und eines Fragebogens. Dabei sprachen die LehrerInnen die Förderung der kognitiven, sprachlichen, sozialen und körperlichen Entwicklung der Kinder an. Sie sind der Auffassung, dass die SchülerInnen ihre praktischen und handwerklichen Fähigkeiten verbessern würden. Zudem fördere die Draußenschule das Klassenklima positiv und die gemeinsamen Erlebnisse ermöglichen basale menschliche Werte. Die Draußenschule gibt, nach Aussagen der LehrerInnen, die Gelegenheit der anderen Sichtweise auf die SchülerInnen. Ebenso lernen sie die Kinder auf eine andere Art und Weise kennen. Die positiven Auswirkungen spiegeln sich auch bei den LehrerInnen wider. Da sie angaben, dass sich ihre berufliche Zufriedenheit seit der Teilnahme gesteigert habe. Die Gründe für die Durchführung der Draußenschule begründen sie mit einer biografisch verankerten Beziehung zur Natur. (vgl. Gräfe et al. 2016(b): 81f.) Zugleich wurden in einer schwedischen Studie mit Szczepanski, Malmer, Nelson und Dahlgren (2006) stress-reduzierende Effekte bei den LehrerInnen durch die Teilnahme an der Draußenschule festgestellt. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 19)

³ Bei der Recherche und bei der Kontaktaufnahme zum Forschungsfeld erwies sich dies als gängige Bezeichnung, obwohl es keine ausgebildeten LehrerInnen sind.

Eine ähnliche Studie wie in Norwegen wurde im gleichen Zeitraum in Dänemark durchgeführt – die Rødkilde-Studie. An der Rødkilde-Schule wurden zwei LehrerInnen befragt. Ziel war es, den Einfluss der regelmäßig durchgeführten Draußenschule auf die SchülerInnen, die Eltern und die LehrerInnen deutlich zu machen. Dietrich u.a. (2000) haben festgestellt, dass die Kinder den Wald selbstorganisatorisch erkunden können, weil er weniger reglementiert ist. Zudem bietet die Draußenschule laut ihnen eine Möglichkeit, die Rollen der Akteure zu ändern und die Kinder können ihre Positionen oder Rollen in der Gemeinschaft selbst entdecken. Bei der Beobachtung zeigte sich eine deutlich stärkere körperliche Aktivität der Kinder. (vgl. Dietrich et al. 2002: 286; Gräfe, Bentsen 2015: 19) Die norwegischen ForscherInnen Grønningsaeter, Hallås, Kristiansen und Naevdal haben mittels einer Herzfrequenzmessung ebenfalls festgestellt, dass sich die SchülerInnen signifikant stärker bewegen als im üblichen Klassenunterricht. (vgl. Grønningsaeter et al. 2007: 2928f.) Gleiches hat Mygind (2007) hat in Dänemark beobachtet. Ebenso stellte er die positiven Auswirkungen auf die Lerneinstellung der SchülerInnen fest. (vgl. Armbrüster et al. 2016: 476)

Noch bevor 2014 die Draußenschule im dänischen nationalen Lehrplan integriert wurde, gab es 2007 eine landesweite elektronische Befragung, um die Verbreitung der Udeskole festzustellen. Dabei meldeten sich ca. 1000 von 2082 Schulen zurück und 28% davon gaben an, die Draußenschule durchzuführen. Diese breitflächige Nutzung ermöglicht das Erreichen von Mindestanforderungen der Fächercurricula und der Ziele des dänischen Schulsystems. Im Rahmen dessen wurden die Besonderheiten des Unterrichtskonzepts hervorgehoben: positiver Einfluss auf Gesundheit, das Wohlergehen und die soziale Kompetenzentwicklung der SchülerInnen sowie die Variation im üblichen Schulalltag. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 20)

Nichtsdestotrotz sind die bisher genannten skandinavischen Forschungsergebnisse hinsichtlich der geringen Personenanzahlen mit Bedacht zu lesen. Es gab bisher nur Fallstudien mit kleinen LehrerInnen- und SchülerInnengruppen. Zudem sind die Befragten der Draußenschule sehr positiv in ihren Aussagen. Daher wird nach einer objektiven Langzeitstudie verlangt, die sich mit den Einflüssen der Draußenschule auf die Schule, den Beteiligten, den Prozessen und Akteursanalysen genauer beschäftigt. (vgl. Gräfe, Bentsen 2015: 20)

Forschung und Ergebnisse aus Deutschland

In Deutschland ist die Forschung noch nicht so weit vorangeschritten wie in Skandinavien. Allerdings wurde 2014 eine Langzeitstudie durch die Johannes-Gutenberg-Universität Mainz unter der Leitung von Matthias Witte begonnen. Sie fand im Zuge des Projekts *Schulwandern* von 2014 bis 2016 in Zusammenarbeit mit dem *Deutschen Wanderverband* und dem *Bundesamt für Naturschutz* statt. Ziel des bundesweiten Projektes war es, die beteiligten Akteure für die biologische Vielfalt zu sensibilisieren und eine gesellschaftliche Verantwortung aus eigenen Natur-Erfahrungen zu übernehmen. Dabei übernimmt die Langzeitstudie einen der beiden Schwerpunkte. Das ist das Erforschen und Evaluieren des skandinavischen Konzepts Draußenschule sowie die Entwicklung von best-practice Beispielen für zukünftige teilnehmende Schulen. Der zweite Schwerpunkt waren Schulwander-Wettbewerbe und die Prämierung innovativer Ideen, die im Rahmen von Wandertagen zur biologischen Vielfalt durchgeführt wurden. (vgl. Schulwandern o.J.a)

Vorbereitend für dieses Projekt wurde das Konzept „train the trainer“ verfolgt. Hierbei wurden zwanzig FortbildungsleiterInnen aus acht Bundesländern im Bereich Schulwandern und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgebildet. Sie bildeten anschließend die LehrerInnen aus, die seit 2013 am Projekt Schulwandern teilnahmen. (vgl. Schulwandern o.J.b)

Mit Beginn dieses Projektes wurden nach einem Bewerbungsverfahren drei Schulen in staatlicher Trägerschaft in Baden-Württemberg, Brandenburg und Rheinland-Pfalz ausgewählt, die über einen Zeitraum von zwei Jahren an der Draußenschule teilnahmen. Die regelmäßig einmal in der Woche stattfindende Draußenschule wurde in den Klassenstufen eins und zwei durchgeführt. Die LehrerInnen wurden durch die Fortbildungen des Deutschen Wanderverbands und außerschulischen Vermittlern inhaltlich, organisatorisch und beim Netzwerkaufbau zu außerschulischen Bildungsträgern unterstützt. Sie wählten auch selbst die Örtlichkeiten und Methoden, die sie nutzen wollten, um die selbst ausgewählten curricularen Richtlinien zu erfüllen. Außerdem setzten sie ihre Planungen in der Draußenschule selbstständig um.

Die Längsschnittstudie bündelt qualitative und quantitative Verfahren in einer Triangulation der Methoden. An drei Zeitpunkten, vor Beginn der Draußenschule, währenddessen und danach wurden LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen wissenschaftlich begleitet. Das Hauptziel war die Entwicklung einer Didaktik der Draußenschule. Hierbei standen die Fragen nach dem Aufgreifen von Inhalten an außerschulischen

Lernorten, der fächerverbindenden Umsetzung, die Einbindung regelmäßiger Draußenschulgänge in Rahmenlehrpläne sowie die Verknüpfung des Unterrichts draußen und drinnen im Fokus. Dafür wurden Gruppengespräche mit drei bis fünf Kindern zu den drei Zeitpunkten durchgeführt. Ziel war es, ihren Vergleich von Klassenzimmerunterricht und Draußenschule festzustellen. Dabei wollten sie ergründen, wie ihre Raumeignung durch die Draußenschule abläuft und zusätzlich die Wahrnehmung sowie Sinnzuschreibung der Draußenschule erforschen. Mit den LehrerInnen wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Dabei ging es um Veränderungen ihrer Erwartungen und Einstellungen in der Durchführungszeit der Draußenschule. Im Fokus waren hier besonders die Biografien der LehrerInnen hinsichtlich der Wahrnehmung und Gestaltung der Draußenschule sowie die Veränderung der Raumordnung und Beziehungsgefüge zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen. Allerdings gibt es bis zum derzeitigen Stand (März 2018) keine veröffentlichten Ergebnisse zu den LehrerInnenbefragungen.

Die Eltern wurden mittels standardisierter Fragebögen befragt. Sie sollten einschätzen, inwieweit Einstellungs- und Wahrnehmungsveränderungen bei ihren Kindern durch die Draußenschule erkennbar wurden.

Außerdem verwendeten die ForscherInnen Erkenntnisse aus teilnehmenden Beobachtungen und in der Draußenschule entstandener Produkte für die Auswertung und Interpretation. (vgl. Gräfe et al. 2016a: 74ff.; Gräfe et al. 2016b: 82f.)

In den 14 Gruppengesprächen mit den Kindern wurde durch häufiges Hervorheben deutlich, dass sie die besondere Form der Draußenschule mit Spaß und Spiel im Vergleich zum üblichen Klassenunterricht sehr schätzten. Dabei wurde ersichtlich, dass das spielende Lernen in der Draußenschule anders und teilweise nicht als aktives Lernen wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass das „Bewegungslernen und ästhetische Lernen [...] nicht als Lernerfahrung erkannt [werden, Verf.]“ (Witte 2015: 23) Witte spricht in diesem Zusammenhang von dem Einfluss der Leistungsgesellschaft und der darin verankerten Annahme, dass das Lernen in der Schule effizient sein sollte. (vgl. ebd.: 27)

Innerhalb der Draußenschule haben die SchülerInnen zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten. Jedoch wird den Bewegungsherausforderungen und körperlichen Anstrengungen in der Draußenschule nicht immer mit Freude begegnet. Das kann vor allem daran liegen, dass das Wandern oder Spaziergehen keinen hohen Stellenwert mehr in den Familien hat. Vor allem für Kinder, die sich selten in die Natur begeben,

kann der erhöhte Laufanteil herausfordernd sein. Laut Witte birgt das wiederum die Chance in sich, dass durch das Laufen Lernmomente hinsichtlich des eigenen körperlichen Erlebens und des Raum-Zeit-Verhältnisses geschaffen werden. Bei einer sportlich-instrumental gestalteten Draußenschule wird alles in der Natur Befindliche für sportliche Aktivitäten genutzt. Die SchülerInnen verbinden dabei die Bewegung nicht nur mit Spaß, sondern es dient gleichermaßen als Mittel zum Zweck, beispielsweise für einen fitten Körper.

Neben dem Bewegungslernen besteht die Möglichkeit des sinnlich-ästhetischen Zugangs. Ein wesentlicher Bestandteil der Draußenschule ist die bewusste und unbewusste Beobachtungen von Naturphänomenen. Diese werden von den Kindern oftmals sinnlich wahrgenommen. (vgl. Witte 2015: 23ff.)

Weiterhin nennen die SchülerInnen als negativen Aspekt den Schmutz und die Kälte in der Draußenschule. Das sind Gründe, weshalb sie die Draußenschule nicht mögen. Außerdem besteht ein Desinteresse, wenn sie vor etwas Angst haben z.B. dem Ausrutschen auf glatten Steinen oder Zeckenbissen. (vgl. Witte 2015: 26)

Die Langzeitstudie setzte sich überdies mit Bildungsräumen auseinander und inwieweit die Draußenschule als neuer Raum zur Bildung und Erziehung der SchülerInnen beitragen kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kinder sich in unterschiedlichen Sozialräumen bewegen, die nicht für das schulische Lernen vorbereitet sind und damit einen geringen Grad an Standardisierung aufweisen. Zum Beispiel erfolgt dies durch die Versteckspiele der Kinder. Dabei erkunden sie selbstständig den unbekanntem und sich immer wieder verändernden Raum. (vgl. Witte 2015: 25) Ergänzend zeigt sich das in den durch schulischen Räumen gegebenen Rollenzuweisungen und Funktionen der Kinder und LehrerInnen. Die befragten LehrerInnen gaben an, dass sie die Draußenschule als Strukturbruch im Gegensatz zum üblichen Unterricht ansehen, in der sie eine Art Befreiung vom schulischen Raum erleben und dabei sich das Nähe-Distanz-Verhältnis zu ihren SchülerInnen positiv bezüglich der persönlichen Beziehungen verändert. Die SchülerInnen beschreiben ihre LehrerInnen als ruhiger und nicht so streng wie im Unterricht im Klassenzimmer. Das soll laut den Aussagen der LehrerInnen ohne eine Veränderung bspw. der Kommunikationswege innerhalb des Draußenschulunterrichts und des Unterrichts im Klassenzimmer passieren. (vgl. Gräfe et al. 2016a: 72f., 76) So verändern sich beim Spielen die sozialen Kontakte und Gefüge auch zwischen den SchülerInnen. Witte hat allerdings herausgestellt, dass „Sympathien und Antipathien zwischen Mädchen und Jungen [...]

ebenso vorhanden [sind, Verf.] wie im Schulalltag.“ (ebd. 25) Konstant sind überdies Freundschaften zwischen den Kindern und Rollenzuschreibungen wie Störenfriede. (vgl. Witte 2015: 26)

Neben der Mainzer Langzeitstudie gab es im Schuljahr 2013/ 2014 eine Fragebogenerhebung im Rahmen des Heidelberger Projektes *Ein Jahr im Wald* mit SchülerInnen der fünften Klassen eines Gymnasiums. Dabei wurden Kinder befragt, die an dem Projekt teilnahmen und als Kontrollgruppe Kinder, die nicht daran teilnahmen. Ein Teil der SchülerInnen wurde einmal wöchentlich von zwei LehrerInnen draußen unterrichtet. Sie lernten fächerübergreifend komplexe Zusammenhänge durch eigenes Handeln in der Natur zu begreifen. Zudem lag ein Schwerpunkt auf der Förderung sozialer Kompetenzen, durch Arbeiten in verschiedenen Gruppenkonstellationen. Die Auswertung ergab, dass sich das Draußenschulprojekt positiv auf das selbstbestimmte Lernen hinsichtlich naturwissenschaftlicher Themen auswirkt sowie auf die soziale Kompetenz und Autonomie der SchülerInnen. Außerdem zeigten sich höhere Transferleistungen des Gelernten im Hinblick auf ihren Alltag wodurch ein emotionaler Bezug erkennbar werden kann. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, war den SchülerInnen bewusst, warum sie etwas lernten. Einem stupiden Auswendiglernen wurde damit vorgebeugt. Und auch hier zeigte sich, wie bereits in anderen Studien, ein erhöhtes Aktivitätsniveau bei den SchülerInnen. (vgl. Dettweiler, Becker 2016: 102f., 109f.)

Weiterhin gibt es ein europaweites Netzwerk das Bildungsakteure des Draußenlernens verbindet, um Methoden und beispielhafte Projekte der Outdoor Bildung im Rahmen nachhaltiger Entwicklung zu untersuchen und zugänglich zu machen. Das *Real World Learning Network* erarbeitet einen Katalog von Qualifikationen, die mittels der Draußenschule gefördert werden. Zudem unterstützen diese zukünftig ein nachhaltiges Verhalten im Alltag. Dafür wurde ein Modell entwickelt, das gemeinsame Schlüsselfelder benennt, die die Vorteile der Draußenschule sichtbar machen. Das Modell einer ausgestreckten Hand dient der Überprüfung, ob die Lernerfahrungen draußen nach den Grundsätzen des Netzwerks gestaltet sind. (vgl. Schichtel 2013: 1f.; Schichtel 2014: 1f.)

1.2 Outdoor Education

Jordet hebt in seinen Erläuterungen zur Draußenschule die aktive Rolle des Schülers hervor und sieht darin mehr als nur eine Methode. Vielmehr geht es ihm um die

„learning activities in the real world to obtain personal and concrete experiences“.
(Bentsen 2016: 57). Dafür sollten theoretische, praktische und ästhetische Zugänge für eine bessere Schule im Einklang sein. Sein Fundament könnte als reformpädagogische und erfahrungsbezogene Outdoor Education bezeichnet werden. (vgl. ebd.)
Hinsichtlich der Verortung des Konzeptes Draußenschule werden neben der Outdoor Education immer wieder Konstrukte wie außerschulisches Lernen und Erlebnispädagogik genannt. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel genauer auf die Begrifflichkeiten eingegangen und eine Argumentation gegeben, weshalb Outdoor Education der passendere Rahmen für die Draußenschule ist.

Außerschulisches Lernen, Erlebnispädagogik & outdoor learning

Im Bereich dieser Begriffe herrschen zahlreiche unterschiedliche Vorstellungen vor. Außerschulisches Lernen wird zum Teil mit regionalem Lernen, Lernen außerhalb des Klassenzimmers oder Originalbegegnungen gleichgesetzt. Alle haben eines gemeinsam: Sämtliche bildenden Aktivitäten finden außerhalb der Schule statt, dabei sind Hausaufgaben oder Nachhilfekurse ausgenommen. Dort können die SchülerInnen im Rahmen informeller, formaler und nonformaler Bildung durch eine direkte Begegnung mit einem Lerngegenstand lernen. Hinzu kommt, dass die Lernbegegnung, ob bewusst oder unbewusst, in den Lernprozess integriert werden sollte. (vgl. Heynoldt 2016: 34) Diese Lernbegegnung versucht möglichst die Neugierde und die Anregung, Fragen zu stellen, zu fördern. Dabei ist die didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes notwendig, die ebenso mit freien Lernphasen gestaltet werden kann. Laut Sauerborn und Brühne muss nicht unbedingt immer der Lerngegenstand als solcher vorhanden sein. Medien oder bestimmte Methoden können diesen ersetzen. Der Lernerfolg mittels eines Lerngegenstandes oder an einem Lernort kann nur dann gelingen, wenn dieser durch Authentizität, Überschaubarkeit, Eindeutigkeit des Gegenstandes, Exemplarität, Lebensweltbezug und einem hohen Erlebnisfaktor gekennzeichnet ist. Zusätzlich sollen die SchülerInnen an diesem Ort zur selbstständigen Lernprozessgestaltung angeregt werden und sich mit dem Gegenstand bzw. Ort identifizieren. (vgl. Sauerborn, Brühne 2009: 12f.) Die Lernorte können bereits didaktisch und pädagogisch aufbereitet sein wie Museen. Dann sind sie gemäß Münchs Definition (1985) als primärer Lernort klassifiziert. Sekundär ist ein Lernort, wenn er mit einer bestimmten Intention für den Unterricht Verwendung findet, bspw. die Wiese hinter der Schule. (vgl. Dühlmeier 2008: 17; Burk et al. 2008: 11; Scholz, Rauterberg 2008: 41)

Außerschulisches Lernen wird von Stoltenberg (2008) mehr als ein ‚Unterrichtsgang‘ beschrieben und ist durch ein eigenständiges Erkunden der Kinder geprägt. Deshalb müssen die LehrerInnen nicht immer anwesend sein müssen. Das außerschulische Lernen kann gleichermaßen durch ExpertInnen angeleitet werden. (vgl. Stoltenberg 2008: 82)

In Anbetracht, dass Kinder immer weniger selbst Erfahrungen in der echten Natur machen, hat das Aufsuchen außerschulischer Lernorte eine noch bedeutendere Funktion bekommen. Die SchülerInnen sollten ihren Lebensraum und ihre Lebenswelt erkunden. Dazu gehören die Natur, kulturelle Orte und Vieles mehr. In der Schule versucht das die Philosophie des Sachunterrichts zu ermöglichen. Unmittelbare Naturerfahrungen mit Lebewesen oder Phänomenen fördern zudem die naturbezogene Bildung. (vgl. Burk et al. 2008: 14; Blaseio 2008: 211ff., 224) Studien im Rahmen des außerschulischen Lernens (Glowinski 2007, Pawek 2009) zeigten, dass eine Interessensteigerung erkennbar ist, allerdings ist unklar, inwiefern der Kontext oder die Authentizität des Lernortes, Sozialformen oder Arbeitsweisen Auswirkungen auf diese Vermutung haben. (vgl. Heynoldt 2016: 46f.)

Während in den angloamerikanischen Ländern Outdoor Education zu einem zentralen Konstrukt wurde, fand man in Deutschland eher den Verweis zur Erlebnispädagogik. Das ist der Oberbegriff für sämtliche Lehr- und Lernkonzepte mit erlebnisintensiven Arrangements, die ebenfalls Bezüge zur Abenteuerpädagogik haben. Abenteuerpädagogik umfasst zusätzlich noch die unkalkulierbaren Risiken während der Erfahrungen im Freien bspw. beim Klettern. (vgl. Paffrath 2013: 18f.) Bei der Erlebnispädagogik geht es vor allem um das ganzheitliche Ansprechen des Körpers, des Bewusstseins und der Emotionen, während eines besonders intensiven Erlebnisses. Dabei sollte das Erlebte etwas Neues bzw. Fremdes für das Kind sein. Das schließt den Fakt mit ein, dass ein Erlebnis nicht für alle Akteure gleichermaßen empfunden wird, je nach den individuellen Voraussetzungen (emotional, motorisch, kognitiv, Wissensbestand). Handlungsorientiertes Arbeiten wird im pädagogischen Sinne dafür verwendet, dass Erfahrungen aus erster Hand gemacht werden können (Primärerfahrungen). (vgl. Hofmann et al. 2015: 61f.)

Zuletzt tritt besonders der Begriff des Outdoor Learnings im Zusammenhang mit außerschulischem Lernen und Outdoor Education auf. Rickson u.a. (2004) beschreiben dies als einen eher undefinierten Begriff und als Überbegriff für outdoor adven-

ture education, fieldwork und outdoor visits sowie school grounds und community-based projects. Ihrer Sichtweise nach wird es als Konzept gesehen, dass mit einer Bandbreite von verschiedenen Fokussierungen (inhaltlich, sozial, personenbezogen), Outcomes (Aufbau von Werten, Änderung des Verhaltens) und Orten (Wildnis, Schulareal, Stadtgebiete) arbeitet. (vgl. Rickson et al. 2004: 15f.)

Outdoor Education nach Heynoldt & Priest

Heynoldt beschreibt Outdoor Education als Unterricht außerhalb des Schulgebäudes und weist darauf hin, dass dies auch als Sammelbegriff für jeglichen Unterricht außerhalb der Schule verwendet wird. Über die Ländergrenzen hinweg variieren die Begrifflichkeiten und Praktiken. Allen unterschiedlichen Begriffen liegt die räumliche Öffnung der Schule zu Grunde. In Deutschland gilt die Outdoor Education als Reformierung des üblichen Unterrichts und zielt auf das besondere Lernen im Freien ab sowie auf einen naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Ebenfalls kennzeichnend ist die andere Art und Weise der Auseinandersetzung mit Lerninhalten im Gegensatz zum Unterricht im Klassenraum. Wie in Deutschland wird in Kanada, England, den skandinavischen Ländern und vielen weiteren versucht Lern- und Bildungsprozesse mittels vielfältiger Erfahrungen in verschiedenen Kultur- und Naturräumen anzuregen. (vgl. Heynoldt 2016: 29-32; Gräfe et al. 2016a: 72f.) Yildiz, Özzen und Bostanci beschreiben das erfahrungsbasierte Lernen der Outdoor Education als einen Auslöser für das Verlassen der Komfortzone der Teilnehmer mittels untypischer Aktivitäten. (vgl. Yildiz et al. 2016: 6098) Dabei ist es sehr unterschiedlich, ob Outdoor Education in einer Unterrichtsstunde oder über mehrere Tage hinweg stattfindet. Zudem besteht keine Eingrenzung hinsichtlich der Lernorte, diese können auch didaktisch aufbereitet sein. Der Bezug fehlt bei Priests Definition (1986) und Higgins u.a. (1997) – allen geht es zu allererst um die Aktivitäten in der natürlichen Umgebung. (vgl. Heynoldt 2016: 38f.) Brockmüller u.a. unterscheiden verschiedene Lernorte in Bezug auf die Unmittelbarkeit der Originalität zu Natur und Umwelt. Der Outdoorbezug wird im weiteren und im engeren Sinne unterschieden sowie der Bildungsprozess, der an den Lernorten unsystematisch oder systematisch ablaufen kann. (vgl. Brockmüller et al. 2016: 120)

Heynoldt fasst unter dem Aspekt der unterschiedlichen Begriffe für das Lernen im Freien Zweckdimensionen der Outdoor Education zusammen. Diese lassen Bezüge zu Priests Definition erkennen. Für Heynoldt sind das: die Erfassung geografischer

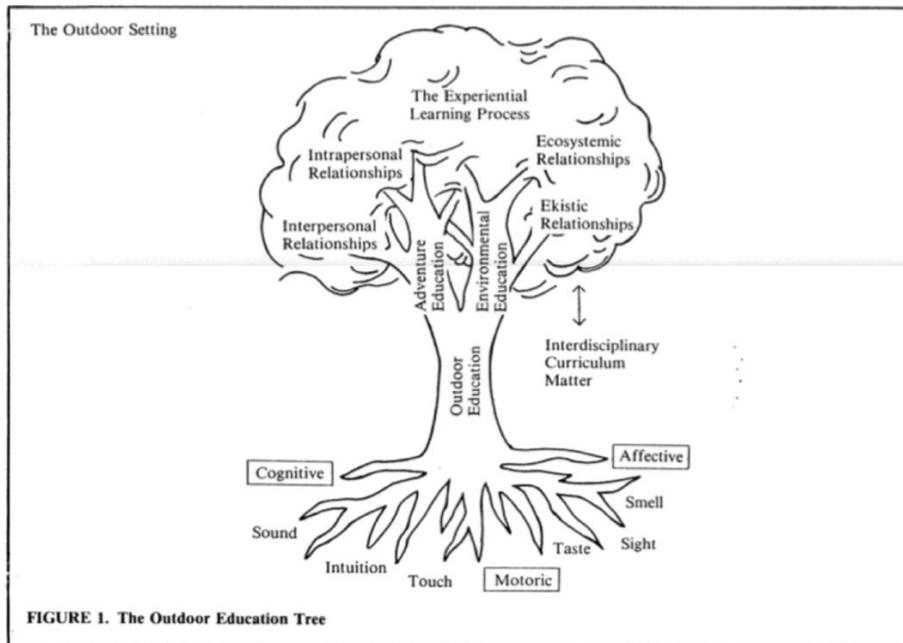
und biologischer Phänomene, das Arbeiten im Gelände, die Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen, Persönlichkeitsentwicklung, unmittelbare Begegnung mit Lerngegenständen sowie die Ermöglichung fachunabhängiger Kompetenzen. (vgl. Heynoldt 2016: 39)

Priest beschreibt bereits 1986 Outdoor Education als einen „experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS [Hervorhebung im Original, Anm. Verf.], relationships concerning people and natural resources.“ (Priest 1986: 13) Ergänzend nennt Priest sechs wichtige Aspekte der Outdoor Education:

1. Es ist eine Lernmethode.
2. Der Lernprozess ist erfahrungsbezogen.
3. Das Lernen sollte bevorzugt draußen stattfinden, allerdings nicht ausschließlich. Planung, Vorbereitung, Organisation von Material oder das Lernen von Basiskonzepten geschieht eher im Schulgebäude.
4. Das Erfahrungslernen erfolgt mit allen sechs Sinnen und mit allen Dimensionen des Lernens (kognitiv, motorisch, affektiv).
5. Outdoor Education stützt sich auf einem interdisziplinären Curriculum, das nicht unbedingt schulbasiert sein muss. Allerdings schließt es Ziele und Inhalte mit ein, die verfolgt werden sollten.
6. Outdoor education ist eine Sache der Beziehungen, interpersonalen (zwischen den Menschen), intrapersonalen (zu sich selbst), ecosystemic (Dynamiken und Abhängigkeiten innerhalb eines Ökosystems), ekistic (Interaktion zwischen Menschen und ihrer Umgebung) (vgl. ebd.)

