

Wissenschaftliche Ergebnisse

Erweiterung der Draußenschul- und Kindheitsforschung

Das Forschungsvorhaben der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Modellprojekt „Schulwandern. Draußen erleben. Vielfalt entdecken. Menschen bewegen.“ setzt an den bereits skizzierten Forschungsdesideraten (vgl. Kapitel 1.4.4) an. In einem längsschnittlich, multiperspektivisch und triangulativ angelegten Forschungsdesign wurden die Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern aus drei Modellklassen über einen Zeitraum von zwei Jahren mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Methoden in Form von Einzelinterviews, Gruppengesprächen, teilstandardisierten Fragebögen und teilnehmenden Beobachtungen beforscht (vgl. Kapitel 1.3.1). Die vielseitigen methodischen Zugänge ermöglichten es, Ergebnisse aufeinander zu beziehen und ein umfassendes Bild von der Draußenschule zu gewinnen. Dadurch wurde sowohl dem Desiderat einer multiperspektivischen Langzeitstudie in der internationalen Forschungslandschaft begegnet als auch der Diskurs zum regelmäßigen, fachübergreifenden Draußenlernen im Schulunterricht im deutschsprachigen Raum erstmals angeregt. Gegenüber dem fachgebundenen Lernen am außerschulischen Ort, fachübergreifenden Projektwochen und Schullandheimaufenthalten stellt das Modell des regelmäßigen Unterrichts außerhalb des Schulgebäudes ein Novum in der Praxis deutscher Schulen sowie nationalen Forschungen dar. Neu sind im nationalen sowie internationalen Kontext auch die Forschungsschwerpunkte, die im Rahmen des Modellprojekts gesetzt wurden: Erstmals wurde die Perspektive der Eltern auf das Draußenlernen im Forschungsdesign berücksichtigt. Neu ist auch ein erstmals konversationsanalytischer Ansatz zur Erforschung des sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen im Draußenschulunterricht gegenüber dem Unterricht im Klassenzimmer. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Erfassung der Kinderperspektive, im deren Rahmen ebenfalls innovative Wege beschritten wurden. Erfasst wurden subjektive Sichtweisen der Kinder auf die Draußenschule über umfangreiche Gruppengespräche. Erstmals wurden Handlungspraktiken der Schüler/-innen im regelmäßigen Unterricht an den außerschulischen Lernorten ausgehend von den kindlichen Erzählungen rekonstruiert. Neue Erkenntnisse darüber, welche Akteurschaft und soziale Handlungsfähigkeit der Draußenschulunterricht den Kindern ermöglicht, konnten ebenfalls im Verlauf der Untersuchung gewonnen werden. Mit Agency und Raumeignung wurde dabei zugleich an aktuelle Theoriekonzepte im Bereich der Schulforschung sowie sozialwissenschaftlichen Kindheits- und pädagogischen Praxisforschung angeknüpft und der Fachdiskurs sowohl in theoretischer als auch forschungsmethodischer und -methodologischer Hinsicht erweitert. Die angesprochenen Forschungsschwerpunkte und ihre Ergebnisse werden im Folgenden eingehend dargestellt.

1.1.1. Qualitative Forschungsergebnisse

Lehrerinnen (in) der Draußenschule

Warum entscheiden sich Lehrer/-innen für die Draußenschule?

Die Interviews mit den vier Lehrerinnen der Modell-Draußenschulen thematisierten bei der Erhebung (t1) ihre bisherigen Erfahrungen bezüglich des Lernens an außerschulischen Orten, Motive zur Umsetzung der Draußenschule und Erwartungen an das Modellprojekt. Über eine qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 2010) lassen sich aus den vier Fallbeschreibungen fünf Kernkategorien rekonstruieren (zur ausführlichen Darstellung vgl. GRÄFE et al. 2016a). Sie geben Aufschluss über das Warum und Wozu einer regelmäßigen Draußenschule aus Sicht der Lehrerinnen:

- **Sinnliches Lernen:** Die Lehrerinnen betonen die Bedeutung der Sinneswahrnehmung, des leiblichen Spürens, der körperlichen Aktivität und der kindlichen Neugier für Lern- und Bildungsprozesse. In der Verbindung von kognitiven und sinnlichen Lernaktivitäten sehen sie eine kindgemäße Unterrichtsmethode, die zu besseren und nachhaltigeren Lernerfolgen führen könne.
- **Vergemeinschaftung:** Die Lehrerinnen erachten es als notwendig, den Schüler/-innen über gemeinsame Erlebnisse grundlegende menschliche Werte und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Sie folgen der Annahme, dass sich durch einen räumlichen Wechsel die Interaktion innerhalb des Klassengefüges verändere. Erwartet wird auch eine Veränderung des Nähe-Distanz-Verhältnisses in der Lehrer-Schüler-Beziehung, indem sie mit den Kindern in der Draußenschule auf andere Weise in Beziehung treten könnten als im Klassenzimmer.
- **Wohlbefinden:** Aus Sicht der Grundschullehrerinnen könne der wöchentliche Draußentag das persönliche Wohlbefinden von Schüler/-innen und Lehrerinnen verbessern. Mit der Draußenschule geht die Erwartung einher, dass diese auch für scheinbar unbedeutende Details Zeit lässt und einen Moment der „Entschleunigung“ im Schulalltag darstelle. In einer oftmals als Tempogesellschaft erfahrenen Welt, liegt in der Entschleunigung eine kontrastive, psychosozial bedeutsame Erfahrung.
- **Kompensation:** Die Praxis der Draußenschule wird von den Lehrerinnen als sinnvolle Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen gesehen. Ihrer Einschätzung nach, ist die Lebenswelt der Kinder zum Teil durch hohen Medienkonsum, Bewegungsmangel sowie fehlende Natur- und Gemeinschaftserlebnisse geprägt. Mit der Draußenschule könne die Schule auf die veränderten Bedingungen reagieren und den kindlichen Bedürfnissen nach anschaulichen Tätigkeiten und authentischen Erlebnissen im Lernprozess nachkommen.

- **Schulentwicklung:** Einige Lehrerinnen begründen die Einführung der Draußenschule auch mit institutionellen Zielen. Der wöchentliche Draußentag sorgt für eine Öffnung der Schule und damit für eine räumliche und zeitliche Entgrenzung, die phasenweise als „befreiend“ wahrgenommen wird. Die Öffnung der Schule steht zudem für einen gewünschten Auf- und Ausbau eines regionalen Netzes mit außerschulischen Bildungsträgern. Vor allem in ländlicher Gegend soll das Konzept auch die Profilbildung unterstützen und zur Existenzsicherung der Schule beitragen.

Jenseits dieser Motivstrukturen weisen die Interviews auf eine insgesamt positive Haltung der Lehrerinnen zur Draußenschule, welche sich in ihrer biografisch verankerten naturräumlichen Sozialisation begründen lässt. Entsprechend besteht bei allen Befragten eine starke Affinität zur Natur bzw. zum Aufenthalt an naturnahen Orten.

Wie wirkt die Draußenschule auf das sprachliche Handeln einer Lehrerin?

Im Rahmen der Begleitforschung wurde im Jahr 2015 an einer Modellschule die Beobachtung um eine Audioaufnahme ergänzt zum Zweck einer vergleichenden Sprachanalyse (ausführlich dazu SAHRAKHIZ, WITTE, & HARRING 2016). Aufgezeichnet wurden an einem Tag zwei 30-minütige Unterrichtssequenzen, davon eine morgens im Klassenzimmer und eine anschließend in der Draußenschule im Wald. Voraus ging die Überlegung, dass die strukturelle Veränderung des Unterrichtsettings eine Veränderung der Kommunikationssituation bedeutet. Es stellte sich die Frage, ob die Lehrperson mit der Klasse im Unterricht „drinnen“ anders spricht als „draußen“. Die Auswertung der transkribierten Unterrichtssequenzen erfolgte konversationsanalytisch. Bezugnehmend auf das sprachwissenschaftliche Modell nach KOCH & ÖSTERREICHER (1985) wurde der Grad sprachlicher Nähe bzw. Distanz im Kontext von Erklärungen, Aufforderungen und Fragen seitens der Lehrerin untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kommunikationssituationen im Klassenzimmer und in der Draußenschule je nächsprachliche Bedingungen (z.B. face-to-face-Gespräch, Vertrautheit der Gesprächspartner) hervorrufen. Entsprechend gibt es gemeinsame nächsprachliche Merkmale (z.B. Gesprächswörter, Verweise auf Dinge und Personen der Umgebung, umgangssprachliche Äußerungsweisen), die vor allem auf die räumlich wie zeitlich unmittelbaren Gesprächssituationen zurückzuführen sind. Insgesamt erscheint in der Gegenüberstellung die Sprechweise der Lehrerin in der Unterrichtssequenz der Draußenschule allerdings als graduell nächsprachlicher. Die Gründe dafür sind verschieden: Die Sprachanalysen verweisen darauf, dass die Lehrperson ortsabhängig unterschiedliche Möglichkeiten und Anforderungen erlebt, um die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen zu sichern sowie das Unterrichtsgeschehen zu ordnen. Durch den weniger funktionalisierten und vorstrukturierten Wald sowie die dynamischere Gesprächssituation

kommt es auf sprachlicher Seite auch zu einem verstärkten Ordnungsversuch. Im Hinblick auf die unterrichtliche Gesprächssituation, deutet der sprachliche Ausdruck auf ein phasenweise stärkeres Eingenommen-Sein der Lehrerin von den situativen Anforderungen in der Draußenschule hin. Draußen wird dabei eine sprachlich schnelle Reaktion auf das Geschehen bedeutsam, was es offenbar erschwert, im gleichen Umfang Zeit für die Formulierungsarbeit aufzubringen wie im Klassenzimmer. Sätze sind oft syntaktisch kürzer formuliert, deiktische Verweise verschränken die Äußerungen stark mit der aktuellen Situation.

Neben ihrer ordnenden Funktion begrenzt die Sprache der Lehrerin in der Draußenschule auch den Unterrichtsraum. Die Reichweite der Stimme gibt zumindest für die Sprechdauer den Radius vor, in dem die Kinder sich aufhalten können, um am Unterricht teilzuhaben. Auf eine sprachliche „Begrenzung“ des Unterrichtsraums draußen deuten auch stärker direkt formulierte und wiederholt geäußerte Aufforderungen zur Ruhe und Aufmerksamkeit hin. Dem gegenüber stehen vermehrt bittende Aufforderungen im Klassenzimmer.

Die Sprachanalyse sensibilisiert dafür, dass Lehrer/-innen sich mit Verlassen des Klassenzimmers auch auf veränderte Bedingungen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtsgesprächs einzustellen haben und sprachlich vor anderen Herausforderungen stehen, wenn sie z.B. versuchen den Unterricht zu ordnen und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu lenken.

Schüler/-innen (in) der Draußenschule

Wie erleben Kinder die Draußenschule?

Im Folgenden beziehen wir uns auf 16 Gruppengespräche, in denen die Schüler/-innen zu ihren Erlebnissen in der Draußenschule sowie zu ihrer Einstellung bezüglich Schule und Draußenschule befragt wurden (Erhebung t1). Das empirische Material wurde inhaltsanalytisch ausgewertet (MAYRING 2010). Die ausführliche Analyse stellt der deutsche Forscher WITTE (2015) in einem Beitrag im Schwerpunktheft „Draußenschule“ der „Grundschulzeitschrift“ vor. Zentrale Ergebnisse sind, dass die Kinder der Draußenschule generell sehr positiv gegenüberstehen und die spielerischen Elemente schätzen. Der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers wird von Lern- und Leistungsanforderungen entlastet wahrgenommen und kommt dem kindlichen Drang nach Spiel sowie Bewegung entgegen. Aus Kindersicht hebt sich diese Form des Schulunterrichts damit vom regulären Schulalltag ab und wird als „besonders“ markiert. Viele Kinder ziehen eine Trennlinie zwischen einem sitzenden und passiven Lernen im Klassenraum und einem bewegten und aktiven Spielen der Draußenschule. Das spielende Lernen nebenbei und am konkreten Gegenstand nehmen nur wenige Schüler/-innen als Lernmomente wahr. Vielmehr ist Lernen in der Kinderperspektive mit der Aneignung von Faktenwissen und Kulturtechniken, Effizienz, vermeintlichen Anforderungen im späteren Beruf verknüpft. Neben spielerischen Aktivitäten

tritt auch die Bedeutung von Bewegung hervor. So zählen Laufen, Klettern, Springen, Kriechen, Hüpfen und Rutschen zu den wichtigsten Erfahrungen, die in den Schülergruppengesprächen benannt werden. Deutlich wird hier, dass in der Draußenschule auch der Körper als Medium der Erkenntnis genutzt wird. Neben der Ermöglichung vielfältiger Spiel- und Bewegungsaktivitäten erscheint der Draußentag den Kindern auch unter einer kulinarischen Dimension als besonders und außeralltäglich. So messen die Kinder dem Essen, welches in der Draußenschule häufig an zeitlich-örtliche Rituale gebunden ist, eine besondere Bedeutung zu. Von der Familie gibt es mitunter besondere Leckereien, Frühstückspausen werden in der Klassengemeinschaft zelebriert oder Köstlichkeiten wie Apfelsaft und Holundergelee selbst hergestellt.

Aus den dichten Beschreibungen der Schüler/-innen lassen sich des Weiteren zwei zentrale Zugänge zum Naturraum an den Tagen außerhalb des Klassenzimmers erkennen: (1.) Ein sportlich-instrumenteller Zugang, bei dem der Naturraum als Bühne für sportliche Aktivitäten dient. Der Körper wird dabei als Mittel zur Selbstinszenierung genutzt, wobei bereits Leistungsorientierung und Schönheitskult eine Rolle spielen. (2.) Ein sinnlich-ästhetischer Zugang zur Natur, der sich durch die sensorische Wahrnehmung von Naturphänomenen auszeichnet. Die Kinder beschreiben in diesem Zusammenhang z.B. auch das schöne Wasserrauschen eines Baches im Wald oder erzählen von Wasserperlen, die im Sonnenlicht glitzern. Die Beschreibungen verdeutlichen eine Aufmerksamkeit der Kinder für die Ästhetik des Naturraums. Darüber kommt auch zugleich eine Wertschätzung von Natur(elementen) zum Ausdruck. Doch die befragten Kinder zeichnen kein durchweg romantisierendes Bild der Draußenschule, sondern beschreiben differenziert Ermöglichungsräume ebenso wie Unwägbarkeiten und mögliche Risiken des Naturraums. Insgesamt erscheint die Draußenschule in den Ausführungen der Kinder als „Experimentierraum mit festen Grenzen“. Zum einen lädt der Draußenraum in räumlicher wie auch sozialer Hinsicht zum Erforschen und Erkunden ein. Die Kinder experimentieren beispielsweise in Spielaktivitäten mit Geschlechterunterschieden und -grenzen und lösen vorherrschende geschlechtergetrennte Gruppen auf. Zum anderen setzen sich Rollenmuster aus dem Schulalltag im Klassenzimmer auch im Unterricht der Draußenschule weitgehend fort. Freundesgruppen bleiben dabei ebenso bestehen wie Sympathien und Antipathien zwischen Gruppen. Viele Kinder erleben die Lehrerinnen draußen als freundlicher und milder, doch beschreiben sie das Erwachsenen-Kind-Verhältnis weiter als hierarchisch strukturiert.

Über welche Handlungspraktiken eignen sich Kinder die Räume der Draußenschule an?

Im Rahmen der Forschung an den Modellschulen wurden 16 Gruppengespräche (Erhebung t1) des Weiteren inhaltsanalytisch (MAYRING 2010) mit Fokus auf Handlungspraktiken und

Praktiken der Raumaneignung von Schüler/-innen in der Draußenschule analysiert. Die theoretischen Grundlagen bilden dabei die relationale Raumtheorie von Martina LÖW (2001) und das Aneignungskonzept von Ulrich DEINET (2014).