Als Veranschaulichung nutzt Priest das Sinnbild eines Baumes. Dabei sind die Dimensionen des Lernens und die menschlichen Sinne als Wurzeln in der Erde dargestellt. Outdoor Education bildet den Stamm, der aus einer Verknüpfung von Adventure Education und Environmental Education besteht. Die Konzepte führen zu den Blättern, die sinnbildlich für die Erfahrungen, Aktivitäten und dem erfahrungsbasierten Lernprozess stehen. Die Adventure Education umfasst die Persönlichkeitsentwicklung und die Beziehung zu anderen Menschen oder zu sich selbst. Wohingegen die Environmental Education eher den Fokus auf Sachverhalte wie der Mensch-Umweltbeziehung oder dem Ökosystem legt. Die natürliche Lebenswelt ist der

Rahmen des Ganzen und das Curriculum umfasst ebenfalls die Beziehungen, Erfahrungen und den Lernprozess. Beide stehen zudem in einer Art Wechselbeziehung, was die Wahrung der Ziele und Inhalte der Outdoor Education betrifft. (vgl. Priest 1986: 14f.)



(Priest 1986: 15)

Higgins u.a. (1997) beschreiben zudem den Zusammenhang der Outdooraktivitäten, der Umweltbildung sowie der sozialen und persönlichen Entwicklung. Wichtig ist dabei das verbindende Element des direkten Erfahrungslernens. (vgl. Heynoldt 2016: 38)

Forschungsergebnisse zur Outdoor Education

Die besondere Methodik der Outdoor Education unterscheidet sich grundlegend vom alltäglichen Unterricht im Klassenzimmer. Das und die Unterschätzung der Potenziale des Klassenzimmerunterrichts sind Gründe, weshalb die Wertzuschreibungen in Studienergebnissen zum Draußenlernen sehr positiv ausfallen. Bei der Forschung von Pilgersdorffer (1984) wurde deutlich, dass am Ende einer Exkursion kein höherer Lernzuwachs als im alltäglichen Unterricht erkennbar war. Mit einer Einschränkung: Bei leistungsschwächeren SchülerInnen waren die Lernzuwachsraten im Vergleich höher. Weiterhin fand Neeb (2012) heraus, dass die Aneignung deklarativen Wissens bei Exkursionen effizienter war, prozedurales Wissen allerdings eher im Klassenzimmerunterricht aufgebaut wurde. Neeb (2012) und Wilde (2003/2004) erfassten zusätzlich die unterschiedliche Effektivität der Lernmethoden je nach Un-

terrichtsziel. Für das Reproduzieren von Wissen seien eher instruktive Lernsettings von Vorteil und für eine Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses seien konstruktivistische Settings geeigneter. Heynoldt formuliert dazu die Frage, „ob letztlich der reine Umstand des *Draußenseins* [Hervorhebung im Original, Anm. Verf.] oder die Art der draußen arrangierten Lernprozesse die besonderen Lerneffekte oder Interessenssteigerungen auslösen.“ (Heynoldt 2016: 47) Guderian (2007) verwies auf die Bedeutung der Nachbereitung im Innenunterricht. Denn in der Studie zeigte sich, dass erst die Nachbereitung eines Besuchs im Schullabor Wissenserfolge erzielte. (vgl. ebd.: 46f.)

Groß (2007) ist ebenfalls der Meinung, dass sich nicht sofort bessere Lernarrangements und -ergebnisse einstellen, wenn diese im Rahmen der Outdoor Education stattfinden. Eine genaue Differenzierung der Lernziele und gewünschten Kompetenzen ist notwendig, um die passende Lernumgebung zu wählen. Ebenso verhält es sich mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und der Wahl der Lernorte mit passender didaktischer Aufbereitung. Die Auseinandersetzung in und mit der Umwelt außerhalb der Schule zeigt vor allem im affektiven Bereich positive Veränderungen. Bogner und Wiesemann (2004) haben empirisch belegt, dass die Teilnahme am einwöchigen Outdoor-Programm Auswirkungen auf die SchülerInnen hat. Denn durch die Auseinandersetzung mit natürlichen Phänomenen und biologischen Inhalten, sind die Kinder stärker für die Umwelt und Natur zu sensibilisieren als im Unterricht im Schulgebäude. (vgl. ebd.: 47)

Mehrfach zeigte sich in Studien, dass das Rausgehen mit Kindern den Vorteil hat, dass sie am direkten Objekt und nicht wie so häufig abstrakt lernen. Zudem werden sie stark physisch angesprochen. Außerdem zeigten sich mehr positive Kommunikationen zwischen den SchülerInnen und eine Erhöhung der Variabilität von Emotionen. (vgl. Fiskum, Jacobsen 2012: 20, 27) Bunting (2000) verweist sogar auf die Möglichkeit der persönlichen Veränderung durch das Lernen und Handeln im Rahmen von Outdoor Education. Zudem soll das entstehende Erfolgsgefühl und Widerstände bei dem Gelingen von Herausforderungen die Selbsteffektivität steigern. Das wiederum führt dazu, dass die SchülerInnen nicht zu schnell in Stress verfallen und Streitigkeiten entstehen. Hinzufügend kann Outdoor Education das Selbstbewusstsein der Kinder stärken. Auch aus diesem Grund sind Yildiz u.a. der Meinung, dass die selbst gemachten Erfahrungen während der Schulzeit auch noch im Erwachsenenalter von Bedeutung sind. (vgl. Yildiz et al. 2016: 6099, 6101)

Fiskum und Jacobsen (2012) sehen vor allem in der starken Bewegungsfreiheit und den zahlreichen Möglichkeiten des physischen Ausprobierens innerhalb der Outdoor Education einen Vorteil für sehr aktive oder zerstreute Kinder. Besonders bei Jungen zeigten sich in der Studie ein hoher Bewegungsdrang und Unkonzentriertheit. Anders als im Klassenraum können sich die Kinder jederzeit bewegen und müssen nicht immer am Tisch ruhig sitzen bleiben. Das wiederum reduziert auch die ständige Verhaltenskontrolle durch die LehrerInnen und das Anhäufen von Stress bei den Schülern.

Durch das verstärkte Zusammenarbeiten der SchülerInnen bei Aktivitäten innerhalb der Outdoor Education erhöht sich die positive Kommunikation untereinander. Anders als im Klassenraum, wo eher Streitigkeiten zu beobachten war. Klar sollte jedoch sein, dass bei der Outdoor Education nie gar keine negative Kommunikation (Streitigkeiten, Beleidigungen) auftritt, sondern, dass diese lediglich nicht mehr so auffällig ist. (vgl. Fiskum, Jacobsen 2012: 21, 27)

Laut Jacobsen und Fiskum scheint es so, dass das Temperament und z.T. auch das Geschlecht eines Kindes eher für das Verhalten und Lernergebnis verantwortlich sei als die kognitive Lerneinschränkung des Kindes. Trotzdem wirkt sich das Arbeiten im Sinne der Outdoor Education reduzierend auf die motorische und verbale Aktivität von Kindern mit auffälligem Verhalten, Bewegungsdrang und Unkonzentriertheit aus. (vgl. ebd. 27f.)

Warum Outdoor Education die passendere Methode für die Draußenschule ist!

Außerschulisches Lernen reicht nicht vollkommen aus, um die Draußenschule methodisch zu erklären. Merkmale wie die didaktische Aufbereitung eines Lernortes sind in der Draußenschule nicht immer möglich. Sie zeichnet sich vielmehr durch Spontaneität und Flexibilität aus, sei es bezüglich des Ortes, der Wetterverhältnisse oder der einzelnen Lerngegenstände. Inhaltliches Vorwissen z.B. zum Ökosystem Wald sind für den/die Experte(I)n jedoch unbedingt notwendig. Außerdem ist es nicht mit dem Gedanken der Draußenschule zu vereinen, dass Lerngegenstände nicht vorhanden sind und im Klassenraum oder irgendwo anders initiiert werden. Die Draußenschule lebt vom Lernen am und mit dem Original sowie den spontanen Erlebnissen und Gesprächen von gerade Gesehenem oder Erfahrenem. Hinzu kommt, dass die Draußenschule nicht immer eine Identifizierung des Kindes mit dem Lernort hervorruft, vielmehr soll Neugierde und Interesse geweckt werden, damit die Möglichkeit einer Identifizierung mit einem Lernort geschaffen werden kann.

Ein Versuch, die Draußenschule mit dem Gedanken der Erlebnispädagogik zu vereinen, ist, unter der Berücksichtigung des Lebensstils *Friluftsliv*, auf das die Draußenschule bekanntermaßen aufbaut, nicht ausreichend möglich. Während im Friluftsliv die Natur der einzige und wichtigste Erfahrungsraum ist, wird sie bei der Erlebnispädagogik als Mittel zum Zweck genutzt. Zudem stehen die pädagogischen Ziele (Gemeinschaftslernen und lebendiges Lernen) hier mehr im Fokus als die ökologischen Ziele (Umweltschutz, Schutz der biologischen Vielfalt) bei der Friluftsliv. (vgl. Hofmann et al. 2015: 68f.)

Outdoor Education bildet für die Draußenschule die passendere Methodik, da sie den Blick auf das Kind mit allen gemachten Erfahrungen, Lernprozessen und Entwicklungen richtet. Aktiv und direkt am originalen Objekt lernen und erfahren die SchülerInnen mittels verschiedener Arbeitsweisen. Bisher findet die Draußenschule eher im naturwissenschaftlichen Rahmen statt, die Methodik der Outdoor Education lässt jedoch auch Raum für andere vielfältige Lernorte, die in der Lebenswelt der Kinder vorkommen. Da die Draußenschule zu jeder Witterungslage draußen stattfindet, müssen die Kinder ihre Komfortzone verlassen und werden dadurch zu neuen Erfahrungen und zur Neugierde angeregt. Das erfahrungsbezogene Lernen dient neben der Weiterentwicklung des Wissens, der Persönlichkeitsentwicklung, dem Aufbau sozialer Kompetenzen gleichermaßen der Stärkung der Beziehung zur Umwelt.

2 Erkenntnisinteresse & Fragestellung

Es zeigte sich bei der Recherche zur Draußenschule, dass die Forschung und Grundlagenliteratur erst ab den 2000er Jahren intensiviert wurde. Das verweist auf die aktuelle Diskussion, um ein doch sehr altes und anerkanntes Prinzip des Draußenlernens. Das Interesse an der Wirkung und Veränderung von Unterricht durch die Draußenschule wurde in den letzten zehn Jahren durch Jordet, Dahlgren, Mygind, Gräfe, Witte, Bentsen und Haring genauer verfolgt. Erst Anfang 2018 erscheint die vollständige Auswertung der Langzeitstudie zur Draußenschule der Universität Mainz. Allerdings wurden bereits 2015/2016 erste Forschungsergebnisse veröffentlicht.

Weitaus früher, in den 1980er Jahren, begann die Forschung zur Outdoor Education. Im Rahmen der Masterarbeit wird sich dabei auf den grundlegenden Gedanken von Priest und Heynoldt bezogen. Die Einbeziehung der Outdoor Education und deren Abgrenzung zu anderen Begriffen wird gewählt, da die Draußenschule in den Grundzügen mit dieser Methode arbeitet und sich daraus ebenso Wirkungen ableiten lassen. Trotz unterschiedlicher Definitionen und Auslegungen zum Draußenlernen zeigen Studienergebnisse im Bereich Draußenschule und Outdoor Education sehr positive Auswirkungen des Lernens im Freien. Darauf aufbauend ist es interessant zu erfahren, ob diese positive Grundstimmung bzw. Wirkung der Draußenschule auch an den Stichprobengrundschulen vorhanden ist.

Im Zuge der Recherche zum Thema Draußenschule und Outdoor Education eröffneten sich mehrere Fragen, die im Rahmen der Masterarbeit zu beantworten versucht werden. Welche Auswirkungen hat die Draußenschule auf die Beteiligten der Grundschulen im Landkreis Bargteheide? Können Verbesserungen oder Veränderungen im Schulalltag, im Unterricht oder im Umgang untereinander ausgelotet werden? Wie arbeiten die PädagogInnen und ExpertInnen zusammen? Wie gelingt die Eingliederung der Draußenschule in den laufenden Schulalltag und besonders in den Stundenplan? Warum nehmen Grundschulen bzw. LehrerInnen an der Draußenschule teil? Welche Gründe oder Motive sind dafür ausschlaggebend?

Die Auswirkungen auf den schulischen Prozess, d.h. der schulische Ablauf, die Eingliederung in den Schulalltag, die Zusammenarbeit unter den pädagogischen Akteuren, die Rolle der Schulleitung und die Veränderung von Unterricht, werden in der voraussichtlich Anfang 2018 veröffentlichten Langzeitstudie der Universität Mainz und in anderen vor allem skandinavischen Studien nur annähernd bzw. gar nicht un-

tersucht.

Die gewählte Forschungsfrage versucht diese Thematiken aufzugreifen und zu hinterfragen: *Wie wirkt sich die Teilnahme an der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und schulischen Prozesse aus?*

Neben der topaktuellen Forschungslage ist das Interesse an dieser Thematik auch von persönlicher Art. Frühere Erinnerungen an die eigene Grundschulzeit und die naturbezogene Erziehung der Eltern steigern das Interesse an einem Unterricht in der echten Lebenswelt der Kinder. Durch das Studium und das Kennenlernen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind die Schwerpunkte umweltbewusstes und nachhaltiges Verantwortungsbewusstsein genauso Ziele des persönlichen zukünftigen Lehrerdaseins wie gemeinsames Handeln, Persönlichkeitsentwicklung und die Öffnung der Schule. Dieser Mehrwert wird auch im Konzept der Draußenschule widergespiegelt und bietet dem verschulden Unterricht eine Optimierung zum Wohle des Kindes.

Als Nebeneffekt dient die Bearbeitung der Forschungsfrage der Weiterverbreitung, Weiterentwicklung und zukünftigen Forschungen zum Konzept der Draußenschule in Deutschland, vor allem in Hamburg. Die Etablierung von Pilotschulen in Hamburg diene zur Anregung, die Wünsche der LehrerInnen und DraußenschulpädagogInnen zu erfragen, um eventuelle Optimierungen in der weiteren Planung anzustoßen. Dafür sind auch die Erfahrungsberichte der PädagogInnen sinnvoll. Diese sollen die Meinung zur Weiterführung der Draußenschule abbilden und schulexterne finanzielle UnterstützerInnen von dem Konzept überzeugen.

Die Ergebnisse der punktuellen Befragungen sollen als Hypothesen am Ende der Masterarbeit zur Anregung für weitere Forschungen dienen. Für die Hypothesenbildung sollen LehrerInnen, die an der Draußenschule teilnehmen bzw. teilgenommen haben, zusammen mit den externen DraußenschullehrerInnen befragt werden. Die Methode des fokussierten Gruppeninterviews bietet sich dafür am geeignetsten an. Zusätzlich sollen die Schulleitungen einzeln und mittels eines Experteninterviews befragt werden.

Nach dem Transkribieren der anonymisierten Interviews werden diese durch die inhaltsanalytische Methode nach Mayring ausgewertet. Für die Kategorienentwicklung wird das Computerprogramm MAXQDA genutzt.

Im Rahmen der Masterarbeit kann aus zeitlichen Gründen nur eine Momentaufnahme in der Draußenschule beleuchtet werden. Eigentlich wäre auf Grund der einjährigen Laufzeit und der Wahrnehmung eventueller Veränderungen und Wirkungsweisen der Draußenschule eine Langzeitstudie sinnvoller. Somit könnte eine genaue Wirkung auf die schulischen Akteure und Prozesse sowie den nachhaltigen Lernzuwachs hinterfragt werden.

3 Qualitatives Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird auf die für die induktive Forschungsweise genutzten Erhebungs- und Auswertungsmethodik eingegangen. Induktiv aus dem Grund, da durch die Erhebung und Analyse von Einzelfällen auf eine Verallgemeinerung geschlossen wird. (vgl. Steinke 1999: 20)

Des Weiteren wird das Forschungsfeld identifiziert und das Setting bestimmt. Außerdem werden die Fragen im Interviewleitfaden erläutert und begründet.

Die Forschung dieser Masterarbeit hat das Ziel, herauszufinden, wie sich die Draußenschule auf den Schulalltag, die LehrerInnen, den Unterricht und auf die SchülerInnen auswirkt. Da die Forschungsfrage auf Abläufe, persönliche Erfahrungen und Einschätzungen, demnach die Abbildung der sozialen Wirklichkeit, sowie auf Deutungsmuster abzielt, bietet sich ein qualitatives Verfahren an. Das Interesse am Subjekt schließt gleichzeitig die Subjektivität des Gesagten mit ein und muss von den ForscherInnen rekonstruiert und ausgewertet werden. Zudem ist die Durchführung der Draußenschule der Verfasserin nicht bekannt und wird durch die Perspektive des Handelnden erforscht. Die qualitativen Forschungsmethoden bieten hierbei offenere Zugangsweisen und machen auf Phänomene oder Themen aufmerksam, die der Verfasserin und dem Forschungsfeld eventuell nicht bewusst sind bzw. im weiteren Forschungsprozess den bestehenden Wissenstand modifizieren. Es wird in diesem Rahmen eine kleine Stichprobe gewählt, da die Draußenschule an nur sehr wenigen Grundschulen in Deutschland lange genug etabliert ist, sodass Erfahrungsberichte möglich sind. Die kleine Stichprobe ist zusätzlich charakterisierend für die qualitative Forschung, in der eben Einzelfälle genau analysiert werden. (vgl. Flick et al. 2012: 14, 17ff.; Steinke 1999: 17, 34, 36)

Die „dichte Beschreibung der jeweiligen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen“ der schulischen AngestellInnen liefern gegenstandsbezogene inhaltliche Informationen über das Erlebte, Meinungen und Wünsche. Die Verfahren sollten möglichst alltagsnah und offen für den Interviewer und Befragten sein, um auf unerwartete Aussagen reagieren zu können. Die Datengewinnung wird demnach durch ein Verfahren erhoben und gleichzeitig gestaltet. Hierbei spricht man in der quantitative Forschung von Re-Konstruktion. (vgl. Flick et al. 2012: 21f.; Steinke 1999: 34f.)

Im Rahmen der Draußenschule wäre es ebenso möglich quantitativ zu forschen. Mittels Fragebögen könnte bspw. die Anzahl der Befürworter, die Zahl der Teilnehmer oder Themen der Draußenschule ermittelt werden. Für eine quantitative Studie ist allerdings eine große Zahl an ProbandInnen notwendig. Da die Stichproben jedoch in Deutschland so klein sind, würde es keine repräsentativen Ergebnisse hervorbringen. (vgl. Flick et al. 2012: 17)

Für die Erforschung der Fragestellung muss das geeignete Forschungsfeld identifiziert werden, in dem das zu Untersuchende deutlich erkennbar und gut zu erforschen ist. (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 6) In diesem Fall sind es vier Schulen im Raum Bargteheide in Schleswig-Holstein, wobei alle staatlich sind, bis auf ein Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen. Trotzdem sind die SchülerInnen im Grundschulalter bzw. in der zweiten Klasse. Alle angegebenen Schulen sind Teil der *Zukunftsschule* Schleswig-Holstein und wurden als solche ausgezeichnet und organisieren Projekte in diesem Zusammenhang. Bei den meisten ist die Draußenschule in diesem Bereich der Schule verankert. Seit mindestens zwei Jahren führen sie die Draußenschule mit einem externen Partner durch. Die Schulen sind alle in dörflicher Umgebung angesiedelt und erreichen in Laufnähe natürliche Landschaften wie z.B. den Wald. Von Forschungsinteresse sind LehrerInnen, die bereits an der Draußenschule teilgenommen haben oder teilnehmen. Die Klassenleitungen und Schulleitungen sind ausnahmslos Frauen. Bei Ihnen ist es in erster Linie wichtig, dass sie an der Organisation der Draußenschule im schulischen Ablauf beteiligt sind. Etwaige Erfahrungen mit der Durchführung der Draußenschule sind wünschenswert, allerdings nicht unbedingt notwendig.

Da die Schulen mit einem externen Partner zusammenarbeiten, sind auch die DraußenschullehrerInnen für die Untersuchung unabdingbar. Bei ihnen ist es wichtig, dass sie die Draußenschule aktiv durchführen. Die externen DraußenschullehrerInnen (männlich und weiblich) sind nicht pädagogisch, sondern überwiegend fachlich ausgebildet. Sie sind vorwiegend studierte BiologInnen oder UmweltpädagogInnen. An den vier Schulen arbeiten drei Frauen und an zwei Schulen ein Mann.

In der Förderschule sind zwei DraußenschullehrerInnen engagiert. Allerdings kann eine Klasse aus finanziellen Gründen nicht regelmäßig teilnehmen. Für die Befragung wurde dennoch die zuständige Klassenleitung zum Interview eingeladen. Die

zweite Draußenschullehrkraft betreut zwei Klassen und kam daher für das Interview eher in Frage.

3.1 Erhebungsmethoden

Für das Erkenntnisinteresse und das gewählte Forschungsfeld werden zwei Erhebungsmethoden gewählt, die dafür angemessen erscheinen. Die dabei entstehende methodische Triangulation (between-method-Triangulation) trägt dazu bei, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern. Außerdem verbessert sie das Verständnis zum Untersuchungsgegenstand und bietet mehrere Zugänge sowie Sichtweisen zum Fall. (vgl. Flick 2012: 309ff., 313)

Das Experteninterview wird für die Befragung der Schulleitung gewählt. Die Methode ist durch das spezielle Wissen einer Person gekennzeichnet – das Expertenwissen. Der Expertin oder dem Experten wird dabei eine besondere Art des Wissens von Anderen zugeschrieben und zusätzlich nehmen sie es auch für sich in Anspruch. In der qualitativen Forschungsliteratur besteht die Diskussion um den Begriff der ExpertInnen noch immer. Es gibt die Ansicht, dass jeder Experte seines eigenen Lebens ist und damit über spezielles Wissen verfügt. Allerdings gibt es auch die Ansicht, dass ExpertInnen Personen mit bestimmtem Rollenwissen sind. Damit wird nicht jedes Interview zu einem Experteninterview. Vor allem in bestimmten Berufsgruppen ist die zweite Begriffsbestimmung sinnvoll, bei denen das spezielle Wissen für den Forschenden interessant ist. Neben dem besonderen Wissen kann auch eine gewisse Deutungsmacht mit der Position des Experten oder der Expertin in Verbindung stehen. Wenn die mit dem speziellen Wissen verbundene Machtposition von Interesse ist, werden andere Interviewstrategien genutzt. Das trifft hier allerdings nicht zu und wird daher nicht weiter betrachtet. Das Experteninterview soll dazu dienen, den ExpertInnen zugeschriebenen Rollen, Entwicklungen und Sicherheiten in Erfahrung zu bringen und zu deuten. Zudem bietet es eine Art Kontextwissen zu den Gruppenbefragungen und liefert zusätzlich Informationen für Untersuchungen, bei denen die ExpertInnen nicht zur Zielgruppe gehören. Für den Forschenden kann die Herausforderung darin bestehen, die geeigneten ExpertInnen ausfindig zu machen. (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 118-122)

Die Stellung der Schulleitung ist in einer Schule eine Chefposition und damit sind vor allem Verwaltungsaufgaben verbunden. Diese Position ist für die Wirkung der Draußenschule auf die schulischen Prozesse wie die Organisation des LehrerInnen-

teams, Planung der Draußenschule und die Eingliederung in den Stundenplan von besonderem Interesse.