Raumaneignung meint zum einen, dass Kinder über bestimmte Praktiken eigene Vorstellungen von einem Raum gewinnen und zum anderen, dass sie sich den Raum in konkreten Interaktionssituationen, durch ihr Handeln im Raum, zu eigen machen. Die Artikel von ARMBRÜSTER et al. (2016b; 2015) gehen vor allem auf letzteres, die Handlungen von Kindern in ihrer Auseinandersetzung mit den außerschulischen Lernorten, ein. Anhand von Kinderaussagen weisen die Beiträge nach, wie Handlungspraktiken von Schüler/-innen in der Draußenschule mit Prozessen der Raumaneignung verknüpft sind. Die Analysen zeigen zunächst, dass die Kinder im Zusammenhang mit konkret benannten Orten und Plätzen der Draußenschule, z.B. einem Waldspielplatz, Sumpf, Bach, Park und den Nachbarorten, unterschiedliche Tätigkeiten beschreiben. Diese lassen sich im Wesentlichen neun Kategorien zuordnen und stehen für die „(Handlungs-)Praktiken der Raumaneignung“: Von den Schüler/-innen genannte Praktiken sind (1) Beobachten und Sehen, (2) Reden und Erzählen, (3) Werken und Herstellen, (4) Malen, (5) ausgeführte Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie (6) Essen und Trinken. Einen besonders hohen Stellenwert nehmen allerdings in allen Gesprächen (7) Spielen, (8) Erkunden bzw. Entdecken und (9) Bewegen ein. Anhand dieser drei „dominanten“ Handlungspraktiken zeigt sich kindliche Raumaneignung exemplarisch: Gegenstände der räumlichen Umgebung werden von den Kindern u.a. im Spiel symbolisch aufgeladen. Stöcke erhalten etwa beim Fechten eine eigensinnige Bedeutung und werden auf diese Weise angeeignet. Auch beim Erkunden und Entdecken findet eine aktive Aneignung des Draußenraumes und eine Auseinandersetzung mit der Umwelt statt. Indem die Kinder neue Wege erforschen, Tiere und Pflanzen entdecken oder alternative Spielorte suchen, wenden sie sich mit Neugier der Welt zu und erweitern ihren Handlungsraum. Diese Sozialraumerkundungen bieten den Schüler/-innen die Möglichkeit, neue (räumliche) Relationen zwischen der schulischen und außerschulischen Lebenswelt herzustellen. Die Bewegung bildet einen weiteren Modus aktiver und tätiger Raumaneignung. Die Draußenschule ermöglicht den Lernenden vielfältige und andere Körper- und Bewegungserfahrungen als das Klassenzimmer und der Schulhof. Leib-sinnliche Raumerfahrungen gewinnen beim Klettern auf einen Baum, beim Springen in eine Pfütze oder beim Wandern in benachbarte Ortschaften an Bedeutung. In unterschiedlichen Bewegungshandlungen manifestieren sich zugleich existenzielle Leiberfahrungen, die auch Widerstand erzeugen können.

Die Analyse jener dominanten Handlungspraktiken zeigt darüber hinaus, dass die Kinder vielfach zwischen freien, d.h. weitgehend selbstbestimmten und aktiven Formen des Handelns sowie von außen initiierten und fremdbestimmten Tätigkeiten unterschieden. Die Lehrer/-innen

beeinflussen somit die Raumeignung wesentlich mit, indem sie Kindern Freiräume geben oder diese begrenzen, indem sie institutionelle Ordnungen übertragen, z.B. Regeln aufstellen, Aufgaben erteilen oder Verbote aussprechen. Die Schüler/-innen begrüßen im Kontext der Draußenschule vor allem die Handlungen, die konträr zu den Ordnungsmustern der Schule wahrgenommen werden. Sie markieren vielfach eine Differenz zwischen konventionellen Unterrichtstagen und den Draußenschul-Tagen, z.B. wenn sie auf das Sitzen im Klassenzimmer gegenüber dem Bewegen in der Draußenschule verweisen. Thematisiert werden auch Lernaufgaben im Klassenzimmer gegenüber spielerischen Aktivitäten im Klassenverband oder heimlichen Spielen mit Freund/-innen in der Draußenschule. Die Draußenschule erscheint insgesamt als ein Raum mit abweichenden Sinn- und Handlungsmustern, der den Kindern individuelle, teilweise mit der außerschulischen Lebenswelt assoziierte Aktivitäten eröffnet, die jedoch im (Draußen-)Schulraum praktiziert werden.

Welche Agency ermöglicht die Draußenschule Kindern?

Bezugnehmend auf Beobachtungsprotokolle zu Draußenschul-Tagen an allen Standorten und insgesamt 29 Schülergruppengespräche (t1, t2) wird nach der Agency von Kindern im Kontext der Draußenschule gefragt (ausführlich dazu ARMBRÜSTER et al. 2016c). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Grounded Theory (vgl. auch BREIDENSTEIN et al. 2015), aber auch sequenzanalytisch (OEVERMANN 2002). Agency bezeichnet „die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteure, sich kulturelle Kategorien sowie Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher und kollektiver Ideale, Interessen und Überzeugungen anzueignen, sie zu reproduzieren sowie potentiell zu verändern“ (EMIRBAYER & GOODWIN 1994: 1442; Übersetzung SCHERR 2012). Im Kern geht es um die soziale Handlungsfähigkeit von Akteuren. Agency von Kindern realisiert sich im Grundschulunterricht für gewöhnlich in den sozialen und materiellen Relationen eines institutionalisierten Arrangements im Klassenzimmer. Der Unterricht in der Draußenschule geht im Vergleich dazu mit einer veränderten (An)Ordnung von Körpern, Objekten und Räumen einher: Einer eher starren, linearen (An)Ordnung von Körpern im Klassenzimmer steht eine Dynamik stehender und bewegter Körper in der Draußenschule gegenüber, mit der sich auch das schulische Kontroll- und Disziplinierungssetting ändert. Viele Gegenstände draußen eröffnen unterschiedliche Gebrauchsweisen und ermöglichen Kindern eine eigentätige, situative Aneignung. Objekte des Klassenraumes legen dagegen stärker bestimmte Gebrauchsweisen nahe. Zuletzt sind die Räume der außerschulischen Lernorte, z.B. der Wald, oft durch Weite und relative Offenheit gekennzeichnet, anders als das räumlich „begrenzte“ Klassenzimmer. Mit diesen veränderten strukturellen Bedingungen wandeln sich auch die kindlichen Handlungsbedingungen und Handlungsfähigkeiten (Agency) im Unterricht. Zur Beantwortung

der Frage, *welche* Agency das sozial-materielle Arrangement der Draußenschule Schüler/-innen ermöglicht, wurden die sozialen Praktiken der Kinder rekonstruiert. Die Ergebnisse gehen auf drei im Kontext der Draußenschule zentrale Praktiken ein:

- **Praktiken des freien Spiels:** Kindliche Agency zeigt sich in Symbol- und Rollenspielen, die die Kinder selbst initiieren und aufrechterhalten. Aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens um die (An-)Ordnung des Draußenraumes unterlaufen die Kinder während ihrer – mitunter heimlichen – Spiele zum einen schulische Kontroll- und Disziplinierungspraktiken auf kreative Weise. Zum anderen zeigt sich in den freien Spielpraktiken eine kollektive Aneignung der außerschulischen Objekte sowie des Draußenraums im Gesamten (siehe auch Praktiken der Raumaneignungen von Kindern in der Draußenschule).
- **Praktiken der Vergemeinschaftung:** Agency von Kindern drückt sich einerseits in geschlechterorientierten Vergemeinschaftungspraktiken aus. Über verbale Sprechakte sowie körperliche Bewegungen markieren die Kinder Geschlechtergrenzen und adressieren sich gegenseitig als Jungen und Mädchen. Dabei verweisen sie auch auf „zulässige“ Spiel- und Verhaltenspraktiken und verpönen andere Formen der Kontaktgestaltung zur jeweils anderen Gruppe. Andererseits zeigt sich Agency von Kindern in der Draußenschule auch, wenn die Schülerschaft als Kollektiv zum Einsatz kommt. Wenn die Schülergruppe z.B. als kompetenter Unterstützer in schwierigen Situationen an außerschulischen Lernorten agiert.
- **Praktiken der Selbstpräsentation:** Schließlich zeigt sich Agency in Selbstpräsentationen der Kinder als Expert/-innen und Wissensvermittler/-innen. Dies geschieht zum einen im Rahmen didaktischer Arrangements durch die Lehrerin, etwa bei Wissensabfragen. Die Schüler/-innen können dann mitunter an Wissensbestände aus ihrer außerschulischen Lebenswelt anknüpfen und setzen sich als Experten für ein Thema in Szene. Auf der anderen Seite kreieren Schüler/-innen im Rahmen der Draußenschule auch eigentätig Settings im Peer-Kontext, in denen sie sich selbst als Experten und Wissensvermittler sichtbar machen können.