Für die Befragung der LehrerInnen und DraußenschullehrerInnen wird die Methode des Fokusgruppeninterviews gewählt. Diese wird in der qualitativen Sozialforschung auch mit der Gruppendiskussion gleichgesetzt. Allerdings gibt es einen wesentlichen Unterschied: Der Fokus des Interviews ist die von den Befragten gleiche erlebte Situation. Das kann zum einen ein Bild, Film oder biografische Dokumente sein. Zum anderen kann es eine gleiche Erfahrung, wie die Teilnahme an der Draußenschule sein. (vgl. Hopf 2012: 354) Diese Situation wird dann im Interview genauer hinterfragt und dabei spielen die Empfindungen, Erfahrungen, persönlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen eine wesentliche Rolle. Das Gespräch sollte dazu führen, dass die Befragten ihre Erfahrungen teilen und so hin zu einem „share and compare“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 134, zit nach Morgan 1997) kommen. Die Gedanken der TeilnehmerInnen sollen demnach die Erinnerungen der Anderen anregen. Es hat sich gezeigt, dass focus groups eher sensiblere (persönlichere) Informationen zutage bringen als individuelle Interviews. (vgl. Brown 2017: 2)

Die Gruppe an sich ist nur Mittel zum Zweck, um vielfältige Erinnerungen, Erfahrungen und Reaktionen auf gewisse Stimuli (Fragen) hervorzurufen. Durch eine gezielte Interviewführung, in diesem Fall durch zuvor formulierte Fragen, wird versucht möglichst genau die Erfahrungen, das Erlebte, Wünsche und Sichtweisen zu ergründen. (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 133f.) Da es sehr persönliche Eindrücke sind, sollte die Gruppe so zusammengesetzt werden, dass sich die Befragten ohne Scheu voreinander äußern können. Merton, Fiske und Kendall (1956) präferieren Gruppengrößen von zehn bis zwölf Personen. Dabei wird allen in einer interaktiven Situation die Chance gegeben, ihre Perspektiven einzubringen und somit eine Vielfalt dieser zu gewährleisten. Morgan (1997) spricht jedoch bereits bei sechs bis zehn Personen von einer angemessenen Gruppengröße. Die ausgewählten ProbandInnen sollten nach Möglichkeit bildungshomogen sein, damit nicht durch etwaige Unterschiede des Milieus, Status' und Alters Einschränkungen in den Aussagen hervorgerufen werden. (vgl. ebd.: 135f.)

Die Zusammensetzung von LehrerInnen und UmweltpädagogInnen wurde deshalb gewählt, da auch im alltäglichen Schulgeschehen bereits dieses Team im Rahmen der Draußenschule besteht. Beide Parteien kennen die Draußenschule aus eigenen Erfah-

rungen und nehmen regelmäßig daran teil. Die gemeinsamen Erfahrungen können dazu anregen, eigene Wünsche oder Deutungsmuster zu kommunizieren. Außerdem ist die Zusammenarbeit dieses Teams von Interesse. Die Entscheidung, die Schulleitung nicht in diese Gruppe einzugliedern, ist auf Grund der Chef- und Angestelltenbeziehung getroffen worden. Es sollen auch Fragen beantwortet werden, die die LehrerInnen nicht beantworten könnten, wenn die Schulleitung anwesend ist (bspw. die Eingliederung in den Stundenplan, etwaige Unzufriedenheiten mit der Draußenschule bzw. Organisation, etc.).

Die Auswahl der Stichprobe – Sampling – ist für den Forschungsprozess sehr wichtig. Durch sie wird versucht eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erreichen. Die Stichprobe muss allerdings das Erkenntnisinteresse und Thema der Fragestellung inhaltlich repräsentieren. Die Auswahl sollte facettenreich sein, um möglichst viele Aspekte zu erfahren bzw. erforschen zu können. Damit kann der bisherige Wissensstand bestätigt, erweitert, verändert oder kritisiert werden. Bei der Untersuchung von Organisationen bietet es sich laut Morgan (1988) auch an, die Stichprobe mit heterogenen Hierarchieebenen und aus unterschiedlichen Abteilungen zu wählen. Da die Mitglieder in Organisationen an Ereignissen beteiligt sind, können durch eine gezielte Auswahl der Ereignisse relevante Informationen gefiltert werden, die wiederum für die Stichprobenziehung hilfreich sind. Hierbei werden zwei Wege unterschieden: Auf Grundlage des jeweiligen Erkenntnisstands wird die Stichprobe erweitert oder ergänzt (theoretisches Sampling). Zu Beginn besteht nur eine ungefähre Vorstellung zum Fall, diese festigt sich erst im laufenden Forschungsprozess. Die zweite und hier durchgeführte Möglichkeit ist, dass vor der Untersuchung bestimmte Merkmale festgelegt werden, die die Stichproben innehaben sollten, z.B. Geschlecht, Ausbildung, Teilnahme an Ereignissen etc. (vgl. Merkens 2012: 290-294).

Die Frage, die sich jeder Forschende stellen wird, ist die nach der ausreichenden Stichprobenanzahl. Eine ausreichende Anzahl vor Beginn der Untersuchung festzulegen, ist nicht möglich. Da die Sättigung, d.h. wenn bspw. weitere Interviews keine neuen Informationen hergeben, erst während oder nach einer Untersuchung erkennbar wird. Es hat sich allerdings gezeigt, dass bei (ExpertIn-) Interviews sechs bis zwölf Befragungen für eine Sättigung ausreichend sind. Bei focus groups können bereits zwei bis drei zu einer 80%igen Sättigung führen. Drei bis sechs erfassen hingegen schon knapp 90% der wichtigen Inhalte. (vgl. Namey 2017: 1ff.)

Beide gewählten Methoden werden mittels teilstandardisierten Interviewleitfäden durchgeführt. Kennzeichnend dafür ist, dass Nutzen eines Interviewleitfadens, der für Freiräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Fragenabfolge offen ist. (vgl. Hopf 2012: 351)

3.2 Darstellung der Interviewleitfäden

Die Strukturierung des Interviewleitfadens⁴ für das Experteninterview orientiert sich an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 121-125) sowie an Kaiser (2014: 52-55). Es empfiehlt sich den Leitfaden in einer für die ExpertInnen logisch erscheinenden Reihenfolge aufzubauen sowie vom Allgemeinen zum Spezifischen zu fragen. Die Festlegung von Fragen schafft eine Vergleichbarkeit unter den Akteuren, trotzdem sollte jedoch die Offenheit für ungeplante Nachfragen vorhanden sein. Diese Offenheit schafft den ExpertInnen die Möglichkeit eigene Deutungen und Relevanzen selbst zu bestimmen.

Das Interview sollte mit Hinweisen zur Gesprächssituation beginnen und gibt einen Einblick zu den Hintergründen des Interviews. Aus diesem Grund ist der Einstieg so geplant, dass sich die Forschende zunächst für die Teilnahme bedankt und das Interview in den Rahmen der Masterarbeit einordnet. Neben der Erläuterung des Erkenntnisinteresses und des Ziels der Arbeit wird auf die Bedeutung der persönlichen Meinung und das Wissen der ExpertInnen hingewiesen. Zudem wird versichert, dass sämtliche Daten anonym behandelt werden und parallel eine Audioaufnahme erfolgt. Anschließend erfolgen die Fragen, die zuvor genau formuliert wurden, um im Sinne des Erkenntnisinteresses bestimmte Sachverhalte, Meinungen und Äußerungen zu erfahren.

Mit der ersten Frage wird das Interesse der ExpertInnen geweckt und die Möglichkeit gewährt, sich selbst in der SchulleiterInnenstellung zu präsentieren. Angeleitet wird das, indem sie von ihren Erfahrungen und ihrer Stellung als Schulleitung in Verbindung mit der Draußenschule frei erzählen sollen.

Das weitere Interview kann durch immanente Nachfragen gestaltet werden, die sich aus den Erzählungen ergeben. Diese Fragen sind nicht im Leitfaden aufgelistet, da diese spontan erfolgen, wenn detailreiche Erklärungen oder Zurückführungen zum Thema notwendig werden. Allerdings sind exmanente Nachfragen aufgelistet. Das sind Fragen, die dem Forschungsinteresse dienen und abgefragt werden müssen. Im

⁴ siehe Anhang 1

optimalen Fall ergeben sich diese Fragen bereits in der Erzählung bzw. freien Rede der ExpertInnen. Darunter zählen in diesem Fall die Fragen nach den Gründen zur Durchführung der Draußenschule und die Ziele, die die Schulen damit verfolgen. Beide Fragen erscheinen zunächst ähnlich. Allerdings wird mit der ersten Frage nach Motiven und Gründen eher das persönliche Interesse der LehrerInnen und der Schulleitung hinterfragt. Die zweite Frage nach den Zielen dient der Begründung für die Verankerung der Draußenschule im Schulkonzept ab.

Die beiden folgenden Fragen zielen auf die Einschätzung der Herausforderungen und Chancen der Draußenschule im schulischen Ablauf ab. Weiterhin gilt es die Bedeutung des externen Kooperationspartners auszumachen. Denn die Einbindung eines externen Partners in eine Schule könnte Probleme im schulischen Ablauf hervorrufen, allerdings auch neue Möglichkeiten schaffen. Dabei wird das Deutungswissen der ExpertInnen angesprochen, dass im Rahmen des Betriebswissens durch die ExpertInnen erläutert werden kann.

Die Frage nach der Finanzierung wurde durch das erste Interview mit einer Schulleitung eingebunden, da sich dies im Gespräch als zentrales Problem darstellte.

Zum Abschluss sollen die ExpertInnen Veränderungswünsche für die Draußenschule und ihre Schule nennen. Die Vorstellung, es gäbe eine optimale Schule, in der alles möglich ist, kann die Befragten dazu verleiten, Wünsche zu äußern, die sie sonst nicht sagen würden. Diese Ideen sind vor allem für das Projektvorhaben der Pilot-schulen in Hamburg durch die Stiftung interessant. Sie können dazu verhelfen, Veränderungen und Weiterentwicklungen zu bedenken oder mit einzuplanen.

Der Leitfaden der fokussierten Gruppeninterviews orientiert sich ebenfalls an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 136ff.): Nach den gleichen einleitenden Worten der Interviewerin bezüglich des Erkenntnisinteresses, des Ziels und der Wichtigkeit der persönlichen Meinungen, erfolgt ein Anfangsstimulus. Dieser ist eine durch die Interviewerin gewählte konkrete Situation, die alle InterviewteilnehmerInnen erlebt haben. Dabei handelt es sich im konkreten Fall um die gemeinsam erlebten Draußenschulstunden. Der Hinweis zur Erinnerung wird nur sehr kurz gehalten, da das freie Erzählen der LehrerInnen erwünscht ist und sie sich nicht durch etwaige Anmerkungen auf wenige Aspekte begrenzen sollen. Sie können dann von diesen Stunden und ihren Erfahrungen im Vergleich zum alltäglichen Unterricht erzählen.

Bei dieser ersten Aufforderung und auch bei anderen Fragen wurden zum Teil Nachfragen formuliert, um auf den Vergleich zwischen Draußenschule und Unterricht sowie auf die Veränderungen durch die Draußenschule genauer einzugehen.

Für die erste Frage sind das folgende:

Welche Rolle haben Sie eingenommen?

Sind Sie zufrieden? Was hat sich verändert?

Gab es besondere Herausforderungen?

Anschließend wird der Übergang von unstrukturierten Fragen zu halbstrukturierten Fragen genutzt, um genau zu rekonstruieren, wie die LehrerInnen und DraußenschullehrerInnen diese Situationen erlebt haben und welche Veränderungen spürbar wurden. Dabei ist wichtig, darauf zu achten, dass neben der Reflexion des Erlebten und des Prozesses auch das Wahrnehmen eingeschätzt wird. Im Fokus stehen daher explizit die Wahrnehmung des Schulalltags und Veränderungen in der Stundenplanung oder im Unterricht mit den SchülerInnen.

Die Zusammenarbeit der beiden Parteien ist bisher völlig unerforscht. Daher wird versucht ein breites Bild abzubilden und gewisse Konflikte/Herausforderungen und Chancen zu erfragen. Im Zentrum des Interesses stehen die Einschätzung über die Bedeutung des Draußenschulehrenden, die Art und Weise der Zusammenarbeit und gemeinsam verfolgter Ziele mit der Draußenschule. Für die Herausarbeitung der Zusammenarbeit des Teams, dass durch Vorgespräche bekanntermaßen aus LehrerInnen und den DraußenschullehrerInnen bestehen, sind zusätzlich Nachfragen aufgelistet (zunächst für die Zusammenarbeit und dann für gemeinsame Leitideen):

Wie genau sieht die Zusammenarbeit aus?

Wo sehen sie Chancen?

Gibt es Herausforderungen, die sie gemeinsam bewältigen müssen?

Treten bestimmte Herausforderungen häufiger auf als andere?

Haben sie bisher Überschneidungspunkte ausmachen können?

Die nächste Frage spricht die wenig erforschten Gründe für die Durchführung bzw. Weiterführung der Draußenschule durch eine teilstrukturierte Form an. Diese Frage kann sich auch erübrigen, wenn sich durch die vorherigen Erzählungen und Einschätzungen herausstellt, dass diese Punkte angesprochen werden. Wenn diese allerdings nur indirekt genannt werden, wird diese Frage zur Sicherung nochmals gestellt.

Der Abschluss des Interviews gleicht dem des ExpertInneninterview. Die dort genannte exmanente Frage wird beim fokussierten Gruppeninterview auch als mutationale Frage bezeichnet. Das in der Frage angesprochene Thema ist ein anderes als die zuvor gestellten Fragen. Daher wird diese am Ende gefragt und soll noch einmal die Veränderungswünsche der LehrerInnen und DraußenschullehrerInnen herausstellen.

Optimal wäre es, wenn die Befragten selbst von einem Schwerpunkt zum nächsten übergehen. Somit könnte sich zeigen, ob ein Sachverhalt erschöpft ist und deshalb die Überleitung stattfindet. Allerdings geschieht dies eher selten. Daher ist es wichtig, einen Übergang zum nächsten Fragenkomplex oder Schwerpunkt zu formulieren. Da davon ausgegangen wird, dass die LehrerInnen und DraußenschullehrerInnen miteinander reden und im Gespräch auch Bezug aufeinander nehmen, wird die Überleitung zu einzelnen Fragen aus dem bisher Gesagtem der Befragten gewählt.

3.3 Zugang zum Feld & Durchführung der Interviews

Die Zusammenarbeit mit den Schulen verlief für die Interviews sehr gut. Durch die Stiftung, die die Draußenschule an den vier Schulen teilfinanziert, wurden Kontakte in den Schulen hergestellt. Der externe Partner ermöglichte die Kontaktaufnahme mit den UmweltpädagogInnen und BiologInnen. Alle Beteiligten zeigten großes Interesse an der Erforschung der Wirkungen und der Weiterentwicklung der Draußenschule. Eine Terminfindung war daher problemlos und fand in allen Fällen im jeweiligen Schulgebäude und Schulleiterbüro statt. Zudem konnten die Interviews ohne Zeitdruck durchgeführt werden und variierten daher von 15 Minuten bis eineinhalb Stunden. Die Schulleitungen, Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen waren von Beginn an sehr positiv gestimmt und zeigten sich den Fragen gegenüber sehr offen und erzählfreudig. Zudem äußerte niemand Bedenken bezüglich der Audioaufnahmen, die aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und Transkription der Interviews gemacht wurden.

Die Gruppeninterviews wurden zwei Mal mit zwei Lehrerinnen und zwei Mal mit drei Lehrerinnen geführt. In drei der vier Fälle nahmen auch die an der Schule tätigen DraußenschullehrerInnen teil. An einer Schule konnte aus Zeitgründen der zuständige externe Partner nicht teilnehmen. In Absprache wurde allerdings kein neuer Termin vereinbart, da die Zusammenarbeit laut des Draußenschullehrers sehr ähnlich zu einer der anderen Schule ablaufe. Zudem gibt es eine weitere Besonderheit an einer Schule. In der arbeitet eine Draußenschullehrerin in zwei Klassen und in unre-

regelmäßigen Abständen arbeitet der Draußenschullehrer in einer weiteren Klasse, die an der Reintegration von SchülerInnen in die Grundschule arbeitet.

Die Schulleitungen wurden, wie für die gewählte Methode üblich, alleine befragt.

Im Einzelfall handelt es sich um folgende Personenzusammenstellung:

Schule A: Förderschule: eine Draußenschullehrerin und drei LehrerInnen, eine verließ aus zeitlichen Gründen das Interview vor Beendigung und eine Lehrerin wird durch einen Draußenschullehrer (nicht anwesend im Interview) unterstützt

Schule B: zwei Lehrerinnen und ein Draußenschullehrer

Schule C: zwei Lehrerinnen und eine Draußenschullehrerin

Schule D: zwei Lehrerinnen

Die Leitfäden dienten als Erinnerungsstütze während des Interviews und für die Vergleichbarkeit zwischen den Interviews. Einzelne Nachfragen, die nicht allen Befragten gestellt wurden, gab es nur wenige. Diese dienten dann zum tieferen Verständnis sowie zur Eingrenzung des zuvor Gesagten. Immer wieder wurde in den Interviews auf die gemeinsamen Erlebnisse in der Draußenschule verwiesen, um weitere Erfahrungen erzählen zu lassen. Die Interviewerin achtete darauf, dass sie keine eigenen Meinungen äußerte, um Beeinflussungen auszuüben. Zudem wurde darauf geachtet, die Befragten ausreden zu lassen bzw. Denkpausen zu gewährleisten. Sobald sich die Gruppendynamik entwickelte, hielt sich die Interviewerin zurück und lenkte nur dann zum Thema zurück, wenn dieses in den Gesprächen außenvorgelassen wurde. Außerdem wurde versucht, allen Beteiligten der Gruppengespräche Redeanteile zu ermöglichen, wenn diese nicht von selbst verteilt oder wahrgenommen wurden. Während der Beantwortung der Fragen bzw. Erzählungen verhielt sich die Interviewerin aufmerksam und interessiert, damit die Befragten weiterhin ihre persönlichen Erfahrungen und Wünsche äußerten. (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 139-142)

3.4 Datenauswertung

Für die Auswertung der acht geführten Interviews wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Hierfür wurden die Interviews mit einem Audiogerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Bei der Transkription wurden keine zusätzlichen Regeln aufgestellt, da es nur um die Inhalte und weniger um gemachte Redepausen, Sprechanteile oder grammatikalische Ausdrücke gehen soll.

Vielmehr wurde auf die Handhabbarkeit und einfache Lesbarkeit geachtet (vgl. Steinke 1999: 218).

In der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material systematisch bearbeitet. Dieses Material ist das Ergebnis von Kommunikation in den verschiedensten Formen (Texte, Musik, Bilder etc.). Vier Grundsätze bestimmen die Inhaltsanalyse: Die transkribierten Interviews werden in einem Kommunikationszusammenhang eingegliedert, d.h. es ist klar, was der Gegenstand ist, wer die Beteiligten sind und welcher soziokulturelle Hintergrund vorhanden ist. Weiterhin besteht die Analyse aus einer festen Systematik, die sich an Regeln und Theorien orientiert und eine Zerteilung der Texte unter Berücksichtigung gebildeter Kategorien in Analyseeinheiten vornimmt. Die Beachtung der Gütekriterien dient dazu, dass auch verschiedene ForscherInnen ähnliche Ergebnisse aus dem Material ziehen. Außerdem ist es vertretbar, wenn quantitative Analyseschritte im Prozess begründet einbezogen werden. (vgl. Mayring 2012: 468f.)

Mayring unterscheidet vier verschiedene Grundformen der Inhaltsanalyse: zusammenfassende Inhaltsanalyse, induktive Kategorienbildung, explizierende Inhaltsanalyse und strukturierende Inhaltsanalyse. In diesem Fall wird die Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse angewandt, die dabei hilft, gewisse Aspekte aus dem Material herausfiltern und zusammenzufassen. Mit zuvor festgelegten Kategorien und Regeln kann das Material eingeschätzt werden und ein Querschnitt dessen abbilden. Dieses Kategoriensystem leitet sich u.a. aus dem Erkenntnisinteresse, den Theorien und letztendlich aus den Fragen des Leitfadens ab. Damit entspricht es einem deduktiven Vorgehen. Die genaue Definition dieser Kategorien, typische Textbeispiele, sogenannte Ankerbeispiele, und Kodierregeln präzisieren die Strukturierung des Materials in Form eines Kodierleitfadens⁵. Es ist auch im Materialdurchlauf möglich, weitere Kategorien und Unterkategorien, so genannte *invivo*-Codes (aus dem Material ergebend) zu generieren. Ein zweiter Analysedurchlauf durch das Material vervollständigt die Sammlung und Kodierung von Fundstellen. Anschließend werden die herausgefilterten Textstellen paraphrasiert und dann pro Kategorie zusammengefasst. Für die Verdeutlichung der Zusammenfassung werden besonders repräsentative Zitate verwendet. (vgl. ebd. 471ff.; Mayring 2010: 66, 93, 98f.)

⁵ siehe Anhang 2

Zur Unterstützung der Materialauswertung und Kodierung wird das Computerprogramm MAXQDA genutzt. Damit wird ein Überblick über das gewonnene Material geliefert und es organisiert zusätzlich die Daten und Kategorien. Inhaltliche Arbeiten und Interpretationen kann das Programm nicht vornehmen.

4 Ergebnisse aus den Interviews

In diesem Kapitel werden die Aussagen der Lehrerinnen, DraußenschullehrerInnen und Schulleitungen in zehn Kategorien sowie dazugehörige Unterkategorien sortiert und zusammengefasst. Einige Aussagen wurden mehrfach kodiert, d.h. eine Aussage konnte zwei Kategorien zugeordnet werden. Da die Befragten in den Interviews⁶ bestimmte Aspekte im Zusammenhang mehrerer Fragestellungen äußerten.

4.1 Beginn & Verankerung im Schulprogramm

In den Interviews stellte sich heraus, dass wenn ein neues Konzept in die Schule eingliedert wird, nicht nur das Kollegium eine wichtige Rolle spielt, sondern auch die Eltern. Die Informationsweitergabe ist laut der Lehrerinnen genauso wichtig für die Eltern wie für das Kollegium. Allerdings findet die Verankerung des Konzepts Draußenschule generell intern statt. Durch einzelne LehrerInnen, die das Projekt an die eigene Schule herangetragen haben, wurde die Draußenschule an zwei der befragten Schulen (A, B) zu einem passenden Konstrukt. Eine (B) der beiden Schulen zeichnete sich bereits vorher durch zahlreiche Projekte aus. Eine weitere Schule (C) hatte zuvor als offene Ganztagschule die Draußenschule im Angebot. Anschließend wurde durch die Schulleiterin und nach schneller Einigung im Kollegium das Konzept in den laufenden Unterricht eingliedert. Die vierte Schule (D) hat wie die vorbenannten Schulen das Prädikat der *Zukunftsschule* inne, wodurch diese in Kontakt mit der Draußenschule gekommen ist. Mit dieser Auszeichnung begründen unter anderem alle Schulen die Implementierung im Schulprogramm.

Alle Schule präsentieren zusätzlich auf ihren Homepages die Zugehörigkeit zur *Zukunftsschule* und die Teilnahme an der Draußenschule. Unterschiedlich sind nur die einzelnen Verortungen innerhalb der *Zukunftsschule*: Schule B nutzt den Rahmen der *gesunden Schule* und das Leitbild des nachhaltigen Denkens und Handelns für die Verankerung der Draußenschule im Schulkonzept. Die Schule D verortet es in der Umweltbildung. Die Förderschule (A) hat die Draußenschule unabhängig davon als wichtigen Baustein für die Sprachheilmaßnahme im Schulprogramm festgelegt.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Beginn und Verankerung im Schulprogramm* diese Thesen herauszustellen:

Die Verankerung der Draußenschule in das eigene Schulprogramm kann unter-

⁶ Die Verweise auf die jeweiligen Schulen (A-D) werden in Kürzeln gegeben: Gruppeninterviews sind immer mit einem L und Schulleiterinterviews mit einem S gekennzeichnet. (nachzulesen auf der beiliegenden CD-Rom)

schiedlich gestaltet werden.

Die Grundlage bietet einerseits die *Zukunftsschule* und andererseits einzelne LehrerInnen, die die treibenden Kräfte in diesem Prozess bleiben.

Schulische Auszeichnungen und Wettbewerbe sind hilfreich, um dem neuen Konzept eine Chance der Durchführung zu geben.

Die Bereitschaft der LehrerInnen für die Durchsetzung der Draußenschule ist höher und flächendeckender, wenn eine Schule vermehrt Projekte durchführt.

4.2 Gründe für die Umsetzung & Durchführung/Ziele mit der Draußenschule

Beide Kategorien sind durch die unterschiedliche Teilnahmedauer der Lehrerinnen geprägt. In vorherigen Recherchen wurde deutlich, dass einige Schulen bereits seit mehreren Jahren an der Draußenschule teilnehmen, indes wechselten in den Jahren die Schulleitungen und LehrerInnen. Es stellte sich heraus, dass alle Befragten sehr positiv gestimmt waren und daher zahlreiche Erfahrungen als Gründe für eine Weiterführung des Konzepts nannten. Obwohl bei den Schulleitungen nach den expliziten Zielen der Schule gefragt wurde, gab es keine eindeutigen Nennungen. Stattdessen benannten sie viel mehr persönliche Zielsetzungen bzw. Gründe, warum sie die Draußenschule weiterhin für die Kinder ermöglichen wollen.

Häufig wurde unter den Befragten der Aspekt des bewegenden und handlungsorientierten Lernens genannt. Die Schulleitungen und Lehrerinnen der vier Schulen sehen vor allem die Vorteile in der Draußenschule darin, dass sich die SchülerInnen bewegen, losgelöst vom üblichen Unterricht lernen und eigene sowie gemeinsame Erfahrungen machen. Dabei übernehmen die LehrerInnen zum Teil den Auftrag der Eltern, da sie versucht sind, den Kindern durch die Draußenschule mehr erfahrungsreiche und lernsinvolle Bewegungsmöglichkeiten zu bieten: „aber allein zu wissen, wir können rausgehen, Bäume betrachten, anfassen, etwas über sie erfahren, wir können etwas über die Natur allgemein erfahren, dass das Elternhaus nicht mehr abdeckt.“ (LB: Z. 314ff.). In der Draußenschule dürfen die Kinder laut der ProbandInnen ausprobieren, ihrer Neugierde und selbst ihren persönlichen Interessen folgen. Der Charakter des handlungsorientierten Lernens zeigt den Lehrerinnen immer wieder, dass die Kinder Freude am Lernen haben und auch bei jedem Wetter rausgehen.

Die unterschiedlichen Wetterlagen in der Draußenschule und das richtige Ankleiden ist ein Punkt, der in den Gesprächen stark mit dem Elternhaus verbunden wird. Mit

Ängsten aus dem Elternhaus behaftet, kommen SchülerInnen zu Beginn der Draußenschule auch mal wie für eine „Polarexpedition“ (LB: Z. 28) angezogen zur Schule. Ebenfalls besteht bei einigen Kindern die Angst vor den mutmaßlichen Gefahren in der Natur, bspw. „Zecken ‚Oh Gott‘“ (ebd.: Z. 27). Die Lehrerinnen nennen das Elternhaus häufig als einen einflussnehmenden, allerdings ebenso beeinflussbaren Part in der Draußenschule. Alle befragten Schulen nannten Beispiele, wie SchülerInnen mit ihren Eltern etwas im Garten veränderten, den Patenbaum und das Draußenschulklassenzimmer zeigten oder mehr gemeinsame Zeit in der Natur verbrachten. Diese Veränderungen durch die Kinder sind für die Befragten sehr wichtig. Sie zeigen sich im Gespräch durch emotionalen Aussagen wie: „das ist einfach super“ (LA: Z. 488). Sie sehen, dass das Elternhaus die Draußenschule unterstützt und sich auch die Eltern freuen, wenn die Draußenschule stattfindet. „Da haben wir ein gutes Echo.“ (SC: Z. 19f.)

Bei der Frage nach den Gründen und Motiven für die Weiterführung der Draußenschule spricht eine Lehrerin von der Überzeugungsarbeit bei den Eltern. Diese möchten etwas Handfestes im Rahmen der Draußenschule haben: „Durch regelmäßiges Gehen in den Wald sind die Kinder gefühlt gesünder und stärker und widerstandsfähiger, beispielsweise, oder durch die Aufenthaltseinheiten im Wald erlangen die Kinder soziale Kompetenzen.“ (LA: Z. 529ff.)

Inhaltlich sind die Einbeziehung des Umfelds in die Welt der Kinder und das Kennenlernen der Flora und Fauna wesentliche Bestandteile der Draußenschule. Die pädagogischen Beteiligten sind sich alle einig, dass in dem Konzept zahlreiche Gelegenheiten geboten werden, die lebensnah sind. Die Aussage einer Lehrerin, „dass sie wirklich reallife draußen erleben können“ (LC: Z. 251), verdeutlicht die verbreitete Meinung der teilnehmenden Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen. Die Schulleitungen beschreiben das Lehren und die Verarbeitung der Inhalte im Klassenunterricht oftmals als zu verkopft. Immer wieder neue Themen sollen bei gleichbleibender Stundenanzahl in den einzelnen Fächer untergebracht werden. Erleichtert bemerken jene Befragten, dass bei der Draußenschule viele Themen bzw. viele Lernarrangements zu einem Thema umgesetzt werden können. Die andere Herangehensweise an die Inhalte und die handlungsorientierten Methoden charakterisieren die Draußenschule und „dass das direkt Unterricht ist, merken die [SchülerInnen, Anm. Verf.] in dem Maße gar nicht“ (SC: Z. 59), ist nicht nur die Aussage einer Schulleitung. Sie spricht auch von fehlender Zeit. Allerdings benötigen die Kinder im Jahrhundert der

Digitalisierung die Zeit für die Entwicklung ihres Gesamtlebenskonzeptes. Dafür ist auch die Wahrnehmung einer Lehrerin bedeutend, nämlich die Erkenntnis ihrer SchülerInnen, „dass Schule auch außerhalb der Schule stattfinden kann“ (LD: Z. 106) und dort trotzdem Regeln befolgt werden müssen.

Die Draußenschule schafft die Möglichkeit, dass die Kinder bewusster mit der Umwelt umgehen und sich als Teil des Ganzen sehen. Eine Lehrerin spricht davon, dass die Kinder auch erkennen, dass sie „nur Gast“ (LA: Z. 522) auf der Erde sind und sie „back to the roots“ (LA: Z. 526) geführt werden. Damit spricht sie einen Grund und gleichzeitig ein Ziel an, welches fast alle Schulen verfolgen: Nachhaltigkeit. Vor allem bei den Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen wird durch die häufige Nennung nachhaltigen Denkens und Handelns und der Erzählung von beispielhaften Erlebnissen deutlich, dass dies ein sehr bedeutender Aspekt für sie ist. Die Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen nennen das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung, sprechen vom nachhaltigen Lernen außerhalb des Klassenzimmers, der Wertschätzung der Natur inklusive aller Lebewesen und benennen den Bezug der Kinder zur Natur als beginnende Erkenntnis, dass bspw. die Ressourcen nicht verschwendet werden dürfen. „Dass sie mit sich selber und der Umwelt achtsam umgehen“ (LA: Z. 512): Ist nur ein Beispiel bzw. die Zusammenfassung der Meinung der Lehrerinnen. Nach den bisherigen Durchführungsjahren sehen die Befragten, dass die Kinder selbst Veränderungen mitgemacht haben, z.B. nehmen sie extra Mülltüten mit, sagen ihren Eltern, dass der Rasen im Garten noch nicht gemäht werden sollte oder streiten während der Draußenschule weniger.

Zudem sehen die DraußenschullehrerInnen und LehrerInnen starke persönliche Veränderungen bei den Kindern. Durch die Draußenschule werden andere Interessen bei den SchülerInnen entdeckt und damit ändert sich auch das Verhalten. Zum Beispiel: „Auf einmal kamen wir darauf, eigentlich ist der kein PC-Mensch, sondern er ist ein Wissenschaftler und er wurde da draußen auf einmal Wissenschaftler für die Natur“ (LB: Z. 159f.). Ein häufiges Phänomen in den Schulen ist auch die Veränderung der Umgangsweise unter den SchülerInnen: „Das ist ganz oft so, dass Kinder, die sonst nicht zusammenspielen, dann am Montag in der Draußenschule zusammengespielt haben.“ (LD: Z. 110f.)

Es wird damit deutlich, dass die Befragten sich in ihren Zielen und Begründungen sehr ähneln. Sie möchten die Stärkung der sozialen Kompetenzen sowie die Bereit-

stellung von Wissen.

Insgesamt gesehen sind die Gründe und Zielsetzung sehr durch die Sicht auf die SchülerInnen geprägt. Persönliche Gründe werden nicht gesondert herausgestellt. Abgesehen vom Thema Nachhaltigkeit, das auch durch das Prädikat *Zukunftsschule* stark vertreten ist, vor allem in Schule B. Doch es gibt auch Lehrerinnen besonders in Schule A und B, die klar sagen, dass Nachhaltigkeit ein persönlich wichtiges Thema sei. Wider Erwarten haben die LehrerInnen keine klaren Ziele vor der Durchführung der Draußenschule für sich festgelegt. Zumindest wurde das in den Interviews nicht deutlich. Vielmehr ergaben sich durch die Erfahrungen mit der Draußenschule Ziele, die sie den Kindern ermöglichen und sie selbst erreichen möchten. Bei den DraußenschullehrerInnen verhält es sich etwas anders, was aufgrund der Selbstständigkeit und externen Position abgeleitet werden kann. Denn sie hatten ganz klare Zielsetzungen, die sie im Gespräch benannten: „Meine Ziele sind auch, die Kinder wieder mehr in Kontakt mit der Natur zu bringen“ (LC: Z. 233) oder „Ich habe schon gewonnen, wenn ich höre, die Kinder verabreden sich für den Nachmittag im Wald und nicht für den Monitor“ (LB: Z. 155ff.).

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Gründe für die Umsetzung und Durchführung/Ziele mit der Draußenschule* diese Thesen herauszustellen:

Handlungsorientiertes Lernen spricht die SchülerInnen sehr gut an.

Die Draußenschule ermöglicht einen Lebensweltbezug für die Kinder und das Lernen am echten Objekt in natürlicher Umgebung.

Der Einfluss und die Sorgen der Eltern werden durch eigene Erfahrungen der SchülerInnen ausbalanciert bzw. relativiert.

Ermöglichung des Überdenkens und Nachdenkens über eigenes Verhalten in und mit der Natur.

Soziale und persönliche Weiterentwicklung sind die Resultate aus fast jeder Draußenschulstunde.

4.3 Eingliederung in den Schulalltag

Wie die Draußenschule in den Schulalltag integriert wird, ist von mehreren Faktoren abhängig. Bei der entsprechenden Interviewfrage wurden Antworten zur Planung der Draußenschule in den Stundenplan, der Wahrnehmung von Veränderungen hinsichtlich des Schulalltags sowie der Unterrichtsplanung erwartet.

Allerdings traten als *invivo*-Codes auch die Eltern in den Mittelpunkt der Gespräche sowie die besondere Stellung der Draußenschule.

Die Einbindung in den Stundenplan ist bei allen befragten Schulen ähnlich. Alle Schulleitungen richten sich nach dem externen Partner, d.h. sie fragen den/die DraußenschullehrerIn an welchen Tagen die Draußenschule in ihren zweiten Klassen stattfinden kann: „[...] er sagt, wann er kommen kann und dann wird er zuerst in den Stundenplan gesteckt und alles andere stecken wir dann drum herum.“ (SB: Z. 78f.) In allen Schulen werden zwei Stunden pro Woche von anderen Fächern genommen. Zusätzliche Stunden werden nicht für die Draußenschule berechnet. Das Kollegium in Schule B hat sich auf eine Stunde Sachunterricht und eine Sportstunde geeinigt, da die Themen eher naturwissenschaftlich und viele Möglichkeiten zur Bewegung gegeben sind. Die Kombination aus Deutsch und Sachunterricht wird zudem von den anderen Klassenlehrerinnen genutzt und bietet vor allem für die Bearbeitung des Naturtagebuchs einen guten Rahmen.

Sobald ein Tag für die Draußenschule ausgewählt wurde, muss bewusst sein, dass dieser Tag geblockt ist „und dann muss das so bleiben und dann ist dieser Tag natürlich für den Schulalltag erstmal geschmissen.“ (SC: 105f.) An diesem Tag können keine Schulfotografen kommen, Schulausflüge oder sonstige Festlichkeiten veranstaltet werden. Die LehrerInnen sind sich aber einig, dass es gut ist, „ein festes Konzept zu haben und aber es gibt nach links und rechts Ausweichmöglichkeiten“ (LD: Z. 201f.). Trotz des erstarrten Stundenplans ist Flexibilität innerhalb der Draußenschule möglich, da sich die DraußenschullehrerInnen inhaltlich und gestalterisch auf die schulischen Aktivitäten einstellen können. Obwohl die Zeit begrenzt ist, werden die Themen des Curriculums nicht gekürzt. „Die Lerninhalte des Sachunterrichts werden dann ja auch auf das erste und dritte und vierte Schuljahr, also da wo keine Draußenschule ist, einfach verteilt. Also uns [den Lehrerinnen, Anm. Verf.] fehlt dadurch nichts.“ (LD: Z. 203ff.) So verhält es sich auch in den anderen Schulen.

Die Implementierung der Draußenschule in die Stundentafel ist laut aller Befragten keine Schwierigkeit. Sobald festgelegt ist, wann die Draußenschule stattfindet, sind bestimmte Regeln einzuhalten. Keine anderen Veranstaltungen dürfen an diesem Tag stattfinden, um allen Kindern die gleichen Möglichkeiten zu bieten. Eine Besonderheit hat die Schulleitung der Schule D angesprochen: die Gewöhnung der Kinder und LehrerInnen an diese andere Unterrichtsweise und die Auswirkungen auf die folgen-

den Stunden. Beide mussten sich darauf einstellen, dass „wenn sie [die SchülerInnen, Anm. Verf.] wiederkommen, sind sie erstmal platt. Das muss man auch erstmal auffangen.“ (SD: Z. 111f.) Andere Lehrerinnen bestätigen ebenfalls, dass die Gewöhnung Zeit benötigt.

Die Abstimmung der Draußenschule auf den Stundenplan bedarf Organisation und ruft einen erstarrten Stundenplan hervor. Dies stellt eine Eigenheit in der Schulplanung dar. Eine Zuschreibung der *Besonderheit der Draußenschule* erfolgte eher zögernd von den Lehrerinnen. Die zum Teil lange Teilnahme mildert die Aufregung um das Konzept. Direkt wurde die Draußenschule z.T. nur auf Nachfrage mit dem Wort ‚besonders‘ verknüpft. In der Kodierung wurde jedoch deutlich, dass dieses Wort häufig genannt wurde und nach längerem Nachdenken erklärten die Lehrerinnen die spezielle Stellung aus ihrer Sicht. Sie benennen ganz verschiedene Aspekte, die die Draußenschule zu etwas Besonderem machen. Allerdings sind kaum Unterschiede zwischen den Schulen erkennbar.

Besonders ist die Draußenschule für die Lehrerinnen, da sie in manchen Fällen vorbereitet, jedoch immer nachbereitet wird. Die Vorbereitung läuft unterschiedlich ab, da die Lehrerinnen immer in Absprache mit den DraußenschullehrerInnen vorbereiten bzw. benötigen manche Themen keine Vorbereitung im Klassenzimmer. Das ist demnach eher themen- und nicht personenabhängig. Bei der Nachbereitung gibt es keine Unterschiede, da alle das Naturtagebuch von den SchülerInnen gestalten lassen. „Jetzt wollen sie [die Kinder, Anm. Verf.] das, was sie wissen auch loswerden und da bleibt da doch mehr hängen, als man so denkt.“ (LA: Z. 187f.) Weiterhin ist es vor allem für die Kinder und Eltern etwas Besonderes. „Jetzt ist es was Exotisches, besonders für dieses Jahr“ (LB: Z. 443f.). Diese Wahrnehmung wird unter anderem durch Erzählungen und Gesprächen der älteren SchülerInnen mit den Jüngeren gestützt. An Schule C wurde deutlich, dass die Eltern eine Selbstbeteiligung für die Draußenschule zahlen müssen, „weil das was Besonderes ist und das müssen sie [...] so wertschätzen können“ (SC: Z. 70f.).

Weiterhin ist die Zusammenarbeit mit einem männlichen Draußenschullehrer nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für die Lehrerinnen anders. „[...] das hebt die Draußenschule nochmal hervor [...], weil der Draußenschullehrer der einzige Mann ist, den wir haben.“ (SB: Z. 49ff.) An den anderen beiden Schulen (A,C) ist diese Situation ähnlich, allerdings sind dort u.a. Frauen als externe Personen engagiert. Die SchülerInnen profitieren laut der Lehrerinnen von der Anwesenheit eines Mannes.

Mit ihm können sie sich messen und andere Themen besprechen. Trotzdem bleibt klar, dass es auch mit ihm gewisse Regeln gibt, an die sich die SchülerInnen halten müssen.

Das Spezielle an dieser Form des Unterrichts ist, dass die Kinder einen Waldnamen erhalten und sich einen Patenbaum aussuchen und diesen über die Zeit hinweg beobachten. In Schule A wird aufgrund des Förderschwerpunktes der Wert sehr auf die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz gelegt. Dort sind vor allem die eben genannten Aspekte sehr von Bedeutung. Eine Lehrerin erzählte von der Beendigung der Draußenschule in einer Klasse, die sehr emotional reagiert hatte, ab diesem Tag nicht mehr regelmäßig in den Wald gehen zu können. Demnach tragen die Emotionen während der Draußenschule zu einer besonderen Zeit für Lehrerinnen und SchülerInnen bei.

Die Frage nach der *Wahrnehmung von Veränderungen* zeigt erste größere Unterschiede bei den Lehrerinnen. Fast die Hälfte nimmt keine Veränderungen innerhalb des Schulalltags und bei den SchülerInnen wahr. Wenn diese Aussage getroffen wird, dann kennen die Lehrerinnen die SchülerInnen nur mit der Draußenschule bzw. nehmen zum ersten Mal daran teil (D) oder können nicht zwischen der Wirkung der Draußenschule und anderen Schulaktivitäten wie Klassenfahrten oder Projekten unterscheiden (C). „Ob sich das jetzt sozial auf die Klasse auswirkt, ist schwierig zu beurteilen, weil ja drum herum auch noch ganz vieles Anderes stattfindet.“ (LC: Z. 286f.) Trotzdem sei eine Bewegung erkennbar. Andere Lehrerinnen (A,B,C) gehen da weiter und benennen explizit beobachtete Veränderungen. Überwiegend wird die sensiblere Wahrnehmung der SchülerInnen im Unterricht genannt. Wenn in einer Stunde Objekte vorgelegt werden, scheint es so, als ob die SchülerInnen genauer hinsehen und den geschärften Blick auch außerhalb der Schule beibehalten. So nehmen die SchülerInnen ihr Umfeld und die Veränderungen beim Wetter stärker wahr und kommunizieren dies auch. Den Lehrerinnen wird das vor allem durch „Nebenbeigespräche“ (LC: Z. 35) deutlich. Zudem bemerken alle befragten Lehrerinnen und Schulleitungen, dass auch bei ihnen eine Veränderung hinsichtlich des Blickes auf die SchülerInnen stattfindet. Das passiert dann, wenn die Lehrerinnen ihre Rolle als stimmenführende Lehrpersonen abgibt.

In der Förderschule (A) wurde ein Fall deutlich, der nicht mit den anderen drei Schulen vergleichbar ist. Dort hat eine Klasse eher die soziale Eingliederung und weniger

die Wissensvermittlung als Zielsetzung. Dennoch ist dies hinsichtlich der Wirkung der Draußenschule bedeutend. Das Konzept wurde zu einem wichtigen und förderlichen Baustein in dieser Klasse. Denn die Lehrerin findet, dass „allein die Tatsache, dass sie wieder bereit sind am Unterricht teilzunehmen, glaube ich schon, dass das auch der Wald ein Stück weit mit macht [...]. Also wieder so einen Spaß am was Neues lernen, was Neues ausprobieren“ (LA: Z. 167-172) zeigt die Weiterentwicklung bei den nicht beschulbaren SchülerInnen.

Innerhalb der Einbindung der Draußenschule in den Schulalltag ist der Brückenschlag zwischen Klassenzimmerunterricht und Draußenschule interessant. Die Lehrerinnen nennen zahlreiche Möglichkeiten der *Bezugnahme der Draußenschule in den üblichen Unterricht* im Klassenzimmer. Dabei unterscheiden sie den sozialen und den inhaltlichen Gesichtspunkt sowie den Bezug auf die Draußenschule durch sie als Lehrperson oder den SchülerInnen. Die Kinder bringen dann Thematiken der Draußenschule in den Klassenunterricht mit ein, wenn ein Sachverhalt sie besonders interessiert hat oder sie von ihren eigenen Erlebnissen draußen erzählen möchten. Bei den Lehrerinnen sind diesbezüglich mehrere Beispiele genannt worden. So können sie gut fächerverbindend arbeiten, indem sie bspw. Zahlen aus der Draußenschule nutzen oder Wege berechnen. Zudem wurde im vorderen Teil die Bezugnahme im Deutschunterricht genannt, der sich ideal für die Anfertigung des Naturtagebuchs eignet. An Schule C wurde zusätzlich die Ernte der eigens angebauten Kartoffeln mit den Kindern in der schuleigenen Küche verarbeitet.

Im Rahmen der sozialen Weiterentwicklung der SchülerInnen versuchen die Lehrerinnen dann Bezug auf die Draußenschule zu nehmen, wenn Gruppenarbeiten nicht so gut verlaufen. Das häufige Ansprechen des gelingenden Zusammenarbeitens in der Draußenschule soll besonders den Kindern in Schule A verdeutlichen, dass das gemeinsame Arbeiten produktiv sein kann. Weiterhin bieten die Schulstunden im gewohnten Klassenzimmer die Möglichkeit auftretende Differenzen oder Streitereien nochmals zu reflektieren.

Wie bei der Einbindung der Draußenschule in das Schulprogramm sind Eltern eine wichtige Instanz, wenn es um die gelingende Eingliederung in den Schulalltag geht. Vor allem bei Schule A ist ein deutlich höherer Anteil an Einbeziehung und *Verantwortlichkeit der Eltern* erkennbar als an den anderen Schulen. Das gemeinsame Feiern von Festen im Wald schafft eine Verbindung der Eltern zur Draußenschule.

Durch eigene Erfahrungen verändert sich das Verhalten gegenüber ihren Kindern: „Wenn die Eltern einmal im Wald waren beim Laternenfest und gefroren haben, ziehen sie ihre Kinder auch anders an.“ (LA: Z. 410f.) Das Anziehen der wettergeeigneten Kleidung ist vor allem für die SchülerInnen besonders wichtig. „Ich habe Schnupfen, ich darf nicht mit rausgehen, weil Mama und Papa Angst haben.“ Dann denke ich [Lehrerin aus Schule C, Anm. Verf.] immer: ‚mein Gott, zieht euch richtig an‘. Das erfahren sie aber eigentlich auch und sie finden es super doof, wenn sie nicht mit raus durften.“ (LC: Z. 252-255) Die Bedeutung der Draußenschule für die Kinder spiegelt sich laut der Lehrerin auch bei den Eltern wider. „Dass die Kinder ihre Eltern erziehen“ (LA: Z. 401), zeigt sich z.B. bei der Vorbereitung des Frühstücks. So darf für die SchülerInnen kein Müll produziert und zur Wespenzeit kein Marmeladenbrot geschmiert werden.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Eingliederung in den Schulalltag* diese Thesen herauszustellen:

Die Eingliederung der Draußenschule ist durch die Zustimmung der Eltern und deren Beteiligung geprägt.

Inhaltliche und organisatorische Fragen werden regelmäßig zwischen den DraußenschullehrerInnen und den Lehrerinnen geklärt.

Für die Draußenschule werden zwei vorhandene Fachstunden verwendet.

Restliche curriculare Vorgaben werden auf die Jahre (-shälften) verteilt, in denen keine Draußenschule stattfindet.

Die Draußenschule schafft feste Strukturen in der Stundentafel.

Lehrerinnen und SchülerInnen nutzen Erlerntes und Erfahrungen aus der Draußenschule im üblichen Unterricht.

Veränderungen sind nur wahrnehmbar, wenn Lehrerinnen den Vergleich ohne Draußenschule haben.

Veränderungen sind vor allem im sozialen Gefüge in der Klasse erkennbar und bei der Wahrnehmung der SchülerInnen von Naturphänomenen.

Die Draußenschule hat eine besondere Stellung, weil sie den emotionalen Bezug zur Natur fördert und den Unterrichtsalltag auflockert.

4.4 Zusammenarbeit der Lehrerinnen & DraußenschullehrerInnen

Die Schwerpunkte dieser Kategorie waren bereits in der Vorbereitung festgelegt. Sie umfasst die Zusammenarbeit des Teams, bestehend aus Lehrerinnen und der jeweili-

gen DraußenschullehrerIn, die inhaltliche Gestaltung der Stunden, den Prozess der Zusammenarbeit und die vorgenommene Rollenverteilung. Als *invivo*-Codes sind die Veränderungen im Prozess der Draußenschulgestaltung und die Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten der/des DraußenschullehrerIn hinzugefügt. Daran anschließend ist die Kategorie der Aufgaben der Schulleitung, die als außenstehende Person das Team beeinflusst, zu betrachten.

Aus Sicht der DraußenschullehrerInnen als externer Partner verläuft die Zusammenarbeit sehr gut und auch die Lehrerinnen profitieren davon. Die Absprachen sind flexibel und auf die Wünsche der Lehrerinnen sowie die organisatorischen Gegebenheiten der Schule angepasst. Dabei können sich beide Parteien in den befragten Schulen aufeinander verlassen. Nur manchmal unterrichten Lehrerinnen (B) zusätzlich und unabhängig von der Draußenschule Sachunterrichtsthemen, allerdings nur dann, wenn das in den Rahmen der Stundenbelegung der Schule passt.

Der *Prozess der Zusammenarbeit* gestaltet sich an allen Schulen ähnlich. „Das ist eine ganz normale Kommunikation zwischen dem Draußenschullehrer und den Lehrkräften.“ (SB: Z. 143f.) Die Lehrerinnen treffen sich mit den DraußenschullehrerInnen und besprechen das kommende gemeinsame Jahr. Dabei werden Themen festgelegt, die die Lehrerinnen unbedingt anbieten möchten bzw. die durch den Rahmenlehrplan des Landes und der Schule vorgegeben sind. Dass ist dann der Fall, wenn die Schule bspw. ein Projekt plant oder einen Schulgarten zur Verfügung hat. Meistens haben allerdings die DraußenschullehrerInnen ein inhaltliches Konzept für das Jahr, welches an die Jahreszeiten angepasst ist. Sobald schulorganisatorische Punkte die Draußenschule beeinflussen, handeln die Lehrerinnen und insbesondere die DraußenschullehrerInnen flexibel. Je nach dem, was in der Schule an dem Tag geplant ist, suchen die externen PartnerInnen eine Möglichkeit die Draußenschule im unmittelbaren Schulumfeld durchzuführen.

An der Förderschule stellen sich die DraußenschullehrerInnen den Eltern vor und erhalten zusätzlich Informationen über das Verhalten und die Hintergründe der jeweiligen SchülerInnen. Das unterscheidet die Förderschule von den allgemeinbildenden Grundschulen. In diesen Schulen liegt der Schwerpunkt der Organisation eher bei der inhaltlichen Gestaltung. Die soziale Kompetenzförderung und Persönlichkeitsentwicklung sind hingegen verstärkt in der Förderschule Fokus der Zusam-

menarbeit. Alle drei genannten Schwerpunkte sind in allen Schulen bedeutend, jedoch mit unterschiedlicher Prioritätensetzung.

Die methodische und *inhaltliche Gestaltung* ist wie die Zusammenarbeit des Teams in den einzelnen Klassen sehr ähnlich. Obwohl ein hoher Grad an Flexibilität und Spontanität vorhanden ist, gibt es feste Strukturen innerhalb der Draußenschulstunden. Von Beginn an sind die Stunden sehr ritualisiert. Das Verlassen des Schulgeländes wird sofort mit Wiederholung über das korrekte Verhalten im Straßenverkehr verknüpft. Angekommen am gewünschten Ort wird den SchülerInnen im Gesprächskreis die Möglichkeit gegeben eigene Naturerlebnisse zu erzählen oder von ihren Sinneseindrücke auf dem Weg zu berichten. Ein Gesprächskreis findet auch am Ende der Draußenschulstunde statt. Sinn des Abschlusskreises ist es, die Stunde zu reflektieren, inhaltliche Punkte nochmals zu vertiefen und die Gestaltung des Naturtagebuchs anzuregen. Je nach dem, wann die Klasse die Draußenschule am Tag hat, erfolgt eine Frühstückspause. Die Verknüpfung aus Arbeits- und Spielphasen ist in allen Klassen üblich.