Die Analysen kehren die Perspektive auf die soziale Handlungsfähigkeit von Kindern um, indem nicht danach gefragt wird, welche Agency Kinder im Schulunterricht haben, sondern vielmehr, wie und welche Agency durch die Unterrichtssettings hergestellt werden. Das Setting der Draußenschule erweist sich dabei als ein Ermöglichungsraum in der Schule.

Welche Lernmöglichkeiten bietet die Draußenschule Kindern?

Bei einer inhaltsanalytischen Auswertung (MAYRING 2010) von 13 Schülergruppengesprächen (t2) wurde auch nach dem Lernpotenzial der Draußenschule gefragt – so wie es sich aus den Erzählungen der Kinder nach einem Schuljahr rekonstruieren lässt (ausführlich dazu SAHRAKHIZ 2016). Für die Schüler/-innen zeichnet sich die Draußenschule insbesondere dadurch aus, dass sie Raum und Zeit für Spiel, körperliche Ertüchtigung und ein Zusammensein mit den Mitschüler/-innen bietet. Das gibt Anlass, das Lernpotenzial zu entschlüsseln, das in den Handlungspraktiken Spiel, Bewegung und soziales Miteinander im Kontext der Draußenschule enthalten ist. Neben sich eröffnenden Lernmöglichkeiten gilt es aber auch die Grenzen des Lernens andernorts sowie die Rolle des Lernens im kindlichen Erleben der Draußenschule zu diskutieren.

In den Analysen der Kinderaussagen erweist sich die Draußenschule als Unterrichts-, Spiel-, Explorations- und Erfahrungsraum gleichermaßen. Dabei sind Spielen, Lernen, Bewegung und das soziale Miteinander eng verknüpft, z.B. gehen Spielpraktiken meist mit Bewegung einher und sind interaktiv gestaltet. Deutlich zeigt sich, dass jene für die Kinder zentralen Handlungspraktiken Lernmöglichkeiten bieten, die an geplante Lernprozesse anschließen oder aber weitere Lernprozesse eröffnen können. In formalen und informellen Settings sind die Lernenden zur Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt angeregt. Dabei sind sie ganzheitlich – körperlich, kognitiv, sinnlich und sozial – gefordert. Die Draußenschule zeichnet sich durch multiple Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten aus, welche auch während dem Unterrichtsgeschehen ein Lernen mit und über den Körper ermöglichen. Zudem können Lerngegenstände und Fachinhalte beim Lernen am anderen Ort der Lebenswirklichkeit begegnen und unmittelbar erfahren werden, wodurch ein Realitätsbezug von Unterricht hergestellt werden kann. Nicht zuletzt dominieren in der Draußenschule in Unterrichts- sowie frei zu gestaltenden Zeiten Gruppenaktivitäten, über die das gemeinschaftliche Miteinander an Bedeutung gewinnt. Die beim Spielen, Bewegen und in Momenten des sozialen Miteinanders angeregten Lernprozesse werden von den Kindern vielfach nicht als Lernen im schulischen Sinne erlebt.

Das Potenzial der Draußenschule kann insbesondere in der Verbindung von geplanten formalen und sich eröffnenden informellen Lernprozessen gesehen werden. Daraus lässt sich für Lehrer/-innen ableiten: Soll das Lernpotenzial der Schultage draußen ausgeschöpft werden, bedarf es auch eines Transfers von (zumindest ausgewählten) informellen Lernimpulse in bewusste Lernprozesse. Unweigerlich stellt das eine besondere Anforderung an die Lehrenden dar. Inwiefern in und mit der Draußenschule Lernen stattfindet, hängt nicht nur von dem Einüben von Fertigkeiten und der Wiederholung von Wissensbeständen ab, sondern auch davon, wie Erfahrungen und Wissen aufgegriffen und in andere Bereiche, etwa des Unterrichts drinnen, überführt werden. Die Schultage draußen bilden keinen Gegenpol zum Lernalltag drinnen, sondern beide Lernsettings bedingen sich wechselseitig.

1.1.2. Qualitative Forschungsergebnisse

Schüler/-innen (in) der Draußenschule

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden an allen drei Modellschulen, die aus Gründen der Anonymisierung im Folgenden Schule A, B und C genannt werden, 66 von 69 Schüler/-innen in t1 (2014), 45 von 50 Schüler/-innen in t2 (2015) und alle 55 Schüler/-innen in t3 (2016) befragt. Tabelle 1 zeigt die Häufigkeitsverteilungen von Geschlecht und Migrationshintergrund an den Modellschulen insgesamt. Die Ermittlung des Migrationshintergrundes erfolgte, in Anlehnung an diverse Schulleistungsuntersuchungen, wie z.B. PISA oder IGLU (PRENZEL et al., 2013; BOS et al. 2007), per Abfragung der von den Kindern im familiären Kontext gesprochenen Sprachen.

Tab. 1: Befragte Schüler/-innen aller Modellschulen zusammen, zu drei Erhebungszeitpunkten (t1-t3).

	t1: 2014	t2: 2015	t3: 2016
Gesamt (n)...	66	45	55
Geschlecht...			
<i>weiblich</i>	33 (50,0%)	23 (51,1%)	25 (45,5%)
<i>männlich</i>	33 (50,0%)	22 (48,9%)	30 (54,5%)
Nationale Herkunft...			
<i>ohne Migrationshintergrund</i>	52 (78,8%)	31 (68,6%)	38 (69,1%)
<i>mit Migrationshintergrund</i>	14 (21,2%)	14 (31,1%)	17 (30,9%)

An Schule A liegt der Anteil an Schülern (männlich) über alle drei Erhebungszeitpunkte konstant höher (t1=62,5%; t2=70,6%; t3=57,1%), an Schule B ist das Geschlechterverhältnis durchgängig nahezu gleichverteilt und in Schule C werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten stets mehr Schülerinnen (weiblich) befragt (t1=55,0%; t2=64,7%; t3=66,7%). Während an zwei Modellschulen der Migrationsanteil bei unter 10% liegt, was ca. einen Schüler / eine Schülerin ausmacht, liegt der Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund an der dritten Schule mit über zwei Dritteln der Befragten deutlich höher. Diese Daten gehen mit den allgemeinen Informationen zu den Schulen und ihren Einzugsgebieten, einschließlich der Herkunft der dortigen Bevölkerung, einher. Sie bilden damit die jeweilige Grundgesamtheit ab. Die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund stammen vor allem aus der Türkei, Kroatien und Griechenland – sonstige Herkunftsländer sind Ungarn, Portugal, Bosnien, Albanien und Polen.

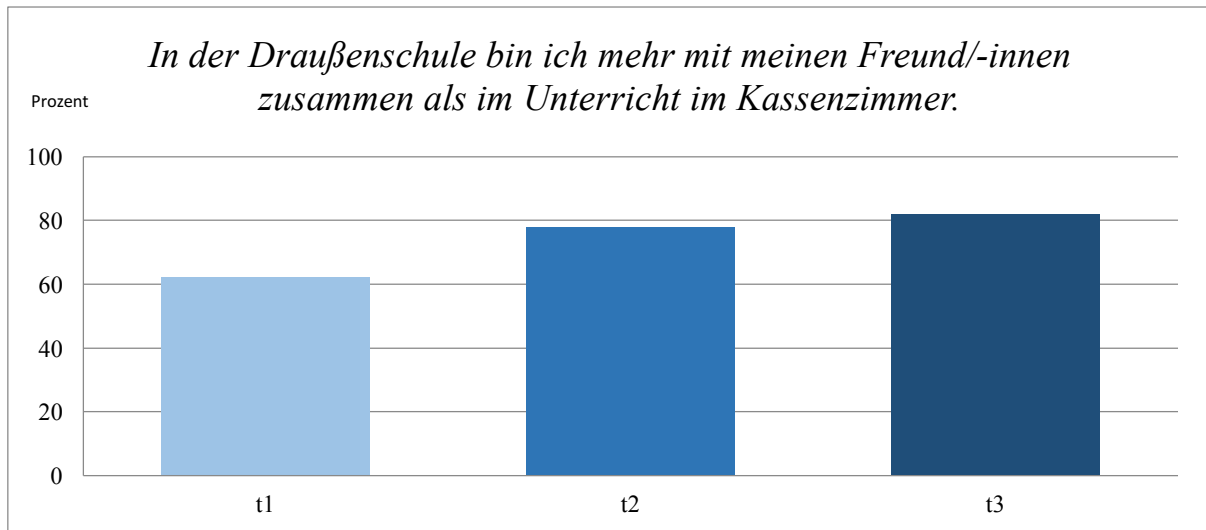
Wie bewerten Kinder die regelmäßigen Draußenschul-Tage?

Zur Ermittlung der Einstellung der Schüler/-innen zur Draußenschule wurden diese u.a. zu ihrer allgemeinen Zufriedenheit befragt. Über drei Jahre hinweg lassen sich sehr hohe Zufriedenheitswerte – bei zugleich steigender Tendenz über den Projektverlauf hinweg – beobachten (90,9%, t1; 96,4%, t3). Nach dem ersten Projektjahr (t2) und zu Projektende (t3) sind die Schüler/-innen zudem darum gebeten worden, Aussagen zu ihrer Zufriedenheit mit dem wöchentlichen Rhythmus und der Dauer der Draußenschul-Tage zu machen. An allen Standorten wird der Wochen-Rhythmus zum Zeitpunkt t3 überwiegend als genau richtig empfunden. Ein Blick auf die einzelnen Modellschulen zeigt allerdings einige Unterschiede: Während am Standort C mit 80 Prozent fast alle Kinder den bestehenden Rhythmus befürworten, favorisieren an den anderen beiden Schulen ca. die Hälfte der Kinder häufiger stattfindende Draußen-Tage. Zudem zeigt sich am Ende der dreijährigen Projektlaufzeit, dass Schüler/-innen der Modellschule A und B, die noch in t2 angaben, dass sie den Draußen-Tag als zu oft empfanden (Schule A: 11,8%, t2; Schule B: 18,2%, t2), diesen Rhythmus ein Jahr später (t3) als genau richtig empfinden oder sich sogar öfter stattfindende Draußen-Tage wünschen. An Schule C zeigt sich kaum eine Veränderung, hier empfinden lediglich 5,9% (t2) bzw. 5,3% (t3) den Draußen-Tag als zu oft. Auch die Dauer der Draußenschule, die regulär nahezu einen gesamten Schulvormittag umfasst, empfinden die Schüler/-innen überwiegend als angemessen. Auffallend ist, dass insbesondere unter den Schüler/-innen, die eine Ganztagschule besuchen, sich fast die Hälfte (42,9%, t3) eine längere Draußenschulzeit wünscht, die über den Vormittag hinausgeht. Signifikante Unterschiede sind darüber hinaus im Vergleich von städtischen und ländlichen Modellschulen festzustellen: Schüler/-innen im urbanen Raum wünschen sich deutlich häufiger einen öfter stattfindenden und zeitlich längeren Draußenschul-Tag als Kinder im ländlichen Raum. Im urbanen Umfeld scheint damit ein höheres Bedürfnis nach einem Aufenthalt und nach Primärerfahrungen in naturnaher Umgebung zu bestehen. Die Ursachen dessen könnten darin gesehen werden, dass für viele Mädchen und Jungen im städtischen Raum der Zugang zu Naturorten nicht gleichsam gegeben ist, wie jenen in ländlicher Umgebung. Eltern müssen mit ihren Kindern erst aus der Stadt hinaus fahren oder gezielt städtische Parkanlagen aufsuchen. Zu vermuten ist auch, dass in dicht besiedelten Räumen nicht im gleichen Maß Gartenflächen vorhanden sind, wie in weniger dicht besiedelten ländlichen Regionen. Überhaupt zeigt sich bei den in die Untersuchung einbezogenen Schülergruppen eine hohe Affinität zur Natur. Über alle drei Erhebungszeitpunkte (t1-t3) hinweg, geben fast alle Kinder (95,5% bis 100%) an, gerne in der Natur zu sein.

Wie bewerten Kinder das soziale Miteinander in der Draußenschule?

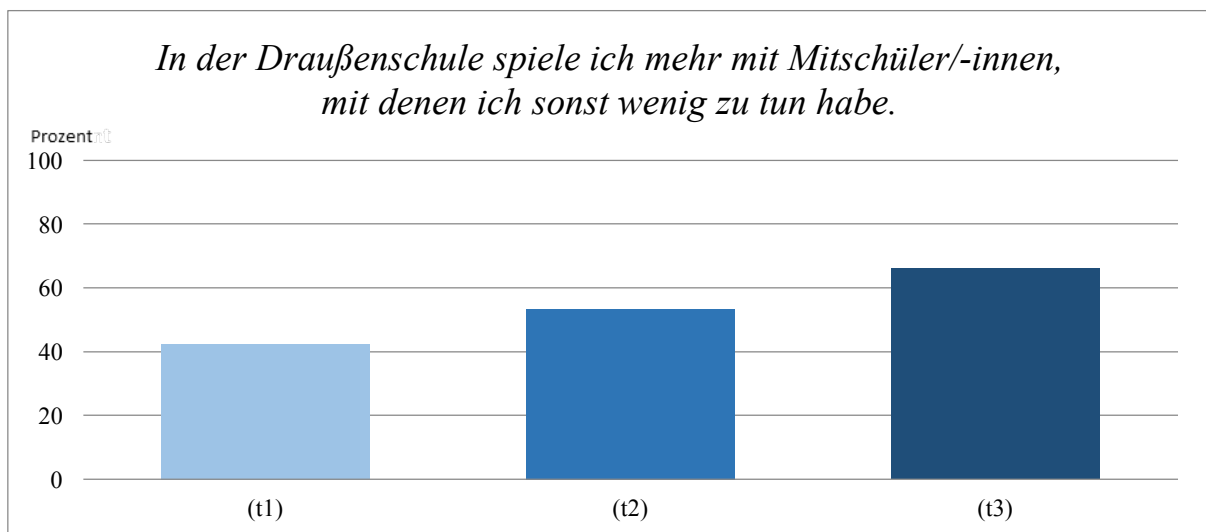
Entscheidende Faktoren für das Wohlbefinden der Schüler/-innen in der Schule sind die soziale Interaktion und Integration im Klassenverbund, aber auch Partizipationsmöglichkeiten

in Schule und Unterricht (BUDDE & WILLEMS, 2009; GRASBY, 2004). In diesem Sinne wurden die Schüler/-innen unter anderem gefragt, inwiefern sie in der Draußenschule eher die Möglichkeit haben, mit ihren Freund/-innen zusammen zu sein als dies im Unterricht im Klassenzimmer der Fall ist (Abb.2), und inwiefern sie auch mit Mitschüler/-innen spielen, mit denen sie in der restlichen Schulwoche eher wenig zu tun haben (Abb.3). Von Interesse war auch, ob sie sich in der Draußenschule manchmal allein fühlen.