Für die Inhalte gibt es, wie bereits angesprochen, einen Jahresplan, der von der DraußenschullehrerInnen allerdings eher zur Orientierung dient. Themen wie z.B. der Teich, die Wiesen, das Bauen einer Laubstadt, das Beobachten bestimmter Pflanzen und Tiere sind oft wetterabhängig. „Ich muss flexibel sein, weil das Wetter viele Dinge nicht zulässt. Ich habe normalerweise immer einen Plan B.“ (LB: Z. 136f.) Außerdem sind die Themen sehr auf die Lebenswelt und Interessen der Kinder abgestimmt. Alle DraußenschullehrerInnen erzählen von Momenten, in denen einzelne SchülerInnen durch ihre Fragen zu einem anderen Thema die inhaltliche Planung der Stunde veränderten. In den meisten Fällen werden dann die geplanten Themen auf die nächste Stunde verschoben. Doch nicht nur das Interesse der Kinder wird in der Planung berücksichtigt. „Also ich glaube, so bringt jeder was mit ein, was er erstens gut kann oder was dann einen selber auch fasziniert, dann springen auch die Kinder drauf an“ (LC: Z. 221f.). Demnach bringen die Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen ebenfalls ihre Interessen mit ein. In manchen Fällen ist es üblich, dass Themen eher für den Klassenunterricht vorgesehen sind (bspw. Magnetismus). Eine Lehrerin (B) äußert dahingehend ihre Meinung, dass sie nicht alle Themen auf den Draußenschullehrer abwälzen möchte, da dieser bereits eine große Breite an Ideen einbringt. Diese Meinung steht eher allein. Es zeigt sich vielmehr, dass sich die Leh-

rerinnen gerne auf die externen Partner verlassen und ihnen die inhaltliche Gestaltung übertragen. Aus Sicht der DraußenschullehrerInnen sei das jedoch vollkommen okay.

Die Zusammenarbeit zeichnet sich vor allem durch die *Rollenverteilung* aus. Auf Grund der Fähigkeiten der DraußenschullehrerInnen fügen sich Konstellation während der Stunden draußen anders als im Klassenzimmer. Die Fachexpertise für die Draußenschule bringt einstimmig der/die DraußenschullehrerIn mitein. Biologische Zusammenhänge und damit die anschauliche Wissensvermittlung wird eher dem externen Partner zugeschrieben. Die soziale Führung der Klasse und das Hintergrundwissen bringen die Lehrerinnen mit ein. „So von meinem inhaltlichen her und von meinem Beruf her empfinde ich es sogar als zusätzliches Lernen und große Bereicherung mit Lehrkräften zusammenzuarbeiten, weil die natürlich auch ganz andere Kompetenzen und Wissen mitbringen und wir uns [...] sehr gut austauschen können und gegenseitig profitieren.“ (LA: Z. 239-243) Diese Sicht einer Draußenschullehrerin unterstreicht die Zusammenarbeit während der Draußenschulstunden. Aus Sicht der Lehrerinnen ist es gleichartig, „weil ich mich da zurückziehe und der Draußenschullehrer ist dann auch der Ansprechpartner und ich bin auch eher Teilnehmer der Draußenschule und helfe natürlich und greife ein bei Gruppenkonflikten oder Ähnlichen.“ (LD: Z. 39ff.) Besonders die Lehrerinnen nehmen innerhalb der Draußenschule eine andere Rolle ein. Das ist dann der Fall, wenn sie wie eben geschildert, selbst zum Lernenden werden oder die Stunde begleiten und dabei einen anderen Blick auf ihre SchülerInnen erhalten. Sie geben einen Teil ihrer Verantwortung an den externen Partner ab. „Natürlich sind wir alle am Kind und immer dabei, aber man kann sich ein bisschen zurückziehen als Lehrkraft.“ (LA: Z. 251f.) Die veränderten Rollen sind laut der Lehrerinnen den Kindern bewusst und auch sie profitieren davon. Denn die DraußenschullehrerInnen treten ohne das Wissen um geschehene Streitigkeiten an die SchülerInnen heran. Sie schaffen die Möglichkeit die Kinder dort abzuholen, wo sie gerade inhaltlich oder emotional stehen. Sie wecken Interessen bei den Kindern in Bereichen, die die Schule nicht immer für sie eröffnen kann. Das gemeinsame Lernen der Lehrerinnen mit ihren SchülerInnen schafft eine zusätzliche Nähe zu einer Respektsperson. Zudem haben die Kinder eine weitere Ansprechperson durch den/die DraußenschullehrerIn.

Während der Draußenschule ergeben sich aus dem gemeinsamen Arbeiten mit den Kindern und Erwachsenen neue Möglichkeiten, *Veränderungen vorzunehmen*. Einige Lehrerinnen nutzen die Sichtweise und Einschätzung der DraußenschullehrerInnen für die Bewertung der SchülerInnen. Eine Draußenschullehrerin hat für sich erkannt, dass es für sie und im Umgang mit den SchülerInnen hilfreich ist, sie während der Frühstückspause zu beobachten. Daher bleibt sie länger als es für sie vorgeschrieben ist.

Die Rollenverteilung ist bei allen Befragten nicht sofort klar. Das Ausloten der Bereiche, in denen eine Partei mehr Verantwortung übernimmt, beansprucht gerade zu Beginn etwas Zeit. Beeinflussend ist dabei bspw. das Aushalten von Störungen oder sogar die Wahrnehmung von Konfliktherden. Inhaltlich ist allerdings die Rollenverteilung bei allen Beteiligten von Anfang an klar.

Die Zusammenarbeit der Lehrerinnen mit den DraußenschullehrerInnen wird neben den Kindern auch von der Schulleitung beeinflusst. Sie leisten Überzeugungsarbeit bei den KollegInnen, besonders in der Anfangsphase der Draußenschule. Doch eine der größten *Aufgaben für alle Schulleiterinnen* und z.T. Lehrerinnen ist die Überzeugung der Eltern für das neue Konzept. Sie müssen ihnen die Angst nehmen und ihnen zusätzlich versichern, dass ihre Kinder genug lernen. „Denn der Leistungsdruck der Gesellschaft geht auf die Eltern über und sie übertragen das auf ihre Kinder“ (SC: Z. 81ff.). Eine weitere bedeutende Aufgabe ist die Beschaffung von Geldern für die Ermöglichung der Draußenschule. Einige Schulleiterinnen begleiten die Draußenschule in unregelmäßigen Abständen, „um dieses Projekt, in Anführungsstrichen, zu kontrollieren, denn es sind ja auch private Gelder, die da hineingehen. Ich möchte als Schulleitung schon wissen, ob das auch gut angelegtes Geld ist und insbesondere, wenn die Kinder das Schulgelände verlassen.“ (SB: Z. 8ff.)

Außerdem sei es für sie wichtig, dass „man es wirklich auf dem Zettel hat und dass es dazu gehört zum [Schulkonzept, Anm. Verf.] und dass es planmäßig und personaltechnisch“ (SA: Z. 21f.) organisierbar ist.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Zusammenarbeit der Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen* diese Thesen herauszustellen:

Die Kooperation mit einer externen Draußenschullehrkraft stellt keine zusätzliche Last für die Lehrerinnen und Schulorganisation dar.

Die DraußenschullehrerInnen geben mit einem inhaltlichen Jahresplan zum größten

Teil die Struktur vor.

inhaltliche Wünsche und Vorgaben der Lehrerinnen werden miteingebunden.

Rollenveränderungen innerhalb der Draußenschule ermöglichen neue Erkenntnisse über einzelne SchülerInnen und die Klassengemeinschaft.

SchülerInnen profitieren von der neuen Rollenverteilung hinsichtlich eines Ansprechpartners für bestimmte Anliegen oder der Bewertung im Sozialverhalten und der Lernbereitschaft.

Schulleitungen sind eine kontrollierende Instanz im Rahmen der Draußenschule. Die Schulleitungen leisten vor allem zur Anfangsphase Überzeugungsarbeit bei den Eltern.

Die SchulleiterInnen organisieren unterschiedliche Möglichkeiten der Finanzierung der Draußenschule.

4.5 Zur Bedeutung des externen Partners

„Also anfangs haben wir ja noch gedacht, da war ich auch schon hier an der Schule. Da haben wir im Grunde noch geplant, dass wir uns ganz viel bei dir abgucken und das dann hinterher selber machen können. Und da bin ich heute von überzeugt, dass das nicht geht. Dass die Draußenschule, so wie sie ist, eigentlich genau richtig ist. Das können wir nicht übernehmen. Ich habe auch HWS nicht studiert, ich kann mir auch alles im Netz zusammensuchen, ja und Bilder rausholen und so. Aber ich kann das niemals so lebendig überbringen, wie [unser Draußenschullehrer, Anm. Verf.], der so viel mehr Kenntnisse hat und auch die ganzen Zusammenhänge im Blick hat.“
(LB: Z. 54-61)

Die Aussage einer Lehrerin fasst alle Meinungen der Lehrerinnen und SchulleiterInnen zusammen, auch die der studierten Sachunterrichtlehrerinnen. Für die Schulen sind die DraußenschullehrerInnen zu einem sehr bedeutenden Partner geworden. Einerseits erhalten sie, wie in der vorherigen Kategorie beschrieben, die Möglichkeit des Rollenwechsels zum Lernenden. Andererseits ist es eine Entlastung für die Lehrerinnen, dass der/die DraußenschullehrerIn die Stunden inhaltlich sowie methodisch vorbereitet. Zwei Stunden in der Woche müssen nicht mehr von der Lehrerin geplant werden. Die Nachbereitungsstunde fällt den Lehrerinnen ebenso leicht. Denn sie sind immer dabei, wenn die Stunde draußen stattfindet bzw. werden darüber informiert, was für diese Zeit geplant ist. Außerdem ist es eine Entlastung für sie, da sie immer in einem Team auftreten und den Unterricht zu zweit führen. Ebenso für die alltagli-

che Schulplanung ist der externe Partner eine unterstützende Kraft. So kommt es an zwei Schulen (B,D) ab und zu vor, dass der Draußenschullehrer mit der Klasse und einem Elternteil alleine in den Wald geht, wenn eine Lehrperson krankheitsbedingt ausfällt.

Das Auftreten als ExpertIn mit ebenso geltenden Regeln vor den SchülerInnen gefällt den Lehrerinnen genauso gut, wie die enorme Fachexpertise, die die DraußenschullehrerInnen haben. Mit der Zeit haben die Lehrerinnen festgestellt, dass sich die Zugangsweisen der DraußenschullehrerInnen zum Kind von ihren unterscheiden. Sie können ihr Interesse und ihre methodischen Ideen so umsetzen, dass die Kinder viel Spaß am Draußenlernen haben. Außerdem erklären sie den SchülerInnen nicht nur die Zusammenhänge in der Natur, sondern weisen auch auf die kleinen unscheinbaren Dinge in der Natur hin. Der Großteil der Lehrerinnen nannte auch die Wirksamkeit des unbefangenen Ansprechens der DraußenschullehrerInnen. Denn sie treten als fachliche Experten auf, ohne das Wissen um die Streitigkeiten und sprechen mit den Kindern auch viel fachlicher, als es im Klassenunterricht der Fall ist. Das zeige den Lehrerinnen immer mal wieder, wie verkopft sie manchmal im Unterricht agieren und wie sehr stundenzielorientiert sie sind. Sie sehen das als eine gute Verknüpfung und Ergänzung zwischen dem üblichen Unterricht und den Draußenschulstunden an. Des Weiteren gibt es viele Möglichkeiten, wie bestehende oder geplante Projekte mit der Draußenschule verbunden werden können. Bisher wird das allerdings nur theoretisch geplant und in sehr wenigen Fällen praktisch umgesetzt.

In den Gesprächen zeigte sich auch die Bedeutung der Notenvergabe und der Einschätzung des Verhaltens während der Draußenschulstunden. Ein Draußenschullehrer nannte dabei den Vorteil als externen Partner, denn sie sind nicht Teil des Kollegiums und haben einen unbefangeneren Blick auf die SchülerInnen. In seltenen Fällen werden sie dann auch nach Bewertungseinschätzungen über bestimmte SchülerInnen gefragt, um die Gesamtleistung besser einschätzen zu können. Erfahrungsgemäß zeigen manche SchülerInnen in der Draußenschule ganz andere Seiten von sich als im Klassenzimmer. Nicht nur, dass eventuell ein neues Interesse geweckt oder gefördert wird, sondern auch das Fehlen des Bewertungsdrucks können andere Seiten in den SchülerInnen hervorrufen. Einige Lehrerinnen, besonders in der Förderschule, sprechen vom Druck, der auf den Kindern lastet, wenn sie in der Schule sind. Sie müssen sich richtig verhalten, stillsitzen und zudem noch gute Leistungen erzie-

len. Da das in der Draußenschule nicht der Fall ist, bewegen sich die Kinder laut der Lehrerinnen viel befreiter. Obwohl sie sich auch bei den DraußenschullehrerInnen an gewisse Regeln halten müssen.

Was sich bereits schon in der Kategorie *Besonderheit* gezeigt hat, ist die Hervorhebung der Draußenschule durch eine externe, fest eingeplante Person. Weiterhin ist es die Besonderheit an drei Schulen, dass ein Mann die Draußenschule leitet. Für die Lehrerinnen hat es eine sehr starke Bedeutung, dass ein Mann sie unterstützt, „der aber auch nochmal einfach anders auftritt, als wir als Lehrerin. Das kann eine Frau sicher auch, aber ich glaube, es ist einfach so, dass für Jungs manchmal ein Mann gut ist.“ (LA: Z. 305f.)

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Zur Bedeutung des externen Partners* diese Thesen herauszustellen:

DraußenschullehrerInnen entlasten die Lehrerinnen im Schulalltag.

Sie sind fachliche ExpertInnen mit einem großen methodischen Repertoire.

Die Arbeit mit einem Mann als Experten bereichert die Arbeit mit den SchülerInnen.

Die DraußenschullehrerInnen unterstützen die Lehrerinnen durch ihren Blick von außen auf die SchülerInnen.

4.6 Vergleich von Draußenschule & Unterricht im Klassenzimmer

Die Eingangsfrage im Interview diente als Erzählstimulus und dem Herausbilden der Unterschiede zwischen dem Unterricht im Schulgebäude und dem Unterricht draußen. Dabei wurden zahlreiche Unterschiede zum Unterricht im Klassenraum genannt, allerdings ebenso Gemeinsamkeiten.

Wie in den üblichen Unterrichtsstunden ist die Zeit in der Draußenschule strukturiert. Es gibt genauso gelenkte wie freie Phasen des Lernens. Außerdem sind alle Lehrenden darum bemüht starre Unterrichtsformen durch einen sinnvollen Wechsel von Methoden aufzulockern. Oftmals versuchen die Lehrerinnen Methoden im Sinne des ganzheitlichen Lernens im Klassenraum anzubieten. Jedoch sind die äußerlichen Rahmenbedingungen, wie Materialaufwand oder der Raum, meist hinderlich.

Außerdem betonen sie die verstärkte Änderung der Aufgaben der Schule. Denn neben der eigentlichen Fachentwicklung müssen die Lehrerinnen zunehmend Erziehungsarbeit leisten.

Ein deutlicher Unterschied zwischen Draußenschule und Klassenzimmerunterricht ist die räumliche Umgebung. Die Kinder lernen in einem anderen Lernumfeld und dort wird laut der Lehrerinnen auch noch mal anders gelernt. Eine Lehrerin (A) vermutet, dass die SchülerInnen draußen aufnahmefähiger seien. Genau so empfindet es auch die Schulleiterin der gleichen Schule. Sie benennt als möglichen Grund dafür, dass die Kinder die Draußenschule nicht so sehr mit der Schule und dem Druck, etwas lernen zu müssen, verknüpfen.

„Draußenschule ist auch so eine ganzheitliche Schule, also die sitzen dann da und hören zu, aber gleichzeitig fühlen die auch ganz viel und sie können riechen und schmecken und es ist nicht nur auf dem Papier und es geht nicht nur über den Kopf, sondern es geht über den ganzen Körper [...].“ (LA: Z. 12-15) Diese Aussage wird von den anderen Lehrpersonen gestützt. Alle sehen den Mehrwert in der Verknüpfung des fächerübergreifenden und handlungsorientierten Lernens, des Ausprobierens der spielerischen Phasen sowie der emotionalen Erlebnisse in der Natur. Das Lernen läuft aus Sicht der Lehrerinnen ganz anders ab, als im Klassenzimmer. Die SchülerInnen sollen nämlich viel häufiger selbstständig erforschen, sammeln, mit allen Sinnen spüren und weniger lesen und verschriftlichen. Das Lernen am echten Anschauungsobjekt ist ein häufig genannter Aspekt, den die Lehrerinnen im Klassenzimmer nicht immer ermöglichen können. Durch die Nähe zum Objekt und der sich entwickelnden Naturverbundenheit vermuten die Lehrerinnen neben dem handlungsorientierteren Lernen auch ein nachhaltigeres Lernen. Denn viele SchülerInnen kommen selbstständig auf sie zu und bringen Inhalte aus der Draußenschule sinnvoll im Unterricht mit ein. Sie sind auch der Meinung, dass viele Wissensinhalte nicht so abfragbar sind, wie im Klassenzimmer, wo am Ende der Lerneinheiten Leistungstests gefordert sind. Trotzdem sind sie davon überzeugt, dass die SchülerInnen Inhalte lernen und verinnerlichen, besonders dann, wenn sie von sich aus das Gelernte im Gespräch einbringen.

Ein weiterer, häufig genannter Vergleich ist die Struktur und Planung. „Also da gibt es so viele Dinge, die Anregungen bieten oder wieder neue Erfahrungen, die wir ihnen im Klassenzimmer ganz anstrengend nahebringen müssten und die da von alleine gehen.“ (LA: Z. 17ff.) Geprägt durch Spontaneität und Flexibilität bietet die Draußenschule laut der Befragten ein freieres Lernen. Die Loslösung vom Hinarbeiten auf Leistungskontrollen lässt diese Besonderheiten zu und das Wecken und Fördern des Interesses tritt in den Vordergrund. So werden meist ruhige, fast unschein-

bare Kinder durch die Draußenschule zu aufgeweckten Lernenden. Diese Erkenntnis hat für viele Lehrerinnen eine besondere Bedeutung, auch weil sie in dem Moment von der Position des Lehrenden befreit sind. Die veränderte Rolle trägt zusätzlich dazu bei, dass die Inhalte, wie eben beschrieben, viel flexibler gestaltet und auch im Voraus nicht so langfristig geplant werden. Denn viele Lehrerinnen sprachen von den früh beginnenden starren thematischen Planungen für das Schuljahr, die nun anders gestaltet werden. Außerdem nahmen die Lehrerinnen durch den veränderten Blick ihrer neuen Rolle vor allem die entstehenden Gruppenkonstellationen wahr. Diese seien zum Teil völlig anders als im Regelunterricht. Dort wird meistens auch eine künstliche Situation geschaffen, um in Gruppen zu arbeiten. In der Draußenschule fügen sich Gruppen zusammen, weil die SchülerInnen für bestimmte Aufgaben aufeinander angewiesen sind. Dabei sind dann andere Fähigkeiten gefragt und weniger die Sympathie, die im Klassenzimmer eine viel bedeutendere Rolle spielt. Das zeigt allen Lehrenden den veränderten Umgang mit den MitschülerInnen während der Draußenschulstunden.

In der Förderschule wird bei dieser Kategorie wieder ein deutlicher Unterschied klar. Denn die dort befragten Lehrerinnen haben ihren Fokus weniger auf der Wissensvermittlung als vielmehr auf der persönlichen Weiterentwicklung gelegt. Für sie bietet die Draußenschule genügend Raum und Platz, wo sich die SchülerInnen abregieren können. Im Klassenzimmer oder auf dem Schulgelände ist das nicht möglich, ohne Gegenstände zu zerstören, andere SchülerInnen miteinzubeziehen oder Strafen zu erhalten. In der ersten Phase der Draußenschulstunde kommt es häufiger vor, dass die Kinder unausgelastet vom ständigen Sitzen oder wütend wegen schlechter Leistungsergebnisse sind. Das lassen sie dann am Totholz im Wald aus und haben so die Chance sich abzureagieren ohne andere dabei zu stören. Zu den Arbeits- und Spielphasen beruhigen sie sich dann wieder und sie könnten mit ihren MitschülerInnen gemeinsam produktiv sein. Dabei schaffen sie es sogar sich gegenseitig zu loben.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Vergleich von Draußenschule und Unterricht im Klassenzimmer* diese Thesen herauszustellen:

Die SchülerInnen sind in den Draußenschulstunden aufnahmefähiger.

Ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen findet am außerschulischen Lernort statt. Handlungsorientiertes und selbstständiges sowie gemeinschaftliches Lernen sind zentrale Aspekte der Draußenschule.

SchülerInnen lernen längerfristig und bauen sich ein Allgemeinwissen auf.

Spontanität während der Draußenschule ermöglicht das Lernen und die Arbeit am Interesse der SchülerInnen.

Die Verknüpfung von Lern- und Spielphasen lockert die Lernzeit auf und wird daher nicht von den SchülerInnen als solche wahrgenommen.

In der Draußenschulzeit sind die SchülerInnen stressfreier und weniger Streitigkeiten treten auf.

4.7 Chancen der Draußenschule

„Ich glaube, wir profitieren alle.“ (LA: Z. 247) Ein Zitat, das diese Kategorie etwas zusammenfasst. Die Lehrerinnen haben immer wieder von verschiedenen schönen Momenten erzählt und dabei auch die positiven Effekte durch die Teilnahme an der Draußenschule herausgestellt.

Dass die Draußenschule einen erstarrten Stundenplan bewirkt, erscheint den Lehrerinnen und der Schulleitung eher positiv als negativ. Obwohl der Tag geblockt ist und andere Veranstaltungen für die Schule nur bedingt möglich sind, bietet er eine Sicherheit. Der Tag bzw. die Stunden sind fest und in diesem Zeitfenster ist immer ein(e) DraußenschullehrerIn oder eine LehrerIn anwesend. Das bedeutet, für die Kinder fallen diese Stunden nie aus und alle Beteiligten können sich danach richten. Diese Gegebenheit wird manchmal mit dem Schwimmunterricht in den höheren Klassen verglichen, denn diese Stunden sind auch fest und nicht verschiebbar.

Weiterhin ist die Verarbeitung von Inhalten und neuem Wissen ein oft genannter Aspekt. Die (Fach-) Lehrerinnen erhalten einen anderen Blick auf die Naturthemen und die SchülerInnen werden in ihren Interessen und Fragen durch die DraußenschullehrerInnen ernst genommen. Hinzu kommen die vielen freien Lernerfahrungen, das echte Jahreszeitenerleben bei jeglicher Wetterlage und der echte Lebensweltbezug. Das, so erscheint es den Lehrerinnen, lässt die SchülerInnen bspw. beim Aufsatzschreiben in Deutsch motivierter arbeiten.

Der zweite Schwerpunkt innerhalb dieser Kategorie liegt bei den SchülerInnen und der veränderten Sichtweise auf sie. Die Lehrerinnen lernen ihre SchülerInnen z.T. völlig neu kennen. „Das [ist, Anm. Verf.] ganz klar zu sehen [...], dass sich auch Kinder beteiligen, die im Unterricht eher stiller sind, eher weniger sagen, die ihre Interessen eher naturwissenschaftlich gelagert haben, die die Freiräume genießen und ihr Wissen auch einfach präsentieren können und man sieht auch, dass die Kinder,

einige Kinder viel mehr aus sich rauskommen draußen.“ (LD: Z. 6-10) Ihre SchülerInnen trauen sich durch die zahlreichen Lernerfahrungen, gemeinsamen Erlebnisse und Anwendung ihres Wissensschatzes mehr zu und gewinnen so an mehr Selbstbewusstsein. Zudem lernen nicht nur die Lehrerinnen die SchülerInnen neu kennen, sondern auch die Kinder untereinander. Das trägt neben der räumlichen Freiheit dazu bei, dass weniger Ärger und Streit in der Draußenschule wahrnehmbar ist. Besonders in der Förderschule wird dies deutlich. Die Kinder sind losgelöst vom Leistungsdruck in der Schule, dem Stillsitzen sowie der räumlichen Gebundenheit und verhalten sich dadurch viel befreiter. Das ist in den anderen Schulen ähnlich sichtbar: „gerade für Jungs – draußen, Mann, freies Bewegen, freies Erkunden, das ist für die einfach eine ganz tolle Lernerfahrung und da fühlen sie sich eben auch richtig wohl.“ (SB: Z. 53ff.) Dass die Lehrerinnen die Möglichkeit haben, ihre SchülerInnen anders wahrzunehmen, trägt zur allgemeinen Zufriedenheit bei. „Je besser man sie kennt, desto besser hat man eine Beziehung zu ihnen, kann dann auch gut zusammenarbeiten.“ (LB: Z. 301f.) Das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Klasse wird durch die Draußenschule immens gefördert und so kann es schon einmal vorkommen, dass sich die SchülerInnen gegenseitig zurechtweisen, wenn sich jemand falsch verhält.

Ferner zeigte sich, dass die Draußenschule auch nachhaltig auf die SchülerInnen wirkt. Denn viele ältere bzw. ehemalige GrundschülerInnen erzählen immer noch von ihren Erlebnissen, die sie während der Draußenschule gesammelt haben.

Dass nicht nur Erlebnisse im Gedächtnis bleiben, wird in den Berichten der Lehrerinnen ersichtlich, wenn ihre SchülerInnen selbst Inhalte aus der Draußenschule wieder aufgreifen oder diese in das eigene Elternhaus hineintragen. Damit wird dem langfristigen Lernen ein zusätzlicher Faktor hinzugefügt und zwar der Verbreitung und der Selbstinitiative der SchülerInnen im Sinne des Konzepts der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Gestaltungskompetenz. So wird die Familie ebenfalls Teil der Draußenschule und das kann zu einem nachhaltigeren Denken beitragen.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Chancen der Draußenschule* diese Thesen herauszustellen:

Die Draußenschule schafft Möglichkeiten des neuen Kennenlernens von Lehrerinnen und SchülerInnen.

Die SchülerInnen haben mehr Raum zum Lernen und zur Weiterentwicklung der Klassengemeinschaft.