(Gesamt alle drei Standorte t1 (n=66); t2 (n=45); t3 (n=55))

Abb.2: Volle bis eingeschränkte Zustimmung zum Zusammensein mit Freund/-innen in der Draußenschule im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer, zu drei Erhebungszeitpunkten (t1-t3), Angaben in Prozent.



(Gesamt alle drei Standorte t1 (n=66); t2 (n=45); t3 (n=55))

Abb.3: Volle bis eingeschränkte Zustimmung zum Spielen in der Draußenschule mit Mitschüler/-innen, mit denen sonst wenig Kontakt besteht, zu drei Erhebungszeitpunkten (t1-t3), Angaben in Prozent.

Die erste Grafik (Abb.2) zeigt einen Trend, demzufolge die Schüler/-innen mit fortlaufender Projektlaufzeit vermehrt die Draußenschul-Tage als eine Zeit erleben, in der sie stärker mit ihren Freund/-innen zusammen sein können als an anderen Tagen. So geben zu Projektende 82,1% aller Schüler/-innen an, dass sie am Draußenschul-Tag mehr mit ihren Freund/-innen zusammen sind als im regulären Unterricht. Diese hohe Zustimmung lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Draußenschule einen verstärkt positiven Einfluss auf die bonding-Effekte unter Peers hat. Dies zeigt sich im Übrigen auch in Bezug auf das Eingehen neuer Kontakte im Klassenkontext (vgl. Abb. 3). Über die Projektlaufzeit ist ein deutlicher Anstieg von Kontakten zu Mitschülerinnen und Mitschülern zu beobachten, die den Aussagen der Kinder nach, nicht zum bestehenden Freundeskreis gehören. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass im Draußenraum Freundschaften aufrechterhalten und gefestigt werden (können) und auch Kinder miteinander in Kontakt treten, die sonst im Klassenzimmer weniger miteinander interagieren.

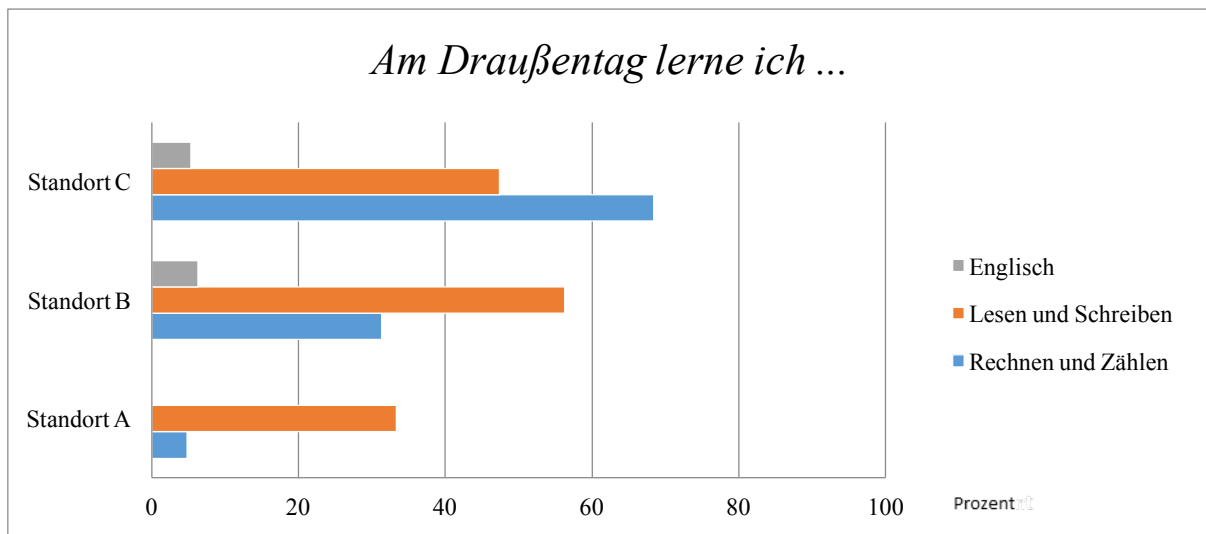
Inwiefern können Schüler/-innen die Draußenschule mitgestalten?

Aufgrund der bereits erwähnten Bedeutung kindlicher Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, sollten die Kinder ihre Beteiligung bezüglich der Gestaltung der Draußenschule einschätzen. Dies betraf unter anderem deren Ablauf und inhaltliche Ausrichtung. Im Durchschnitt erlebt die Hälfte aller Schüler/-innen über die Projektlaufzeit Partizipationsmöglichkeiten. Hier zeigt sich allerdings auch ein differenziertes Bild an den Modellschulen. An den Standorten A und B sinken nach Angaben der Schüler/-innen die Partizipationsmöglichkeiten im Projektverlauf um 10%. So geben am Standort A 43,8% zum Zeitpunkt t1 und nur noch 33,3% zu t2 sowie am Standort B 60% zu t1 und 50% zu t2 an, dass ihnen Möglichkeiten der Partizipation geboten werden. Grund dafür können die steigenden (curricularen) Anforderungen zwischen den Befragungszeitpunkten sein. Allerdings ist parallel dazu am Standort C ein kontinuierlicher Anstieg der von den Schüler/innen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten mit fortlaufender Projektzeit von 22,5% (t1) auf 63,2% (t3) zu beobachten.

Was lernen Kinder in der Draußenschule?

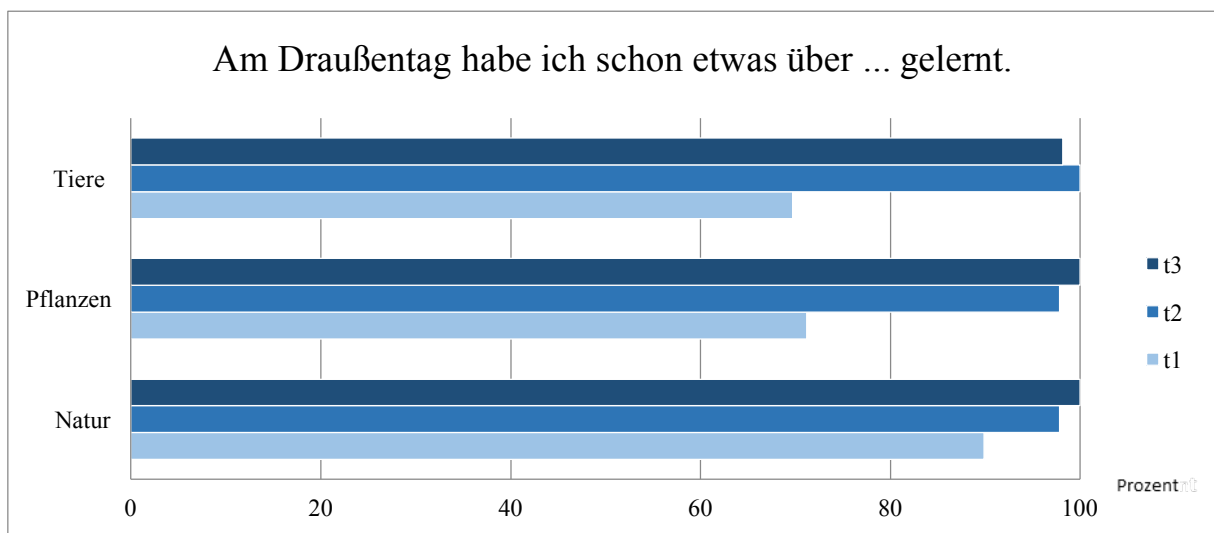
In der Draußenschule sind die curricularen Inhalte der Kernfächer (u.a. Mathematik, Deutsch, Sachunterricht) ebenso ein Unterrichtsschwerpunkt wie die Wissensvermittlung im Bereich

Biodiversität. Die folgenden Grafiken zeigen zunächst auf, wie intensiv bestimmte Fachinhalte (Abb.4) und Unterrichtshemen (Abb. 5) in der Draußenschule aus Sicht der Schüler/-innen behandelt wurden.



(Standort A: t3 (n=21)/ Standort B: t3(n=16)/ Standort C: t3(n=19))

Abb.4: Volle bis eingeschränkte Zustimmung in der Draußenschule Englisch, Lesen und Schreiben, Rechnen und Zählen zu lernen zum Erhebungszeitpunkt t3, Angaben in Prozent.