Die Draußenschule ermöglicht eine Sicherheit für die Lehrerinnen in der Planung der Schulwoche und zum Ausbau des lehreigenen Fachwissens.

4.8 Herausforderungen im Rahmen der Draußenschule

Bei den Herausforderungen sind drei Schwerpunkte auszumachen. Es zeigen sich u.a. Herausforderungen bei der Planung und Organisation der Draußenschule. Überdies stellte sich die Frage nach dem Lernzuwachs und der geeigneten Leistungsabfrage. Dies sind lösbare Herausforderungen, zumindest schränken sie die Lehrerinnen oder SchülerInnen nicht ein. Der dritte Schwerpunkt ist die Finanzierung der Draußenschule. Sie stellt die weitaus größte Herausforderung dar, da sie die Kontinuität der Durchführung und die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflusst.

Es gibt in den Schulen Unterschiede bei der Beschaffung des notwendigen Geldes, allerdings sprechen alle davon, dass das „einfach total anstrengend“ ist. Die Suche nach den Geldgebern gestaltet sich meistens so, dass die Lehrerinnen oder Schulleitungen jedes Mal von neuem überzeugen müssen, warum die Draußenschule so wichtig für die SchülerInnen ist. „Wir kriegen das immer hin, aber da finde ich müsste es, ja Bildung kostet Geld, aber da finde ich, müsste Geld lockergemacht werden, von offizieller Seite.“ (LB: Z. 80f.) Einige Schulen erhalten durch das Prädikat *Zukunftsschule* Fördergelder, die sie auch für die Draußenschule nutzen, andere verlangen eine Selbstbeteiligung der Eltern und alle profitieren von privaten Geldgebern bzw. kleinen Stiftungen. Trotzdem reicht das Geld nicht aus und stellt einen Störfaktor im Rahmen der Draußenschule dar. Denn, dass die Eltern für die Bildung ihrer Kinder zahlen müssen, ruft bei einigen besonderen Ärger hervor und auch eine Schulleitung sagt: „Aber man kann ihnen aufgrund der unterschiedlichen Einkommensverhältnisse auch nicht zumuten, dass sie das bezahlen für den Unterricht, das geht nicht.“ (SC: Z. 72ff.)

Neben der Überzeugung der Geldgeber müssen z.T. auch die Lehrerinnen überzeugt werden. Denn „sie haben enorm viel an Verwaltungstätigkeiten mittlerweile zu leisten und sehr heterogene Schulklassen [...]. Insofern kann ich es auch verstehen, wenn zusätzliches Engagement nicht so ohne Weiteres akzeptiert und durchgeführt wird.“ (SB: Z. 135-138) Zudem ist die Organisation für manche Lehrerinnen (D) zu Beginn sehr schwierig. Die Zeit zwischen dem Unterricht im Klassenzimmer und der Drauß-

Benschule wird oft hektisch, vor allem dann, wenn regenfeste Kleidung notwendig ist oder Zeitverzögerungen entstehen. Auch der Toilettengang während der Draußenschule kann besonders für die SchülerInnen zur Herausforderung werden. Doch mit der Zeit gewöhnen sich alle Beteiligten an die Gegebenheiten und es wird nicht weiter als negativ oder herausfordernd beschrieben. Allerdings kann es da Unterschiede zu anderen LehrerInpersönlichkeiten geben.

Das eben erwähnte Wetter und die verschiedenen Witterungen sind zu Beginn nicht nur für die SchülerInnen und Eltern ein Problem. Alle Lehrerinnen müssen sich genauso darauf einstellen, auch bei Regen hinauszugehen.

Was SchülerInnen in der Draußenschule lernen bzw. lernen sollen, ist ein Thema häufiger Diskussionen. Wie effektiv ist die Draußenschule? – Eine Frage, die besonders die Schulleitungen beschäftigt. Denn die SchülerInnen sind zu Beginn sehr abgelenkt von allem, was sie sehen und dadurch können Lerninhalte nicht richtig aufgenommen werden. Sobald sich die SchülerInnen jedoch daran gewöhnt haben, fällt es den Lehrerinnen leicht den Lernzuwachs auszumachen. Herausfordernd wird es allerdings ab Klasse drei, wenn mehr Transferleistungen gefordert sind.

„Nur so Leistungsabprüfung, was ja auch gefordert ist, da muss man ein bisschen kreativ werden.“ (SC: Z. 24f.) Das Naturtagebuch wird von allen Schulen genutzt und zeigt den Lehrerinnen, was und wie die SchülerInnen etwas verstanden haben. Allerdings gibt es keine Noten auf diese Verschriftlichungen. Das selbstgestaltete Heft dient zur Orientierung bei der Bewertung. Das Problem bei der Gestaltung des Naturtagebuchs ist, dass die Kinder meist die schönsten Momente aufschreiben, also eher Spielerlebnisse als Wissensinhalte. Darauf müssen die Lehrerinnen immer wieder hinweisen und nutzen dies dann gleichzeitig als Nachbereitung und Rekapitulation des Neugelerten.

Obwohl es bei manchen länger dauerte, das beurteilen zu können, sind sich alle Befragten einig, dass Kinder etwas lernen. Sie lernen anders und das Wissen ist nicht wie bei einer Leistungskontrolle nach einer Einheit abfragbar, aber sie verinnerlichen. Durch das praktische Lernen und Anwenden, erinnern sich die SchülerInnen meist von selbst an bestimmte Lerninhalte und bringen dies in den Unterricht mit ein. „Man muss das als Lehrer einfach entspannt sehen. Es gibt so viele Inhalte, die sie da lernen, aber eben nicht im Unterricht, aber nach hinten raus, haben wir viel mehr gewonnen. Sei es nur die Gemeinschaft oder den Weg dorthin, wo sich die Kinder

austauschen können. Das muss man den Kindern auch immer wieder sagen, dass sie nichts verlieren und nur dazugewinnen.“ (LD: Z. 206-210)

Aus Sicht der DraußenschullehrerInnen ist es schwierig Noten zu vergeben, denn sie möchten in erster Linie Interesse wecken. „[Ich versuche, Anm. Verf.] auch diesen Druck rauszunehmen, dass sie bei mir nicht unbedingt was leisten müssen. Die Lehrer sind ein bisschen in der Bredouille, wenn sie das nur als einzige Stunde bei den Kindern haben, dass sie das auch irgendwie benoten müssen.“ (LB: Z. 465-468) Denn es gibt dafür zu wenig Gelegenheiten alle SchülerInnen genau zu beobachten und einzuschätzen bzw. ändern sich die Gegebenheiten in der Draußenschule oft und unterschiedliche Kinder trumpfen in einigen Stunden mehr auf.

Wie die Draußenschule in die Stundentafel integriert wird, wurde bereits beschrieben. Dabei treten auch Probleme auf, die allerdings durch kreatives Denken und geschicktes Planen nicht schwer zu lösen sind. Problematisch ist hier besonders die wenige Stundenanzahl in der ersten Hälfte der Draußenschule. Denn es muss die einzige Sachunterrichtsstunde verwendet werden und zusätzlich eine Stunde eines anderen Faches. Daher fehlt die Zeit für die anderen Fachinhalte. Gleichzeitig ergibt sich allerdings die Chance des fächerübergreifenden Lernens.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Herausforderungen im Rahmen der Draußenschule* diese Thesen herauszustellen:

Die Finanzierung der Draußenschule ist ein immer wieder aufkommendes Problemfeld.

Neben den SchülerInnen müssen sich auch die Lehrerinnen auf die andere Unterrichtsform im Freien einstellen.

Der Lernzuwachs ist nicht wie im üblichen Unterricht zu erfassen.

Das Naturtagebuch dient für einen Überblick über Erlerntes, ist jedoch aufgrund der individuellen Gestaltung keine Bewertungsgrundlage.

Die vorgeschriebene Notenvergabe ist problematisch, da die Draußenschule keinen festen Standards folgt.

4.9 Wünsche für die Draußenschule

Die Befragten sollten ihre Wünsche hinsichtlich einer verbesserten Draußenschule in einer optimalen Schule äußern. Alle Lehrerinnen wollen, dass die Draußenschule kontinuierlich durchgeführt wird und keine LehrerInnenwechsel in dieser Zeit vor-

genommen werden. Damit die Kontinuität bestehen bleibt, ist es notwendig, dass die Finanzierung verlässlich bleibt. Eine Idee war es die Draußenschule wie den Religionsunterricht mit einem Vertrag fest in der Schule zu etablieren. In dieser Hinsicht ist in den Gesprächen ein großer Wunsch thematisiert worden: Die Draußenschule soll zu einem festen Schulfach für alle Jahrgangsstufen werden. So sollen alle SchülerInnen ab der zweiten Klasse versorgt werden. Deutlich wurde auch von den DraußenschullehrerInnen, dass älteren SchülerInnen ebenfalls die Draußenschule angeboten werden kann. Die inhaltlichen Schwerpunkte wären andere, aber die Befragten sehen darin eine Chance zur Weiterentwicklung bspw. für die berufliche Orientierung.

Bisher hat die Draußenschule eine Laufzeit von einem Jahr. Das solle nach Meinung der Befragten auch die Mindestlaufzeit sein. Es macht Sinn den Jahreszyklus einmal komplett mizuerleben. Aus DraußenschullehrerInnensicht kann es auch länger als ein Jahr sein, um eventuell noch andere Effekte bei den SchülerInnen zu erzielen. Dabei können Projekte oder Ausflüge der Schule verbunden werden, um den Aufwand für die Lehrerinnen gering zu halten. Im Rahmen einer Ganztagschule kann das projektorientierte Arbeiten und die Nutzung von AGs gut integriert werden. Ergänzend dazu, wünschen sich Lehrerinnen (D), dass die gesamte Lehrerschaft Bezüge zu draußen herstellt und dass offen kommuniziert wird, was man draußen lernen kann.

Inhaltlich sollte es so weiterlaufen wie bisher. Eine Überfrachtung an Themen würde den Charakter der Draußenschule stören und die Spontanität und Flexibilität wäre dann nicht mehr möglich. Allerdings kam auch der Wunsch auf, andere Schulfächer wie Mathematik stärker in der Draußenschule zu integrieren. Zudem sollte es dabei bleiben, dass die DraußenschullehrerInnen keine Noten vergeben. Vielmehr sollten für die Draußenschule gar keine Zensuren, auch nicht von den Lehrerinnen, vergeben werden. Das Fehlen der notwendigen Stunden ist ein teilweise großes Problem für die Lehrerinnen. Es ist somit nicht möglich immer eine gute Nachbereitung zu gewährleisten. Daher wäre es wünschenswert, wenn im ersten Halbjahr der Draußenschule (zweites Halbjahr der Klasse zwei) mehr Stunden zur Verfügung stünden. Ein Vorschlag ist, ca. vier Stunden in einer Woche dafür einzuplanen. Zweieinhalb bis drei Stunden könnten draußen verbracht werden und eine Stunde wäre immer für die Nachbereitung gesichert. Dann wäre genügend Zeit, dass sich die Draußenschulleh-

rerInnen mit den Lehrerinnen zusammensetzen und die Stunden draußen reflektieren bzw. Einschätzungen zu SchülerInnen besprochen werden. Die lange Zeit draußen kommt u.a. daher, dass die Schulen manchmal lange Strecken zum Wald, zur Wiese oder zum Wasser zurücklegen müssen. So wünscht sich eine Lehrerin „ein Bereich, der nicht so weit entfernt ist – also wir haben einen relativ langen Weg zu unserem Garten oder zu unserem Wald/Naturwald, der ist ja relativ lang, d.h. da geht viel Zeit drauf, um da erstmal hinzukommen.“ (SD: Z. 128ff.)

Strukturell gab es Wünsche, die aufgrund des Nichtvorhandenseins entstanden sind. So würden sich einige Befragte über eine Ackerfläche freuen oder einen Schulgarten, der regelmäßig gepflegt wird, auch von DraußenschullehrerInnen. Weiterhin stellt sich eine Schulleitung (C) vor, einen extra Raum für die Draußenschule zur Verfügung zu stellen. Dieser sollte einen direkten Zugang nach draußen und genug Platz für benötigte Utensilien, wie Becherlupen oder Bestimmungsbücher, haben. Dort könnten die Kinder auch ihre nassen Sachen oder dreckigen Schuhe lassen, ohne dies im Schulgebäude zu verteilen.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *Wünsche für Draußenschule* diese Thesen herauszustellen:

Die Draußenschule sollte kontinuierlich und ohne LehrerInnenwechsel stattfinden. Die Mindestlaufzeit der Draußenschule sollte weiterhin ein Jahr sein.

Mehr verwendete Stunden vereinfachen die Gestaltung der Draußenschulstunden und der Nachbereitung.

Älteren SchülerInnen sollte die Draußenschule ebenso ermöglicht werden.

4.10 Verbundene Emotionen mit der Draußenschule

Wie bereits eingangs erwähnt, äußern sich alle Befragten sehr positiv zur Draußenschule und ihren Erlebnissen. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass es in allen Kategorien nur wenig Kritik gibt. Vielmehr schätzen die Lehrerinnen das andere und umfassendere Lernen für die SchülerInnen. Sie finden es toll, dass das Kind so stark im Fokus steht und sehen es als eine Bereicherung an, dass sie als Lehrerin ihre Rollen und damit ihren Blick auf ihre eigenen SchülerInnen verändern. „[...] dieses direkt vor Ort am Kind dran, das ist phänomenal. Das möchte ich nicht mehr missen.“ (SC: Z. 63f.) Bei den entstehenden Problemen und andauernden Herausforderungen im Rahmen der Draußenschule zeigen sich fast alle Lehrerinnen und alle Schullei-

tungen sehr engagiert, diese zu meistern und damit den SchülerInnen die Draußenschule zu ermöglichen.

Der Verzicht auf den Baustein Draußenschule im Schulalltag wäre für den Großteil der Lehrerinnen ein Verlust, da sie so viele Vorteile sehen und selbst eine Vielzahl an positiven Erfahrungen gemacht haben. So zeigt sich auch an Schule C, an der ein LehrerInnenwechsel innerhalb der Draußenschulzeit vorgenommen wurde, dass diese es als schade empfinden, dass sie nun nicht mehr Teil der Draußenschule sein können.

Zusammenfassend sind für die Kategorie *verbundene Emotionen mit der Draußenschule* diese Thesen herauszustellen:

Die Draußenschule ist sehr positiv im Denken der Lehrerinnen und Schulleiterinnen verankert.

Die Lehrerinnen möchten weiterhin sich selbst und den SchülerInnen die regelmäßige Teilnahme an der Draußenschule ermöglichen.

5 Diskussion

In der Diskussion werden die erhobenen Kategorien mit den beschriebenen Forschungsergebnissen aus Kapitel eins kritisch verglichen. Der bisherige Forschungsstand wird mit den neuerhobenen Thesen verifiziert, falsifiziert und ergänzt. Abschließend wird der gesamte Forschungsprozess nach den Bewertungskriterien von Ines Steinke reflektiert.

5.1 Inhaltliche Diskussion

Einige Kategorien ergaben sich während der Auswertung, die zuvor nicht ausführlich betrachtet wurden bzw. passende Studienergebnisse der Öffentlichkeit noch nicht zugänglich sind. Die Wirkung der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und schulischen Prozesse zeigt sich in den verschiedenen Kategorien. Damit werden zugrundeliegende Fragen aus dem Forschungsprozess zusätzlich in diesem Diskussionssteil geklärt.⁷

Die Auswertung der Kategorie *Gründe für die Umsetzung & Durchführung/Ziele mit der Draußenschule* ergibt, dass das handlungsorientierte Lernen die SchülerInnen sehr gut anspricht. Mehr Motivation und Interesse bei den SchülerInnen zeigt sich, wenn sie am echten Objekt in natürlicher Umgebung lernen. Zielführend ist ebenso der Bezug zur Lebenswelt der Kinder. Diese Thesen bekräftigen auch die Studie von Jordet (2003) sowie Fiskum und Jacobsen (2012) (vgl. Kapitel 1.1: 5; Kap. 1.2: 18). Die Auswirkung auf die SchülerInnen ist aus LehrerInnensicht neben der erhöhten Lernbereitschaft am veränderten Verhalten in der Natur erkennbar. Die Sensibilisierung für die Natur und das veränderte Denken und Handeln in sowie mit der Natur sind belegbar mit Studienergebnissen von Bogner und Wiesemann (2004). (vgl. Kap. 1.2: 18) Dazu trägt insbesondere der grundlegende Baustein der Draußenschule bei: Das Lernen und Erleben mit allen Sinnen. Das erwies sich bereits bei der Mainzer Studie unter der Leitung von Witte (2015) als sehr wirksam. (vgl. Kap. 1.1: 10)

Die Annahme, dass sich die SchülerInnen durch die Draußenschulstunden sozial und persönlich weiterentwickeln war schon für Bunting (2000) denkbar. (vgl. Kap. 1.2: 18) Das wird für die Befragten vor allem dann ersichtlich, wenn sich die Gruppenkonstellationen innerhalb der Klasse ändern, sie mehr Wert auf den Schutz und den Erhalt der Natur legen bzw. die SchülerInnen ihre Familien „erziehen“. Hierbei muss

⁷ siehe Kapitel 2

die Anzahl der Kinder, die so handeln, mit Bedacht eingeschätzt werden. Denn es sind nicht immer alle SchülerInnen gleichermaßen persönlich betroffen. Allerdings scheint es in den Gesprächen, als ob ein relativ großer Teil der Klasse diese Veränderungen vollzieht. Das trifft auf alle Schulen zu, denn alle Befragten haben Veränderungen in dieser Hinsicht bei den SchülerInnen wahrgenommen.

Mit der Kategorie *Gründe für die Umsetzung & Durchführung/Ziele mit der Draußenschule* sind Vorteile genannt worden, die auch schon in anderen Studien ersichtlich wurden. Jedoch wurde die Verbindung zur Motivation der Lernenden, die Draußenschule durchzuführen, bisher nicht gezogen. Es erscheint logisch, dass die Befragten Vorteile als Gründe für die Teilnahme an der Draußenschule nennen. Daher ist dieser Aspekt, der bisher nicht ergründet wurde, kein ganz neuer, wie in Kapitel zwei angenommen.

Mit der persönlichen Weiterentwicklung der SchülerInnen wird die Unterkategorie *beobachtete Veränderungen* in der Kategorie *Eingliederung der Draußenschule in den Schulalltag* angerissen. Die Auswertung zeigt, dass die Lehrerinnen der Draußenschule eine bedeutende Wirkung bezüglich der Weiterentwicklung der SchülerInnen zuschreiben. Rollenveränderungen der Lehrerinnen und die veränderte Sichtweise auf die SchülerInnen sind wesentliche Vorteile für alle Beteiligten. Bestätigende Hinweise finden sich in der Lutvann-Studie von Jordet (2003) und in der Mainzer Langzeitstudie unter Witte (2016). Diese veränderte neue Sichtweise ermöglicht den Lehrerinnen ein umfassenderes und konkreteres Bild von ihren SchülerInnen aufzubauen. In Folge dessen fallen Einschätzungen zu Verhaltensweisen oder die Bewertungen des Sozial- und Lernverhaltens einfacher. Das wiederum ermöglicht eine verbesserte Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrerinnen. Zu beachten sind die veränderten Gruppenkonstellationen der SchülerInnen und die geringere wahrgenommene Anzahl von Streitigkeiten. Demzufolge kann darauf geschlossen werden, dass das Klassenklima und die Beziehungen untereinander positiv durch die Draußenschule beeinflusst wird. (vgl. Kap. 1.1: 6, 11) Ein ergänzender Punkt, der am stärksten in der Förderschule deutlich wurde, ist das geringere Streitpotenzial in der Draußenschulstunde. Fiskum und Jacobsen (2012) haben ebenfalls festgestellt, dass die SchülerInnen mehr positive Kommunikation und eine Variabilität an Emotionen in der Klassengemeinschaft nutzen. Das freie Bewegen in der Natur, die Loslösung vom Leistungsdruck und das ganzheitliche Wahrnehmen bzw. Lernen fördert die Stressreduzierung bei den SchülerInnen. (vgl. Kap. 1.2: 18)

Wie in der Mainzer Langzeitstudie bereits erfasst, wird das Lernen in der Draußenschulzeit nicht als solches wahrgenommen. Weiterhin wird der Leistungsdruck durch die Eltern in den Ergebnissen ersichtlich. Beide Resultate sind auch in dieser Erhebung deutlich geworden. Dass die SchülerInnen nicht vordergründig wahrnehmen, dass sie in der Draußenschule auch lernen, kann in der Verknüpfung von Spiel- und Lernphasen liegen. Außerdem sind die Bewegungsmöglichkeiten und das eigene Entdecken nach individuellen Interessen ein wesentlicher Unterschied zum herkömmlichen Unterricht im Klassenzimmer. Dass die SchülerInnen sich vom Leistungsdruck, z.T. auch durch ihre Eltern hervorgerufen, abgrenzen können, ist ein Prozess innerhalb der Draußenschule. Für alle Beteiligten, Eltern, Lehrerinnen und SchülerInnen erfolgt u.a. dann eine Erkenntnis, wenn die Kinder von sich aus Inhalte aufgreifen oder Veränderungen im eigenen Zuhause bewirken möchten. Dieser nachhaltige Effekt der Transferleistungen in den Alltag zeigte sich auch in der Studie von Dettweiler und Becker (2016). (vgl. Kap. 1.1: 9, 11)

In der Kategorie *Herausforderung im Rahmen der Draußenschule* ist die Problematik der Feststellung des Lernzuwachses wie bei Pilgersdorffer (1984) und Heynoldt (2016) gegeben. Lernen die SchülerInnen mehr als im Unterricht im Klassenzimmer? – Die Befragten sind sich einig, dass die Kinder sehr viel mehr lernen: Schwerpunkte sind neue Inhalte, die richtigen Verhaltensweisen und soziale Regeln. Sie sind der Meinung, dass die Kinder für das Leben lernen, dass das Lernen langfristiger ist und die Interessen der Kinder angesprochen werden. Die „Pädagogik des Augenblicks“, wie Jordet (2003) eine Grundlage der Draußenschule beschrieb, ist ein wesentlicher Faktor für den Aufbau des Allgemeinwissens und des komplexen Wissensaufbaus. Fächerübergreifendes Arbeiten mit den fachspezifischen Methoden fördert zusätzlich den Wissensaufbau. Doch es besteht die Schwierigkeit, dass genau zu testen und für die Lehrerinnen in Noten auszudrücken. Dafür ist die Nachbereitung, auf die Guderian (2007) schon hinwies, bedeutend für die Reflexion und die Verarbeitung des Neu-erlernten. (vgl. Kap. 1.2: 17f.)

Unabhängig von den entwickelten Kategorien ergaben sich in der Auswertung weitere Übereinstimmungen mit den zuvor erhobenen Studienergebnissen. So stimmt der Fächerbezug in der Draußenschule mit denen von Bentsen und Jensen (2012) überein. Die Fächer Deutsch, Sachunterricht und Sport werden in den Schulen ebenso als Verortung für die Draußenschule genutzt. Zwei Stunden werden von diesen Fächern

in der Woche für das Lernen draußen verwendet. (vgl. Kap. 1.1: 5) Ebenfalls ist die besondere Stellung der Draußenschule durch die Variation im Schulalltag in der Kategorie *Vergleich von Draußenschule und Unterricht im Klassenzimmer* festzustellen. Dass das Draußenlernen eine Abwechslung bietet, kann mit einer dänischen Befragung (2007) bestätigt werden. (vgl. ebd.: 7)

Drei weitere Äußerungen sind nicht als Thesen in den Kategorien herausgestellt, da sie nur von wenigen Lehrerinnen bzw. von Schule C geäußert wurden. Trotzdem lassen sich ähnliche Befunde in den bisherigen Studienergebnissen finden.

Der positive Einfluss auf die Gesundheit, wie die dänische Befragung ergab, zeigt sich in den Gruppeninterviews, wenn davon gesprochen wird, wie Eltern von der Draußenschule überzeugt werden können. (vgl. ebd.) Das regelmäßige Rausgehen stärkt das Immunsystem und lässt die Kinder robuster erscheinen.

In Schule C wurden u.a. einige Beispiele von SchülerInnen genannt, die sich in und durch die Draußenschule veränderten. Ruhige, fast unscheinbare Kinder im Klassenzimmer, blühten in der Draußenschulstunde auf. (vgl. Kap. 1.2: 18) Sie wurden motiviert mitzumachen und unterlagen nicht dem Druck etwas Lernen zu müssen. Die DraußenschullehrerInnen vermittelte ihnen die Lerninhalte als Angebot und nicht als Zwang. Diese ruhigen Kinder öffneten sich in der Draußenschule, weil sie den Freiraum hatten, Lernangebote nach ihren Interessen wahrzunehmen. Solche Verhaltensweisen können durch die Leitung der Klasse sowie die angewandte Didaktik und Methodik beeinflusst werden. In den Unterrichtsstunden im Klassenzimmer wird das von den Lehrerinnen auch versucht. Da allerdings die Draußenschule frei von räumlichen Begrenzungen ist, bleibt für die Kinder mehr Freiraum, sich in gewissen Phasen zurückzuziehen.

Aus den selbstgemachten Erfahrungen bleibt folgend das Erlernte länger in den Köpfen der SchülerInnen. Ob es bis ins Erwachsenenalter reicht, wie Yildiz u.a. (2016) vermuten, ist nicht abzuschätzen. (vgl. Kap. 1.2: 19) Allerdings beweist die Aussage von einer Lehrerin, dass ältere SchülerInnen gerne von der Draußenschule berichten und sich an viele selbstgemachte Erlebnisse erinnern. Es könnte auch möglich sein, dass die SchülerInnen, indem sie Veränderungen in ihrem Zuhause initiieren, diese im Erwachsenenalter nachhaltig weiterführen. Die Vermutung kann allerdings nur spekulativ getroffen werden, da solche Studien auf Grund der geringen Laufzeit der Draußenschule noch nicht möglich sind.