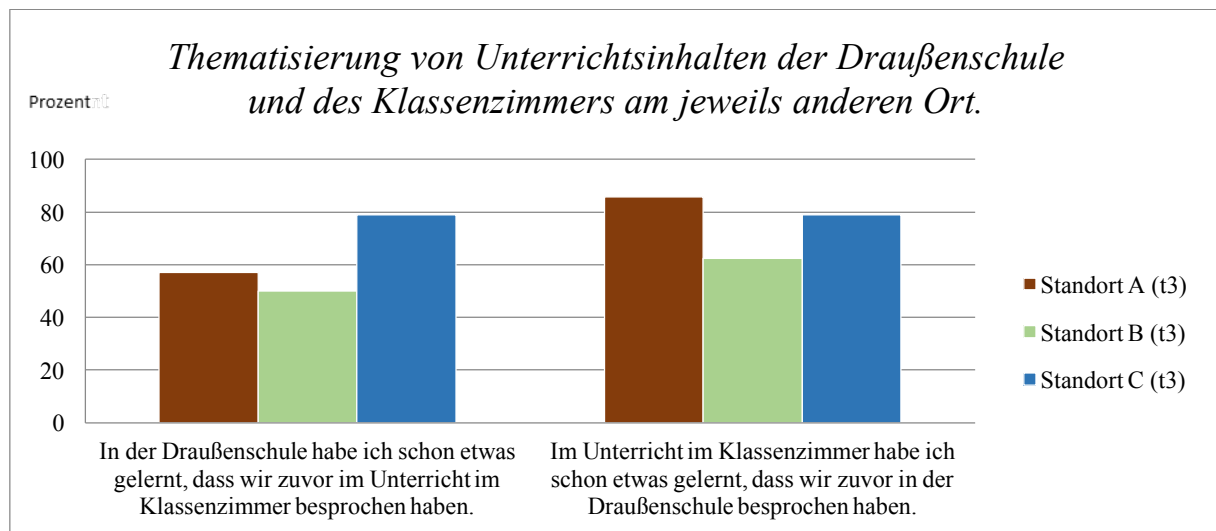
(Gesamt alle drei Standorte: t1 (n=66); t2 (n=45); t3 (n=55))

Abb.5: Volle bis eingeschränkte Zustimmung etwas in der Draußenschule über Tiere, Pflanzen bzw. Natur gelernt zu haben zu drei Erhebungszeitpunkten (t1-t3), Angaben in Prozent.

Auch wenn nach dem „Lernen“ gefragt wird (Abb. 4 und 5), können aus diesen Kategorien keine Ableitungen für den Lernerfolg und Wissenszuwachs in und mit der Draußenschule

gemacht werden. Erfasst wird die subjektive Wahrnehmung der Schüler/-innen bezüglich des Unterrichts in der Draußenschule. Die Angaben zeigen dabei, welche Schwerpunkte von den Kindern wahrgenommen werden und welche Lerninhalte und Themen unter Umständen noch vertieft oder stärker reflektiert werden können. Die Aussagen zu den behandelten Fachunterrichtsinhalten (Lesen und Schreiben, Rechnen und Zählen, Fremdsprache) (Abb. 4) zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Draußenschule an den drei Standorten. Zum Beispiel erleben Kinder an Schule C gegenüber Schüler/-innen der Schulen A und B verstärkt eine Einbindung von Mathematik-Aufgaben in der Draußenschule. Ein Grund dafür kann in fachunterrichtlichen Zuständigkeiten der Lehrpersonen liegen: Die Lehrerin an Schule C leitet anders als die Lehrerinnen der Schulen A und B den Mathematikunterricht (auch im Klassenzimmer) der befragten Schulklasse. Ganz im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass standortspezifisch unterschiedliche Lernorte aufgesucht, verschiedene thematische Schwerpunkte gesetzt und andere externe Fachkräfte eingebunden werden. All diese Faktoren wirken sich auch im starken Maße auf die Unterrichtsgestaltung in der Draußenschule aus. In Bezug auf Biodiversität zeigt die Grafik 5 im Vergleich der Erhebungszeitpunkte (t1-t3) deutlich auf, dass die meisten Schüler/-innen den Eindruck haben, in den Themenfeldern „Tiere“, „Pflanzen“ und „Natur“ etwas dazu gelernt zu haben. Über den Zeitverlauf scheint dieser Effekt von zunehmend mehr Schüler/-innen so erlebt zu werden. Wie sich zeigt, ist das Erlernen und Erfahren von Biodiversität ein elementarer Bestandteil der Draußenschule an allen drei Modellschulen. So geben auch 96,4% (t3) aller Schüler/-innen an, durch das wöchentliche Verlassen des Klassenzimmers gelernt zu haben, wie man sich in der Natur verhält.

Ein weiteres zentrales Ergebnis unserer Forschung ist, dass der überwiegende Anteil der Schüler/-innen eine Verknüpfung des Unterrichts in der Draußenschule mit dem Unterricht im Klassenzimmer wahrnimmt: Abbildung 6 verdeutlicht dies exemplarisch, bezugnehmend auf Unterrichtsinhalte, die von drinnen nach draußen oder umgekehrt von draußen nach drinnen getragen werden.



(Standort A: t3 (n=21)/ Standort B: t3(n=16)/ Standort C: t3(n=19))

Abb.6: Volle bis eingeschränkte Zustimmung zur Verknüpfung von Unterrichtsinhalten aus Draußenschule und Klassenzimmer zum Erhebungszeitpunkt t3, Angaben in Prozent.

An allen Standorten wird vor allem zu Projektende (t3) von den meisten Schüler/-innen eine Vernetzung vom Unterricht im Klassenzimmer und in der Draußenschule wahrgenommen. Die Darstellung zeigt jedoch auch, dass die konkreten Werte sich deutlich nach Schulstandort unterscheiden. Allgemein ist auch hier die inhaltliche Ausrichtung der Draußenschule eine Erklärung für diese unterschiedlich starke Zustimmung. Wie bereits dargestellt, werden z.B. an Schule C verstärkt Inhalte und Themen auch des Mathematikunterrichts in die Draußenschule integriert, wodurch ein zusätzlicher Verknüpfungspunkt entsteht. Die Kinder an Schule C geben entsprechend auch verstärkt an, Übertragungen von drinnen nach draußen (Grafik 1, Abb.6) zu erleben. Zum anderen sind die Gründe für eine eher geringe Verknüpfung, wie aus Sicht der Kinder an Schule B, auch in der Organisation und strukturellen Einbettung von Draußenschule in den allgemeinen schulischen Kontext zu sehen. Hierfür spricht die von den Kindern der Modellschule B mit 50% bzw. 62,5% vergleichsweise am wenigsten erlebte Übertragung von Unterrichtsinhalten an den jeweils anderen Unterrichtsort (Grafik 1 und 2, Abb.6). Ein Erklärungsansatz für diese deutlich niedrigeren Zustimmungswerte gegenüber den anderen Standorten kann darin gesehen werden, dass die Lehrerin den Unterricht in der Draußenschule, nicht aber im Klassenzimmer vorrangig leitet. Die meisten Fachinhalte vermittelt an den Tagen im Klassenraum eine andere Lehrerin (Klassenlehrerin).