Mit Bedacht wird auch die These von Jordet (2003), dass die Draußenschule die berufliche Zufriedenheit fördere, gesehen. (vgl. Kap. 1.1: 6) Mit der Kategorie *verbundene Emotionen mit der Draußenschule* wurde deutlich, dass die LehrerInnen sehr zufrieden mit der Durchführung und den Resultaten der Draußenschule sind. Nur vereinzelt nehmen Lehrerinnen gezwungener Maßen an der Draußenschule teil, weil sie für ein bestimmtes Schuljahr geplant ist. Das ist allerdings nur eine Mutmaßung, da in dem Interview (LD) nicht so zahlreiche emotionale Verknüpfungen auftraten. Im Gesamtüberblick wurde bei den Befragungen jedoch deutlich, dass die Lehrerinnen und Schulleitungen die Draußenschule als etwas Besonderes betrachten und sich letztendlich darüber freuen daran teilzunehmen. Ob es sich auf die allgemeine berufliche Zufriedenheit auswirkt, kann nicht vollends bestätigt werden. Anzeichen dafür sind allerdings gegeben.

Weiterhin wurde festgestellt, dass die Draußenschule und das dort stattfindende Lernen nicht weniger reglementiert sind wie im Klassenzimmer. Das widerspricht der Behauptung von Dietrich u.a. (2000). Der Unterschied ist nur, dass der Raum nicht die SchülerInnen eingrenzt. Allerdings gibt es in der Draußenschule Regeln, die das Verhalten im Straßenverkehr, untereinander und im Umgang mit der Natur organisieren. Das ist für die Lehrerinnen ein bedeutender Faktor, denn die SchülerInnen merken somit, dass es ebenso außerhalb des Schulgeländes Regeln gibt, an die sich gehalten werden müssen. (vgl. Kap. 1.1: 8)

Das Abgleichen der entwickelten Thesen mit den bestehenden Studienergebnissen zeigt, dass es zahlreiche Übereinstimmungen gibt und die positive Wirkung der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten sowie insbesondere auf die SchülerInnen erkennbar ist. Jedoch sind die folgend beschriebenen Auswirkungen auf die schulischen Prozesse in dieser Studie neu, da sie bisher nicht von anderen Studien erhoben wurden.

Das Spezielle der Organisation der Draußenschule an diesen vier Schulen ist der gleichbleibende außerschulische Kooperationspartner. Obwohl drei verschiedene DraußenschullehrerInnen engagiert sind, bleibt die Grundlage gleich. Alle haben Biologie studiert und führen die Draußenschule seit mindestens zwei Jahren durch. Es zeigte sich demnach in allen Schulen eine gleiche Organisation. Gespräche und Planungen finden immer im Team statt und sind neben der inhaltlichen Strukturierung sehr schülerzentriert. Ein Unterschied ist lediglich in der Schwerpunktsetzung innerhalb der Draußenschule auszumachen. Die Förderschule kann aufgrund der

nicht ausgereiften sozialen Entwicklung der SchülerInnen nur eingeschränkt Inhalte in der Draußenschule ermöglichen. Hier müssen möglichst Aspekte wie Kommunikation, Verhalten in der Gruppe und die Selbstwirksamkeit gefördert werden. In den drei anderen Schulen ist die soziale Kompetenzentwicklung ebenso wichtig. Allerdings kann der Fokus noch mehr auf die fachlichen Inhalte gelenkt werden. Die DraußenschullehrerInnen erhalten somit nicht bedingt zu Beginn Hinweise zur individuellen Persönlichkeit einzelner SchülerInnen, wie vergleichsweise in der Förderschule. Die Notwendigkeit von Sozialtrainings innerhalb der Klassen sind in den anderen drei Schulen ebenso von Bedeutung. Allerdings verlaufen diese hauptsächlich im Hintergrund.

In der Kategorie *Beginn und Verankerung im Schulprogramm* ist ein deutlich höheres Maß an Bereitschaft der Lehrerinnen der Schule C gegenüber den vergleichbaren Schulen hervorzuheben. An dieser Schule sind deutlich mehr LehrerInnen an der Draußenschule beteiligt bzw. haben bereits daran teilgenommen. Ein Grund dafür könnten das projektorientierte Arbeiten und die Langzeiterfahrungen mit der Draußenschule sein. Also je handlungsorientierter ein Kollegium mit den SchülerInnen lernt, desto mehr Engagement kann auch für ein Konzept wie die Draußenschule erwartet werden. Acht Jahre nimmt diese Schule bereits an der Draußenschule teil und es zeigt sich, dass die positiven Erfahrungen und die Weiterentwicklungen der SchülerInnen auch andere LehrerInnen des Kollegiums überzeugen.

Weiterhin wurde in der Kategorie *Beginn & Verankerung im Schulprogramm* deutlich, dass ein neues Konzept in einer Schule nur dann eine Chance hat, wenn alle Lehrerinnen und die Schulleitung einverstanden sind. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein weiterer wesentlicher Faktor für die Implementierung der Kooperation mit einem außerschulischen Partner. In finanzieller Sicht und für eine zufriedenstellende Begründung sind schulische Auszeichnungen wie die *Zukunftsschule* förderlich. Das wiederum bestätigt, dass eine Schule alleine nicht die Möglichkeit hat, ein so großes und langfristiges Konzept zu finanzieren und zu integrieren. Die engagierten Lehrerinnen der Schulen benötigen die Hilfe von außerschulischen Partnern.

Sobald die Draußenschule als neues Konzept in der Schule akzeptiert wird, muss dieses für alle vertretbar in den Schulalltag implementiert werden. Das kann zur Herausforderung werden. Allerdings zeigte sich, dass es immer Mittel und Wege gibt, um die Draußenschule für die Zweit- und Drittklässler zu organisieren. Die Auswir-

kung dessen ist besonders dann wahrnehmbar, wenn weitere schulische Veranstaltungen stattfinden. Der feste Stundenplan ist einerseits eine Sicherheit für die Lehrerinnen, weil an dieser Stundenverteilung nicht mehr viel verändert werden kann. Allerdings müssen in diesen Situationen entsprechende Möglichkeiten gefunden werden, dass keine Klasse von den gemeinsamen schulischen Aktivitäten ausgeschlossen wird.

Veränderungen treten neben den fehlenden Stunden bspw. in Sport oder Deutsch auch in fachlicher Hinsicht auf. Curriculare Vorgaben müssten anstatt in einem vorgesehenen Schuljahr auf beide (zweite und dritte Klasse) oder in seltenen Fällen auf die erste Klasse aufgeteilt werden. Das passiert dann, wenn die Draußenschule diese Inhalte nicht mitaufgreift. Bisher werden fast nur biologische Themen behandelt. Physikalische, geografische oder geschichtliche Themen werden dann zum Teil in der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres thematisiert.

In den Kategorien *Zusammenarbeit der LehrerInnen & DraußenschullehrerInnen* sowie *Zur Bedeutung des externen Partners* zeigte sich, wie mit solchen Fällen umgegangen wird. Wann und wie welche Themen angesetzt werden, wird in den Planungsgesprächen zwischen den Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen als Team besprochen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die Lehrerinnen es als eine Entlastung verstehen, zwei Stunden in der Woche weniger vorzubereiten und einen verlässlichen Partner an ihrer Seite zu wissen. Weiterhin ist es für die Lehrerinnen ein Mehrwert, selbst neue Dinge zu lernen und in die Rolle des Lernenden zu wechseln. Das ist zudem positiv für die Zusammenarbeit und die Beziehung zu den SchülerInnen. Die resultierenden veränderten Sichtweisen zeigen neue Seiten auf und verändern die Einschätzung und Bewertung einzelner Kinder.

Die Schulleitungen nehmen in dem Prozess eher die Kontrollinstanz ein. Es wurde deutlich, dass sie sich zum größten Teil um die Beschaffung der notwendigen Gelder kümmern und Überzeugungsarbeit leisten müssen. Überzeugt werden müssen zu Beginn die LehrerInnen und dann regelmäßig die Eltern, wenn die Draußenschule in einer neuen Klasse beginnt. Laut den Befragten sind diese beiden Punkte die herausforderndsten und zermürbendsten Aufgaben im Rahmen der Draußenschule. Doch sobald alle Beteiligten hinter dem Konzept stehen, seien diese immer wiederkehrenden Aufgaben händelbar.

Die Kategorie *Wünsche für die Draußenschule* ist einerseits sehr speziell für die Zusammenarbeit mit der Stiftung entstanden. Andererseits zeigt sich, wie sehr sich die Schulen wünschen weiterhin an der Draußenschule teilnehmen zu können. Es wird auch deutlich, dass sich die Draußenschule nicht nur mit biologischen Zusammenhängen auseinandersetzen kann. Die Wege zu den Orten wie Wald, Wiese oder Bach, sind nicht immer schnell zu erreichen. Es bietet sich viel mehr die Möglichkeit auch die Ortschaften mehr zu integrieren. Ansätze wie Verkehrsregeln oder mathematische Symmetrien suchen und erkennen deuten an, dass es viel mehr außerhalb der Schule zu erfahren und lernen gibt.

5.2 Methodische Reflexion

Abschließend wird das gesamte qualitative Forschungsvorgehen nach den Kernkriterien von Steinke (1999) bewertet bzw. reflektiert. Diese sieben Kriterien sind nicht verbindlich und lediglich ein Vorschlag für die Bewertung qualitativer Forschung. (vgl. Steinke 1999: 205)

Für eine aufbauende Forschung ist eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* unabdingbar. Nur so kann gewährleistet werden, dass andere ForscherInnen oder LeserInnen nachvollziehen können, welche Schritte bei der qualitativen Arbeit und aus welchen Gründen diese vorgenommen wurden. Deshalb wurden hier der gesamte Forschungsprozess und die theoretischen Grundlagen dokumentiert.

Die *Indikation* (Gegenstandsangemessenheit) der gewählten Methoden und die Entscheidungen während des Forschungsprozesses sind der Schwerpunkt der Reflexion. Die Entscheidung für eine qualitative Forschung wurde aufgrund der bekannten kleinen Stichprobe von vier Schule entschieden. An diesen Grundschulen sollten Einzelfälle, also LehrerInnen, die an der Draußenschule teilgenommen haben bzw. immer noch beteiligt sind, genauer betrachtet werden. Es wäre auch möglich gewesen die Fragestellung unter einem quantitativen Forschungsvorhaben zu untersuchen. Vergleichende Tests mit Schulen, die die Draußenschule mitmachen und die sie nicht mitmachen, könnten die Wirksamkeit des Konzepts aufzeigen. Aspekte wie Lernzuwachs bei Kindern, Besuche außerschulischer Orte oder die Organisation von Projekten im Rahmen Natur und Wald könnten mögliche Kernpunkte sein. Allerdings ist die Forschung in Deutschland noch sehr jung und die Draußenschule ist der Verfasserin nicht ausreichend bekannt, um genauere Theoriebildungen vorab zu generieren. Hinzu kommt, dass auch die Forschung im internationalen Raum nicht flächende-

ckend ist und der Fokus eher auf die Wirkungen auf SchülerInnen und LehrerInnen gelegt ist. Die Schule und die darin stattfindende Organisation wurden bisher nicht berücksichtigt. Für erste Erkenntnistheorien und aufbauende Forschungen ist daher die Arbeit mit qualitativen Forschungsmethoden sinnvoller.

Interviews an sich bieten die Möglichkeit persönliche Erfahrungen und Meinungen zu erheben und zu hinterfragen. Zweifellos sind Interviews in natürlichen Umgebungen nicht natürlich. Es entsteht immer eine asymmetrische Kommunikationssituation, bei der klar ist, wer die Fragen stellt und wer antwortet. Der Konflikt zwischen der Wahrung einer natürlichen Gesprächssituation und der Vermeidung von Alltagskommunikation, besteht permanent. (vgl. Steinke 1999: 35)

Neben den beiden gewählten Erhebungsmethoden stehen auch andere qualitative Methoden zur Verfügung. Narrative Interviews z.B. haben ebenfalls den Schwerpunkt etwas Selbsterlebtes durch den Befragten erzählen zu lassen. Jedoch sind weniger die Erzählungen der LehrerInnen, DraußenschullehrerInnen und der Schulleitung von Interesse, sondern Argumentationen und Beschreibungen auf Grundlage persönlicher Erlebnisse im Rahmen der Draußenschule. Das Erzählen der Erfahrungen soll demnach nur als Eingangsstimulus genutzt werden. Für die SchulleiterInnenbefragung wäre es unpassend, da es im Wesentlichen um organisatorische Prozesse gehen soll. (vgl. Przyborski, Wohrab-Sahr 2014: 79-83; Hopf 2012: 355f.)

Problemzentrierte Interviews wären ebenso eine Möglichkeit, die Schulleitungen zu befragen. Die Fokussierung auf ein Thema und die Vermeidung von Offenheit sind hingegen für das Forschungsziel nicht förderlich. Da die Wirkungsweisen der Draußenschule auf die schulischen Prozesse noch nicht erforscht sind, können keine Thesen im Vorhinein entwickelt werden – dafür braucht es die Offenheit der Fragen und Erfahrungen der ExpertInnen. (vgl. Witzel 2000: 1f.)

Weiterhin wäre eine ethnografische Untersuchung möglich gewesen. Allerdings bietet sich eine (teilnehmende) Beobachtung nicht für das Nachvollziehen organisatorischer Prozesse an, sondern eher für das Handeln der Menschen untereinander, wie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und externen PartnerInnen. (vgl. Lüders 2012: 384f.) Das wiederum ist nur dann sinnvoll, wenn eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum stattfinden würde. Denn die Kooperation beginnt und endet nicht an einem Tag, sondern ist ein langfristiger Bestandteil des Unterrichtsalltags an den Schulen. Zudem ist es für die Fragestellung nicht ausreichend. Die Leh-

rerInnen müssen dafür ansprechen, wie sie die Draußenschule im Kontext Schule und Organisation wahrnehmen und gestalten.

Das Sampling der Fallschulen wurde einerseits durch die Kontakte der InformantInnen und andererseits von der Erreichbarkeit der Schulen während des Forschungsprozesses beeinflusst. Da in ganz Deutschland nur knapp zehn Schulen die Draußenschule professionell durchführen, ist die Stichprobe bereits sehr eingegrenzt. Die gewählten vier Schulen arbeiten z.T. über fünf Jahre mit der Draußenschule und sind daher sehr erfahren mit Problemen und Einschätzungen über Veränderungen und Wirkungsweisen in der Schule. Deshalb repräsentieren sie intensiv das Konzept der Draußenschule in Deutschland. (vgl. Steinke 1999: 219)

Alle gemachten Erfahrungen wurde sehr positiv beschrieben und es wurde nur wenig bis gar keine Kritik am Konzept der Draußenschule geäußert. Das positive Ergebnis ist durch die Auswahl der Schulen schon fast vorbestimmt. Denn die lange Teilnahme an der Draußenschule zeugt davon, dass alle Beteiligten Begeisterung und Engagement dafür zeigen. Für kritische Meinungen müssten Schulen oder LehrerInnen befragt werden, die unzufrieden sind oder nicht mehr an der Draußenschule teilnehmen. Das könnte dann sinnvoll sein, wenn ein allgemeines Interesse an der Verbesserung des Konzeptes besteht oder Möglichkeiten zur Verbreitung der Draußenschule gesucht würde. Allerdings konnten die befragten Lehrerinnen aus der Interviewteilnahme heraus Vorschläge zur Verbesserung der Draußenschule formulieren.

Dass die Schulleitungen befragt wurden, diente in erster Linie der Erweiterung/Ergänzung der Gruppeninterviews. Im Nachhinein sind nur in wenigen Kategorien, wie z.B. die Aufgabenverteilung, deutliche Unterschiede zu den Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen festgestellt worden. Diese resultieren dann aus der Stellung der Schulleitung als Kontroll- und Organisationsinstanz.

Aufgrund der großen Datenmenge durch die gewählten Erhebungsmethoden erschien die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse als gut geeignet. Die Co-Indikation zwischen den Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren ist dadurch gegeben, dass die Form des Kodierens bei fast allen Interviewformen angewandt werden kann. Die qualitative Inhaltsanalyse hat einen festgelegten Ablauf und ist daher nachvollziehbar. Außerdem ist im Laufe der Auswertung das Kategoriensystem veränderbar und nicht starr. (vgl. Mayring 2012: 474, Mayring 2010: 10)

Andere Verfahren wie das hermeneutische sind sehr stark von Interpretationen geprägt und damit sehr vage zu betrachten. Ferner ist die weit verbreitete Grounded Theory dadurch charakterisiert, dass vorwiegend induktiv gearbeitet wird. Da bisherige Forschungen zur Draußenschule jedoch einige allgemeingültige Ergebnisse hervorbrachten, waren für die Interviewerstellung in der Masterarbeit Vorannahmen verfügbar. Zudem sind aus zeitökonomischer Sicht im Forschungsvorhaben eher die „schnell durchführbare Analyseverfahren“ (Steinke 1999: 220), wie hier die Inhaltsanalyse, praktikabler.

Während der Auswertung und Zusammenfassung bzw. Sammlung der Ergebnisse wurde deutlich, dass einige Kategorien auch zusammengefasst werden können, z.B. die Gründe für die Umsetzung sowie die Ziele der Draußenschule. Es ergab sich, dass diese nicht so trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Das zeigt, dass die Fragestellung im Interview nicht ausreichend differenziert gewählt wurde. Besser hätte die Fragenformulierung auf die Unterschiede abzielen sollen. Die ursprüngliche Annahme für die Frage nach den Gründen für die Umsetzung war, dass die LehrerInnen und Schulleitungen nennen können, was sie dazu bewogen hat, die Draußenschule mit ihrer Klasse durchzuführen. Bei den Zielen stand die persönliche Einstellung der ProbandInnen eher im Vordergrund. Warum möchten sie als Lehrerin das Konzept der Draußenschule anwenden und was soll damit bspw. bei den SchülerInnen erreicht werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Lehrerinnen im laufenden Prozess nicht mehr die Entscheidungen haben, ob sie daran teilnehmen oder nicht. Denn es ist an allen Fallschulen festgelegt, dass die Draußenschule im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse beginnt und am Ende des ersten Halbjahres der dritten Klasse endet. Sie nehmen daran teil, wie z.B. am Schwimmunterricht oder anderen Projekten. Der Unterschied liegt dann eher im Engagement der pädagogischen Beteiligten. Einige freuen sich oder setzen sich dafür ein, dass sie selbst an der Draußenschule teilnehmen können, andere zeigen weniger Engagement.

Erwähnenswert ist, dass die Gespräche, nach dem das Interview beendet war, weitergeführt wurden. So erinnerten sich die Befragten bspw. an für sie relevante Aspekte, die sie vergessen hatten vorher zu thematisieren. Eine Gruppe (LA) ging wiederholt auf ein Thema ein, das nur kurz im Interview von ihnen angerissen wurde. Durch die Aufforderung der Interviewerin, das zu wiederholen und genauer zu erläutern, erklärten die LehrerInnen ihre Sichtweisen. Es handelte sich dabei um die seltenen

Streitigkeiten in der Draußenschule im Vergleich zu häufigen Streitsituationen auf dem Schulgelände bzw. im Schulgebäude. Diese Aspekte wurden bei der Erstellung der Interviewleitfäden nicht bedacht, da sie in der Theoriebildung nicht deutlich wurden. Allerdings wurde durch die offene Frageformulierung versucht, den Befragten die Entscheidung zu überlassen, welche Punkte sie erzählen möchten.

Die soeben erwähnte Theoriebildung diente im ganzen Prozess als Grundlage für die Verfasserin. Einerseits, weil sie keine bisherigen Erfahrungen mit der Draußenschule hatte und andererseits, um die Ergebnisse aus dem Forschungsvorhaben zu vergleichen, zu verifizieren, zu falsifizieren und zu erweitern. Durch die Nennung der zahlreichen Studienergebnisse aus den skandinavischen Ländern und Deutschland war es möglich einen Überblick zu erhalten. Da viele Studienergebnisse nicht in Englisch übersetzt sind, kann in einigen Fällen nur auf eine Zusammenfassung der Studien zurückgegriffen werden. Sie ließen allerdings eine Einschätzung des Gesamtbildes Draußenschule und hier formulierten Fragestellung im Sinne einer *Kohärenz* zu. Eine *empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung* ist damit größtenteils gelungen. (vgl. Steinke 1999: 222, 241) Es bestätigte sich, dass wenig schulzentristisch geforscht wurde. Zusätzlich verzögerte sich die Veröffentlichung der Ergebnisse der deutschen Forschungsstudie aus Mainz. Damit kann die Wirksamkeit der Draußenschule auf die LehrerInnen nicht mit den hier erhobenen aktuellen Ergebnissen geprüft werden.

Die *Limitation* ist trotz der kleinen Stichprobe gegeben. Da einige Ergebnisthesen auf die bisher erhobenen Studienergebnisse zutreffen, sind einige Annahmen empirisch belegbar, z.B. aus den Kategorien *Gründe für die Umsetzung & Durchführung*, *Chancen der Draußenschule* oder *Vergleich von Draußenschule & Unterricht im Klassenzimmer*. Zudem ist der Kontext der hier durchgeführten Interviews ähnlich zu den der bisher erfolgten Studien. In allen Fällen wurden Lehrerinnen befragt, die an der Draußenschule teilgenommen bzw. sie durchgeführt haben. Die Kategorie der *Gründe und Motive der Lehrerinnen für die Durchführung* wurde nicht in diesem Kontext in den bisherigen Studien erfragt. Trotzdem finden sich Bezüge zu den dort erhobenen Vorteilen der Draußenschule. Andere hier entwickelte Kategorien wie die *Zusammenarbeit der Lehrerinnen & DraußenschullehrerInnen* oder die *Verankerung im Schulprogramm* können nicht mit Ergebnissen aus den bestehenden Studienergebnissen verglichen oder geprüft werden. Dies sind neue Thesen, die im Rahmen der Draußenschulforschung verallgemeinerbar sind. (vgl. ebd.: 228)

Damit wird die *Relevanz* der entwickelten Thesen deutlich. Diese neuen Annahmen weisen darauf hin, dass im Rahmen der Draußenschulforschung neue Deutungen möglich waren. Weiterhin zeigt es die Lücken in dem jungen Forschungsbereich auf, die zukünftig betrachtet werden könnten. (vgl. ebd.: 254)

Die *Reflexion der eigenen Subjektivität* schließt die Bewertung des Forschungsprozesses ab. Von Beginn war klar, dass die Verfasserin Teil des Prozesses ist. Die Arbeit mit den Beteiligten des Pilotschulvorhabens rief ein persönliches Interesse an der Weiterentwicklung der Draußenschule in Deutschland und einer damit einhergehenden Verbreitung hervor. Vor allem, weil die Idee entstand, zukünftig als staatlich anerkannte Lehrerin selbst an der Draußenschule teilzunehmen.

In Gesprächen vor der Interviewerstellung und Durchführung zeigte sich die Bereitschaft der Schulen an einer offenen Kommunikation und zum Erfahrungsaustausch. Das erleichterte die Beziehung zu den Befragten und somit entstanden vertraute Gesprächssituationen bei der Interviewdurchführung. Obwohl die Verfasserin darauf achtete eine Distanz zu wahren, halfen eigene Lehrerfahrungen aus der Schule gewisse Sichtweisen zu verstehen. Das förderte ein Gespräch auf Augenhöhe. Somit können die Aussagen als ehrlich gemeinte Meinungen eingeschätzt werden.

Bei der Auswertung der Interviews wurde die Objektivität versucht zu wahren, d.h. persönliche Meinungen flossen bei der Einschätzung und Suche nach Gründen nicht mit ein. Die Interpretationen sind auf Grundlage der Vorgespräche mit den Befragten und den InformantInnen getroffen. Trotzdem bestand ein eigenes positives Bild auf die Draußenschule im gesamten Forschungsprozess. Die Suche nach kritischen Stimmen bestimmte jedoch ebenso den Forschungsablauf. Denn es soll eine Optimierung im Sinne der Draußenschule in Hamburger Pilotschulen erzielt werden und jetzt bestehende Schwierigkeiten, wie die problematische Finanzierung oder fehlende Fachstunden, können für eine Weiterentwicklung förderlich sein.

Fazit & Ausblick

„Aber wir machen uns kaum Gedanken über den allgemeinen Bildungserwerb, weil er gewonnen wird, ohne daß man darauf achtet [...].“ (Rousseau 2001: 157)

Rousseaus Zitat verweist auf eine der positiven Wirkung der Draußenschule auf die SchülerInnen. Obwohl die Lernerfolge im Rahmen der Draußenschule nur schwer festzumachen sind, bekräftigen alle Lehrerinnen, DraußenschullehrerInnen und Schulleitungen die fachliche Weiterentwicklung der SchülerInnen: „[...] hier kriegen sie einfach unheimlich viel mit für's Leben [...].“ (LD: Z. 119f.)

Die Draußenschule ermöglicht einen allgemeinen Bildungserwerb, der für die SchülerInnen grundlegend und wertvoll ist. Überdies schafft die Draußenschule viele weitere positive Veränderungen und Weiterentwicklungen bei den teilnehmenden Kindern. Dabei spielen mögliche Lerneinschränkungen oder andere Schwächen keine bedeutende Rolle. Für alle SchülerInnen und pädagogischen Beteiligten bieten sich Gelegenheiten der Weiterentwicklung.

Die Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit der Draußenschule und der Outdoor Education stützen die hier vorgenommenen Annahmen hinsichtlich der Auswirkungen auf die SchülerInnen, der positiven Effekte auf das Draußenlernen sowie die damit verbundenen Gründe der Lehrerinnen für die Umsetzung der Draußenschule. Einschränkend muss betont werden, dass die Gründe und Motive unter anderen Forschungsblickwinkeln erhoben wurden. Es zeigte sich jedoch in dieser Auswertung, dass Bezüge zu vorhandenen Studienergebnissen möglich sind.

Die Wahl für die Erläuterung der Outdoor Education und der damit verbundenen Studienergebnisse erwies sich im Nachhinein als zusätzliche Möglichkeit, Aussagen wissenschaftlich zu begründen. Damit konnten die gegenseitig stützenden Forschungsergebnisse und der Zusammenhang zwischen Draußenschule und Outdoor Education hervorgehoben werden.

Neben den zahlreichen Auswirkungen auf die SchülerInnen, die sich in dieser Studie verdeutlichten, zeigten sich auch die Wirkungen auf die schulischen Prozesse und die pädagogischen Beteiligten. Damit waren unter der gewählten Fragestellung *Wie wirkt sich die Teilnahme an der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und schulischen Prozesse aus?* neue und bisher unerforschte Annahmen möglich.

- Die Draußenschule bietet eine Sicherheit in der Stundenbelegung einer Schule.
- Die Arbeit im Team entlastet die Lehrerinnen im Unterricht und Schulalltag.
- Den Lehrerinnen wird durch die Draußenschule eine fachliche und methodische Weiterbildung ermöglicht.
- Die Draußenschule stellt eine Besonderheit und Variation im alltäglichen Schulablauf dar.
- Die Rollenveränderung der Lehrerinnen und die damit einhergehende veränderte und umfassendere Sichtweise auf die SchülerInnen verbessert die Einschätzung der einzelnen Kinder.
- Zudem wird das Klassenklima durch den veränderten Blick und der Zusammenarbeit der Lehrerinnen mit den DraußenschullehrerInnen positiv beeinflusst.
- Der Unterricht draußen kann von den Lehrpersonen spontan und flexibel gestaltet werden.
- Herausfordernd ist das Ausgleichen von fehlenden Fachstunden und fehlender Nachbereitungsstunden.
- Die Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten und die Implementierung im Schulprogramm ist mit Mehraufwand, außerschulischer Unterstützung und zusätzlichem Engagement der pädagogischen Beteiligten verbunden.
- Störend ist die vorgeschriebene Notenvergabe in der Draußenschule, wenn die Lehrerinnen nicht genügend Zeit/Möglichkeiten zur Einschätzung und zum Vergleich der Lernleistungen der einzelnen SchülerInnen haben.

Diese Thesen erwiesen sich als allgemeingültig, da die Annahmen in allen Schulen erkennbar wurden.

Dazu trugen die gewählten qualitativen Methoden bei. Sie ermöglichten neue Erkenntnisse und bestätigende Annahmen. Das Experteninterview mit den Schulleitungen stellte sich hinsichtlich der Aufgabenverteilung im Rahmen der Draußenschule als besonders förderlich heraus. Weiterhin spiegelten sich viele Aussagen der Schulleiterinnen in den Gesprächen zwischen Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen wider. Damit riefen sie eher vergleichbare und bestätigende Annahme hervor.

Obwohl die Interviewformen und –fragen zahlreiche Erkenntnisse hervorhoben, fiel es den LehrerInnen z.T. schwer Auswirkungen auf die schulischen und organisatorischen Prozesse bewusst zu machen. Ein Grund, weshalb dieser Aspekt so herausfordernd war, kann die lange Teilnahme an der Draußenschule sein. Die könnte die Un-

terschiede zu vorher, demnach eine Schule ohne Draußenschule, verbllassen lassen. Somit kann es herausfordernd sein, direkt und sofort Veränderungen bzw. Wirkungsweisen zu benennen.

Trotzdem erwiesen sich die Gespräche in den Gruppen als förderlich für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit. Diese Gruppeninterviews mit verschiedenen Fragen bewirkten einen Austausch zwischen den Lehrerinnen und DraußenschullehrerInnen sowie einer Reflexion der Zusammenarbeit. Im hektischen Schulalltag ist das nicht ausreichend möglich. Dabei konnten neue optimierende Schwerpunkte für die weiteren gemeinsamen Stunden in der Draußenschule entwickelt werden, bspw. die Beurteilung einzelner SchülerInnen oder die Verbindung der Draußenschule mit bestehenden schulischen Projekten.

Die Ergebnisse und Reflexionen dieser Studie dienen zum einen der Weiterverbreitung der Draußenschule in Deutschland. Zum anderen unterstützt es das Pilotschulvorhaben in Hamburg als Überzeugungshilfe für zukünftig teilnehmende LehrerInnen.

Überdies eröffneten sich während des Forschungsprozesses weitere Forschungsfragen sowie Anwendungsmöglichkeiten für zukünftige Vorhaben:

- die Suche nach geeigneten Methoden der Leistungsüberprüfung innerhalb der Draußenschule
- Wie effektiv lernen Kinder in der Draußenschule?
- Finanzierung im Rahmen von Schule ist Aufgabe der Regierung, daher eher die Frage: Wie kann Draußenschule bekannter und nach außen hin attraktiver gemacht werden, damit sie relevanter für die Entscheidungen der Bildungsministerien wird?

Literaturverzeichnis

Armbrüster, Christian; Gräfe, Robert; Haring, Marius; Sahakhiz, Sarah; Schenk, Daniela; Witte, Matthias D. 2016: Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Rauman eignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung: journal of childhood adolescence research* 11 (4), 473-489.

Bentsen, Peter 2016: „Udeskole“ in Dänemark. Von einer „Bottom-up-“ zu einer „Top-Down-Bewegung“. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.): „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 50-63.

Bittner, Swantje 2009: Friluftsliv. Ein pädagogischer Ansatz mit Parallelen zur Erlebnispädagogik?. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Blaseio, Beate 2008: Lehren und Lernen in der Natur. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 211-225.

Brockmüller, Svenja; Schuler, Christiane; Volz, Daniel; Siegmund, Alexander 2016: Outdoor Education an unterschiedlichen außerschulischen Lernorttypen. Klimawandel im Gelände, Labor, Experiment und Modell erfahrbar machen. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.): „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 119-128.

Brown, Annette N. 2017: *Learning about focus groups from an RCT*. Online: <https://researchforevidence.fhi360.org/learning-about-focus-groups-from-an-rct> (08.02.2018).

Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus; Schönknecht, Gudrun 2008: Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 11-19.

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 Klassen-*

zimmer“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 101-110.

Dietrich, Knut; Jacobsen, Christian; Mygind, Erik; Stelter, Reinhard 2002: *A weekly nature day in a danish 'Folkeskole'. an educational setting*. Online: <https://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/aep/downloads/cultdimension07/Bentsen07c> (26.01.2018).

Dühlmeier, Bernd 2008: Grundlagen außerschulischen Lernens. In: Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 6-46.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines 2012: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-29.

Flick, Uwe 2012: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.

Gräfe, Robert; Bentsen, Peter 2015: Udeskole – Draußenschule. Außerschulisches Lernen in Dänemark. *Die Grundschulzeitschrift* 29 (287), 16-21.

Gräfe, Robert; Haring, Marius; Sahrakhiz, Sarah; Witte, Matthias D. 2015: Lernen und Bildung in der Draußenschule. Ein Unterrichtskonzept zur Schulentwicklung und Schulöffnung. *Die Grundschulzeitschrift* 29 (287), 10-15.

Gräfe, Robert; Gillessen, Christian; Haring, Marius; Sahrakhiz, Sarah; Witte, Matthias D. 2016(a): Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draußenschule. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.): „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 70-78.

Gräfe, Robert; Gillessen, Christian; Haring, Marius; Sahrakhiz, Sarah; Witte, Matthias D. 2016(b): Einmal wöchentlich draußen unterrichten?! Eine qualitativ-empirische Studie zur Draußenschule aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen. In: Au, Jakob von; Gade, Uta (Hrsg.): „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 79-95.

Grønningaeter, Ivar; Hallås, Oddrun; Kristiansen, Torbjørn; Nævdal, Folkvard 2007: *Fysisk aktivitet hos 11–12-åringar i skulen*. Online: https://www.researchgate.net/profile/Bjorg_Oddrun_Hallas/publication/317184803_

- Fysisk_aktivitet_hos_11_-_12-
 aringar_i_skulen_physical_activity_in_school_for_11-12-year-
 olds/links/5935086545851553b6ee9b70/Fysisk-aktivitet-hos-11-12-aringar-i-skulen-
 physical-activity-in-school-for-11-12-year-olds.pdf (23.01.2018).
- Heynoldt, Benjamin 2016: *Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitative-rekonstruktive Studie*. Münster: MV-Verlag.
- Hofmann, Anette R.; Rolland, Carsten Gade; Rafoss, Kolbjørn; Zoglowek, Herbert 2015: *Friluftsliv – ein norwegisches Phänomen. Eine Lebensphilosophie in Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hopf, Christel 2012: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349-359.
- Fiskum, Tove Anita; Jacobsen, Karl 2012: *Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits*. Online: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/view/1615/789> (30.01.2018).
- Jordet, Arne N. 2003: *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk*. Online: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134002/rapp09_2003.pdf?sequence=1 (23.01.2018).
- Kaiser, Robert 2014: *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp 2012: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468-475.
- Merkens, Hans 2012: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 286-298.

Namey, Emily 2017: *Riddle me this: How many interviews (or focus groups) are enough?*. Online: <https://researchforevidence.fhi360.org/riddle-me-this-how-many-interviews-or-focus-groups-are-enough> (08.02.2018).

Paffrath, F. Hartmann 2013: *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Priest, Simon 1986: *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. Online: <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/pwreadings/Redefining%20Outdoor%20Education.pdf> (30.01.2018).

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika 2014: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.

Rousseau, Jean-Jacques 2001: *Emile oder über die Erziehung*. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas 2009: *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schichtel, Angelika 2013: *Draußenlernen für Nachhaltigkeit*. Online: https://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Materialien/Real_World_Learning_Network/ua2013-06-oekopaed.pdf?PHPSESSID=0ccfb8feb66f05c4c0c24437e74660b5 (22.03.2018).

Schichtel, Angelika 2014: *Die Qualitäten des Draußenlernens*. Online: <https://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Lisa/ua2014-03-oekopaeds.pdf> (22.03.2018).

Scholz, Gerold; Rauterberg 2008: *Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte*. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 41-54.

Schulwandern o.J.(a): *Schulwandern - Draußen erleben. Vielfalt entdecken. Menschen bewegen*. Online: <http://www.schulwandern.de/text/112/de/schulwandern.html> (20.12.2017).

Schulwandern o.J.(b): *Projekte zum Schulwandern*.
<http://www.schulwandern.de/text/143/de/schulwander-projekte.html> (20.12.2017).

Steinke, Ines 1999: *Kriterien der qualitativen Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.

Stoltenberg, Ute 2008: Außerschulisches Lernen und nachhaltige Entwicklung. In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 73-84.

Rickson, Mark; Dillon, Justin; Teamey, Kelly; Morris, Marian; Choi, Mee Young; Sanders, Dawn; Benefield, Pauline 2004: *A review of Research on Outdoor Learning*.
Online: https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf
(01.02.2018).

Witte, Matthias D. 2015: Draußenschule aus Kindersicht. Eine vernachlässigte Perspektive in der Udeskole-Forschung. *Die Grundschulzeitschrift* 29 (287), 22-27.

Witzel, Andreas 2000: *Das problemzentrierte Interview*. Online:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>
(08.02.2018).

Yildiz, Nuh Osman; Özen, Güçlü; Bostanci, Tayfun Gürkan 2016: *The effects of one-day outdoor education on self-efficacy*. Online: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4296/2076> (30.01.2018).

Anhang

Anhang 1 Experten- & Fokusgruppeninterview

Experteninterview mit der Schulleitung

Zunächst möchte ich mich für Ihre Teilnahme an diesem Interview bedanken. Ich weise Sie darauf hin, dass dieses Gespräch mit einem Audiogerät aufgenommen wird. Sämtliche Namen werden absolut vertraulich und anonym behandelt. Das Ziel meiner Masterarbeit ist es, die Wirkung des Projekts der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und die schulischen Prozesse zu erfragen. Dafür erhoffe ich mir von Ihnen einen Einblick in Ihre Meinungen, Erfahrungen und Ihre Zusammenarbeit sowie schulischen Abläufe im Rahmen der Draußenschule. Im Verlauf des Gesprächs werde ich mich zurückhalten, lediglich die Fragen stellen und Ihnen das Wort überlassen, denn Ihre Erfahrungen und Meinungen sind mir sehr wichtig.

An Ihrer Schule wird seit mehreren Durchgängen die Draußenschule von den Kindern und LehrerInnen wahrgenommen. **Inwieweit sind Sie als Schulleitung am Projekt der Draußenschule beteiligt? Was und wie haben Sie es bereits erfahren?**

Wenn Sie an die Zeit vor der Draußenschule denken: **Welche Motive oder Gründe gab es, das Projekt an Ihrer Schule zu etablieren? / Welche Motive oder Gründe haben Sie die Draußenschule auch weiterhin an Ihrer Schule wahrzunehmen?** Kommen wir zu einer weiteren Frage: **Welche Ziele verfolgt die Schule mit dem Projekt der Draußenschule bzw. welche Leitideen teilen Sie Ihrer Meinung nach mit diesem Projekt?**

Welche Bedeutung hat es für Sie, dass eine externe Person, die Draußenschule führt?

Mit dem Projekt der Draußenschule sind einige Herausforderungen verbunden, aber auch Chancen oder? **Was haben Sie bereits miterlebt oder selbst erfahren? Was für Chancen und Herausforderungen im schulischen Ablauf/ Alltag sehen sie als schulisches Mitglied?**

(Nimmt die Finanzierung viel Aufwand und Zeit in Anspruch?)

Als letztes möchte ich, dass Sie sich vorstellen, dass Sie einen Wunsch frei haben: **Wie müsste dann eine Schule sein, damit das Projekt Draußenschule wirksam werden kann?**

Fokusgruppeninterviews mit LehrerInnen und DraußenschullehrerInnen

Zunächst möchte ich mich für Ihre Teilnahme an diesem Interview bedanken. Ich weise Sie darauf hin, dass dieses Gespräch mit einem Audiogerät aufgenommen wird. Sämtliche Namen werden absolut vertraulich und anonym behandelt. Das Ziel meiner Masterarbeit ist es, die Wirkung des Projekts der Draußenschule auf die pädagogischen Beteiligten und die schulischen Prozesse zu erfragen. Dafür erhoffe ich mir von Ihnen einen Einblick in Ihre Meinungen, Erfahrungen und Ihre Zusammenarbeit sowie die schulischen Abläufe im Rahmen der Draußenschule. Im Verlauf des Gesprächs werde ich mich zurückhalten, lediglich die Fragen stellen und Ihnen das Wort überlassen, denn Ihre Erfahrungen und Meinungen sind mir sehr wichtig.

Seit mehreren Durchläufen nimmt Ihre Schule am Projekt der Draußenschule teil. Sie selbst und die SchülerInnen haben einen Unterricht der anderen Art und Weise erfahren. **Mich interessiert zunächst, was Sie bisher im Vergleich zu Ihrem üblichen Unterricht in der Draußenschule erlebt haben.**

Mögliche Nachfragen:

Welche Rolle haben Sie eingenommen?

Sind Sie zufrieden? Was hat sich verändert?

Gab es besondere Herausforderungen?

Wie nehmen Sie den Schultag wahr, seitdem die Draußenschule ein Teil der Schule geworden ist?

Kommen wir einmal zu etwas Spezifischem: **Können Sie mir sagen, ob und was sich in Ihrem Unterricht bzw. ihrer Unterrichtsplanung verändert hat, seitdem Sie an der Draußenschule teilnehmen?**

Welche Bedeutung hat es für Sie, dass eine externe pädagogische Begleitung die Draußenschule leitet? Wie ist es für Sie als Umweltbiologe, als externer in den bestehenden schulischen Strukturen zu arbeiten?

Gehen Sie doch bitte noch einmal auf die Zusammenarbeit zwischen der Klassenleitung und den UmweltpädagogInnen ein. **Wie kann ich mir Ihre Zusammenarbeit vorstellen?**

Mögliche Nachfragen:

Wie genau sieht die Zusammenarbeit aus?

Wo sehen sie Chancen?

Gibt es Herausforderungen, die sie gemeinsam bewältigen müssen?

Treten bestimmte Herausforderungen häufiger auf als andere?

Wenn Sie zusammenarbeiten, verfolgen sie da hinsichtlich der Draußenschule Ziele oder Leitideen? (Vorstellungen, Werte)

Mögliche Nachfrage:

Haben sie bisher Überschneidungspunkte ausmachen können?

Wenn Sie nochmal zurückdenken, bevor sie an der Draußenschule teilgenommen haben: **Welche Motive oder Gründe haben Sie dazu bewogen am Projekt Draußenschule**

teilzunehmen bzw. sie weiterzuführen? Kurz und Prägnant.

In den nächsten Jahren sollen Pilotschulen entstehen, an denen die Draußenschule ebenso ein fester Bestandteil wird. Daher möchte ich nun als letztes von Ihnen, dass Sie sich etwas vorstellen. **Wenn Sie einen Wunsch frei hätten: Wie müsste eine Schule sein, damit das Projekt Draußenschule wirksam werden kann?**

Anhang 2 Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Herausforderung		Sobald Probleme, Schwierigkeiten oder Hürden im Rahmen der Draußenschule genannt werde, die bewältigt werden müssen, wird dies mit der Kategorie codiert.	„So war eben am Anfang die Frage wie effektiv ist das und als die Kinder selber dann die Antwort wussten, was wollen wir, wollen wir das weitermachen, dann müssen wir auch was lernen oder wollen wir es nur als Freizeit sehen.“
	Leistungsabfrage	Leistungsabfrage wird dann codiert, wenn Methoden, Wahrnehmung von Lernprozessen und Erfahrungen bzw. Beispiele genannt werden.	„Ich glaube das Wissen ist vielleicht hinterher nicht so abtestbar, wie bei einer Arbeit oder solche Dinge, weil sie es gelernt haben, aber sie bringen es immer wieder in anderen Momenten, wo es auch super passt, weil sie es einfach verinnerlicht haben.“
	Planung	Tritt dann auf, wenn Befragte die Schwierigkeiten bei der Einbindung der Draußenschule in den Stundenplan beschreiben.	„Was schwierig ist oder wo wir immer so ein bisschen dran knapsen, das natürlich immer relativ viel Zeit für den HWS-Unterricht, in Klasse 2 haben die dann nur die Draußenschule und in Klasse 3 ist halb – halb.“
	Finanzierung	Codierung nur, wenn geschildert wird, wie Finanzierung stattfindet und von wem sowie Probleme im Rahmen der Finanzierung.	„Das was es schwierig macht, ist es immer das Geld auftreiben, weil Schule hat für sowas kein Budget.“
	Engagement/ Überzeugungsarbeit	Beschreibung von Engagement in der Schule und Überzeugungsarbeit, die geleistet werden muss, um Draußenschule um- bzw. fortzusetzen.	„... wie ich das schon sagte, sobald man eben zusätzliches Engagement von den Lehrkräften benötigt, um Projekte durchzusetzen, wird es schwierig.“

Anhang 2 Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Vergleich von Draußenschule und Unterricht im Klassenzimmer		Trifft zu, wenn Vergleich von Draußenschule und Schulunterricht gemacht wird. Dazu zählen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.	„Das ist im Unterricht wirklich so, dass wir uns das ja vorher überlegen, planen und dann wird das ja so durchgenommen, wie wir uns das gedacht haben. Im Wald war es eher so, dass wir auch unseren Plan hatten, aber trotzdem flexibler waren.“
Aufgabe der Schulleitung		Werden Aufgaben genannt, die explizit die Schulleitung übernimmt, trifft dieser Code zu.	„Ich gehe hin und wieder mit, um dieses Projekt, in Anführungsstrichen, zu kontrollieren ...“
Eingliederung in den Schulalltag		Allgemeine Nennung von Möglichkeiten der Einbindung der Draußenschule in den Schulalltag.	„Die Stundenplanung muss ja so liegen, dass wir eben entsprechend 2 Stunden pro Woche für die Klasse zur Verfügung haben, also 2 Schulstunden, in denen sie in die Draußenschule gehen können ...“
	beobachtete Veränderungen	Nennung und Wahrnehmungen von Veränderungen durch die Draußenschule im Schulalltag und bei den Beteiligten.	„Sie sind allgemein sehr sensibel geworden, was draußen passiert.“
	Verantwortlichkeit der Eltern	Befragte beschreiben die Aufgaben/ Verantwortung der Eltern im Rahmen der Draußenschule sowie die Einbindung in den Prozess.	„Und wenn die Eltern einmal im Wald waren beim Laternenfest und gefroren haben, ziehen sie ihre Kinder auch anders an.“
	Draußenschule als Besonderheit	Trifft zu, wenn die Draußenschule als Besonderheit wahrgenommen wird und ggf. Gründe dafür benannt werden.	„Und gerade bei den Schulanfängern ist es so, dass sie so einen Schultag schwer durchhalten, gerade die, die bei uns eingeschult werden, gerade für die ist das ein super Tag, ein ganz anderer Schultag.“

Anhang 2 Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
	Bezugnahme auf DS im Unterricht	LehrerInnen nehmen im Schulunterricht Bezug auf die Draußenschule und nennen Beispiele.	„Manchmal bilden sich ein paar Gruppen und das kann ich sehr schön im Unterricht immer sagen. „Guckt mal, es klappt ja auch im Wald!“. Also wir können den Wald dann immer mal wieder in die Klasse holen.“
Verankerung im Schulprogramm		Es werden Begründungen und Beispiele für die Implementierung der Draußenschule ins eigene Schulprogramm benannt.	„Wir sind jetzt Zukunftsschule der zweiten Stufe. Hauptsächlich, weil wir eine gesunde Schule sind, also gesunde Ernährung und das waren unsere Schwerpunkte und sowas wie Energie, Sparsamkeit und eben auch die Draußenschule, gehört da ganz eindeutig mit rein.“
	Verbreitung	Nennung von Erfahrungen bzw. Erlebnissen, wie die Draußenschule innerhalb sowie außerhalb verbreitet wird.	„Also es spricht sich auch rum, die Schüler reden untereinander, von daher haben wir es auch außerhalb der bisherigen Stiftung das jetzt noch in einer anderen Klasse etabliert,“
Bedeutung externer Partner		Bedeutungszuschreibungen und Erläuterung der Wichtigkeit des externen Kooperationspartners aus Sicht der Schule.	„Ganz wichtig. Ganz wichtig, also zum einen natürlich, weil es ein männlicher Kollege ist, wir haben hier keine Männer, das ist einfach so.“
Zusammenarbeit der DraußenschullehrerInnen (DSL) und LehrerInnen (L)		Erläuterung von Aspekten der Zusammenarbeit von Kooperationspartner und LehrerInnen	„Also ich kann nur sagen, ich wurde derart offen und freundlich empfangen und die Kooperation mit euch beiden ist sowas von gut gewesen und problemlos, dass ich da nichts Negatives dazu sagen kann“
	Inhaltliche Gestaltung	Benennung von inhaltlicher Gestaltung, Themenfindung und inhaltlicher Aufbau der Draußenschule.	„Dass ich dann auch gucke, dann mache ich ne Einheit zu dem Tier, wenn das jetzt gerade gewünscht wird.“

Anhang 2 Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
	Ablauf	Trifft zu, wenn der Ablauf/ Prozess der Zusammenarbeit beschrieben wird.	„Das ist ganz normale Kommunikation zwischen DSL und den Lehrkräften. Also die sprechen sich ab, was gemacht wird und was nachbereitet werden muss. Denn dazu gehört ja auch die Nachbereitung im Unterricht und die arbeiten inhaltlich eng zusammen.“
	Veränderungen innerhalb der DS	L und DSL verändern Abläufe zum Wohle des Kindes und zum Kennenlernen der Gruppe.	„Ja, bei Bedarf sprechen wir dann am Ende der Freispielzeit, weil wir ja das Frühstück vorziehen müssen. Das hat sich aber auch ganz von alleine geregelt, dass wir gemerkt haben, wir müssen früher frühstücken.“
	Fähigkeiten/Fertigkeiten des DSL	Zuschreibung und Benennung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des außerschulischen Kooperationspartners.	„Also der externe Begleiter natürlich die Fachexpertise, die er gesondert miteinbringt, auch bestimmte Vorerfahrungen praktischer Art ...“
	Rollenverteilung	Beteiligte beschreiben die Verteilung der Rollen und ggf. positive oder negative Zuschreibung aus eigener Sicht mit der (neuen) Rolle.	„... die ich immer so gar nicht sehe, ich gehöre zu deinen ganz doofen Schülern. Ich staune immer, ist wirklich so.“
Gründe für die Umsetzung und Durchführung		Beschreibung ausschlaggebender Momente für die LehrerInnen und Schulleitungen, die zur Umsetzung und Weiterführung der Draußenschule beigetragen haben.	„Und insofern, war das ein bisschen so unser Bestreben, bisschen auch dieses handlungsorientierte und das Umfeld miteinzubeziehen in die Welt der Kinder, das wieder zurückzuschieben in die Schule.“

Anhang 2 Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Ziele		Befragte nennen persönliche Ziele, die mit der Draußenschule umgesetzt werden sollen.	„Also für mich ist das ein Lebensmotto! Also für mich selber. Und es ist eben einfach ein unschätzbare Glück, das auch zu haben und das als Integrationsbaustein zu haben, weil klar bei uns steht im Vordergrund, die Kinder innerhalb eines Jahres auf irgendeine Art und Weise wieder schulfähig zu kriegen und dass ich das machen kann mit einem Baustein, der mir selber ganz wichtig ist, dass ich einfach super.“
Chancen		Trifft zu, wenn die Befragten positive Erfahrungen durch die Draußenschule und positive Effekte für die SchülerInnen beschreiben.	„Und gerade bei den Schulanfängern ist es so, dass sie so einen Schultag schwer durchhalten, gerade die, die bei uns eingeschult werden, gerade für die ist das ein super Tag, ein ganz anderer Schultag.“
	Nachhaltigkeit von DS	Die Befragten schätzen den Aspekt der Nachhaltigkeit durch das Lernen mit der Draußenschule bei SchülerInnen und Lernprozessen ein.	„... sehen auch wie toll das bei den Kindern ankommt, wie sie das mit zu Hause verknüpfen, mit dem eigenen Erlebten vom Weg, was unter Umständen Tage her ist und wie sie das auch weitertragen und in den Unterricht reinbringen.“
Wünsche für DS		Nennung von Veränderungswünschen und zukünftigen Vorstellung für eine optimalere Draußenschule.	„Also das wäre für mich auch wichtig, dass man nicht Draußenschule versucht in ganz bestimmte Themen zu pressen, die dort stattfinden müssen, sondern dass man diese Offenheit behält.“
Emotionen		Befragte äußern sprachlich Emotionen bei verschiedenen Aspekten.	„Also super, ich möchte nicht mehr drauf verzichten.“

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ort, Datum

Name, Vorname