Zusammenfassung

Die Draußenschule erfährt eine insgesamt sehr große Zustimmung seitens aller Schüler/-innen an den Modellschulen, wobei Kinder aus dem städtischen Raum das Angebot von

Unterrichtszeit draußen, in meist naturnaher Umgebung, noch stärker nachfragen als jene in ländlicher Umgebung. Die Draußenschule ist allerdings nicht überall gleich. Kinder erleben Unterschiede je nach thematischer Schwerpunktsetzung und fachlicher Ausrichtung der leitenden Lehrperson. Aus ihrer Sicht sind Inhalte der Kernfächer ebenso in die Draußenschule eingebunden wie naturbezogene Themen. Die Kinder selbst sehen die Draußenschule als einen Ort, an dem sie über den Zeitverlauf zunehmend etwas über Tiere, Pflanzen und Phänomene der Natur lernen. Ungeachtet der Draußenschul-Inhalte und -Themen wird deutlich, dass der Unterricht draußen nicht vom Schul- und Lernalltag der Kinder entkoppelt ist. Die Schüler/-innen erleben eine Verknüpfung des Unterrichts in der Draußenschule und des Unterrichts im Klassenzimmer. Dabei zeigt sich, dass die unterrichtliche Verknüpfung auch von der strukturellen Einbindung der Schultage außerhalb des Klassenzimmers in den Schulalltag abhängt. Wo mehrere Lehrpersonen für den Fachunterricht in einer Klasse zuständig sind, scheint dies die Mitnahme von Gelerntem und Erlebtem in den jeweils anderen Unterrichtskontext und die Ausschöpfung des Potenzials der aneinander anschließenden Lernprozesse zu erschweren. Zumindest reflektieren die Kinder weniger diese Parallelen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der quantitativen Studie ist, dass die Draußenschule für die Festigung bestehender Peerbeziehungen genutzt wird. Dieses Ergebnis sagt nichts darüber aus, inwiefern die Schüler/-innen miteinander in der Draußenschule in Kontakt treten, ggf. auch in ungewohnten Konstellationen.

Eltern (in) der Draußenschule

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt konnten an den Modellschulen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) 86 Elternteile, nach einem Jahr (t2) 46 Elternteile und zu Projektende nach zwei Jahren (t3) 68 Elternteile erreicht werden. Tabelle 2 zeigt ausgewählte soziodemografische Daten, die Aufschluss über Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienstand, Anzahl der Kinder, monatliches Einkommen und Bildungsstand aller Befragten insgesamt geben.

Tab. 2: Soziodemografische Merkmale der Befragten zu drei Zeitpunkten (t1-t3), in Prozent.

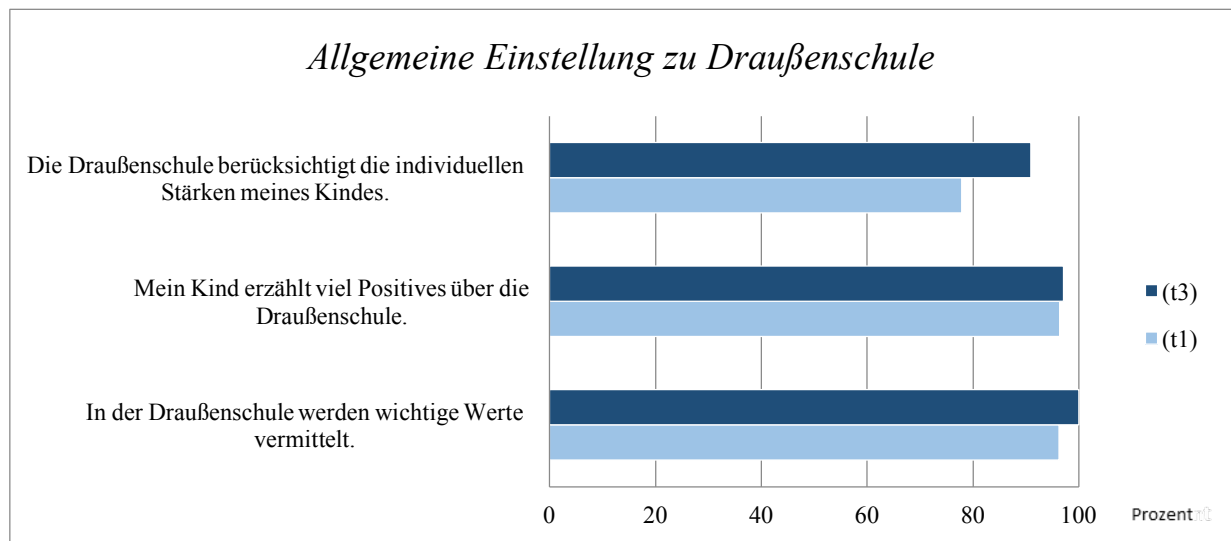
	t1	t2	t3
Gesamt (n)	86	46	68
Geschlecht...			
weiblich	56,3%	56,5%	59,4%
männlich	43,7%	43,5%	40,6%
Nationale Herkunft...			

ohne Migrationshintergrund	83,7%	63,0%	72,1%
mit Migrationshintergrund	16,3%	37,0%	27,9%
Familienstand...			
ledig (ohne Partner)	7,2%	4,4%	4,5%
ledig (mit Partner)	15,7%	17,8%	17,9%
verheiratet	72,3%	73,3%	76,1%
geschieden	3,6%	2,2%	1,5%
verwitwet	1,2%	2,2%	0,0%
Anzahl der Kinder...			
1	20,2%	26,1%	27,9%
2	53,6%	54,3%	47,1%
3 und mehr	26,2%	19,6%	25,0%
Monatliches Einkommen...			
weniger als 1000 €	16,2%	9,3%	10,3%
1000 – 2000 €	21,6%	23,3%	15,5%
2000 – 3000 €	23,0%	34,9%	41,4%
3000 – 4000 €	18,9%	11,6%	15,5%
mehr als 4000 €	20,3%	20,9%	17,2%
Eigener Schulabschluss...			
Hauptschulabschluss	15,7%	23,3%	22,7%
Realschulabschluss	36,1%	41,9%	39,4%
(Fach-)Hochschulreife	33,7%	21,0%	24,3%
Hochschulstudium	14,5%	14,0%	13,6%

Die Geschlechterverteilung ist in der Gesamtbefragung relativ ausgeglichen, wobei der Anteil an teilnehmenden Müttern mit 56,3% (t1) bis 59,4% (t3) stets etwas höher liegt. Der Anteil an Befragten mit Migrationshintergrund variiert über die Erhebungszeitpunkte zwischen 16,3% (t1) und 37,0% (t2), wobei eine Modellschule mit einem durchschnittlichen Migrationsanteil von 70,0% eine besonders hohe Migrationsrate aufweist, was sich bereits in den Schülerstichproben anzeigte. Der überwiegende Anteil – durchschnittlich mehr als drei Viertel – aller Befragten ist verheiratet, darauf folgt fast ein Fünftel aller Personen, die sich in einer festen Partnerschaft befinden. Bei den Angaben zum monatlichen Einkommen, das der Familie zusammen zur Verfügung steht, zeigt sich eine sehr breite Streuung über alle Gehaltsklassen, wobei die meisten im mittleren Gehaltsbereich anzusiedeln sind. Bezüglich der elterlichen Bildungsabschlüsse wird deutlich, dass der überwiegende Anteil einen Realschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss angibt. Durchschnittlich knapp ein Viertel der Befragten gibt das Hochschulstudium als höchsten Abschluss an. Die Daten zeigen, dass es im Rahmen der Befragungen möglich war, Eltern unterschiedlicher Herkunft, Bildungsabschlüsse und verschiedener Einkommen zu erreichen, was es erlaubt, ein differenziertes Bild elterlicher Einstellungsmuster hinsichtlich Draußenschule zu zeichnen.

Wie bewerten Eltern das Konzept der Draußenschule?

Ein zentrales Ergebnis ist, dass über die gesamte Projektlaufzeit mehr als 90% (t1-t3) der befragten Mütter und Väter dem Konzept der Draußenschule im Allgemeinen positiv gegenüberstehen. Nur etwa 7% (t1-t3) haben Skepsis hinsichtlich der wöchentlichen Tage außerhalb des Klassenzimmers. Unter den Skeptikern finden sich Frauen wie Männer unterschiedlichen Einkommens, verschiedener Bildungsabschlüsse und nationaler Herkunft. Abbildung 7 zeigt, inwiefern Eltern der Meinung sind, dass die Draußenschule wichtige Werte vermittelt und die individuellen Stärken ihres Kindes berücksichtigt. Sie gibt auch Aufschluss darüber, wie Eltern die Einstellung ihrer Kinder zu den Draußenschul-Tagen wahrnehmen.



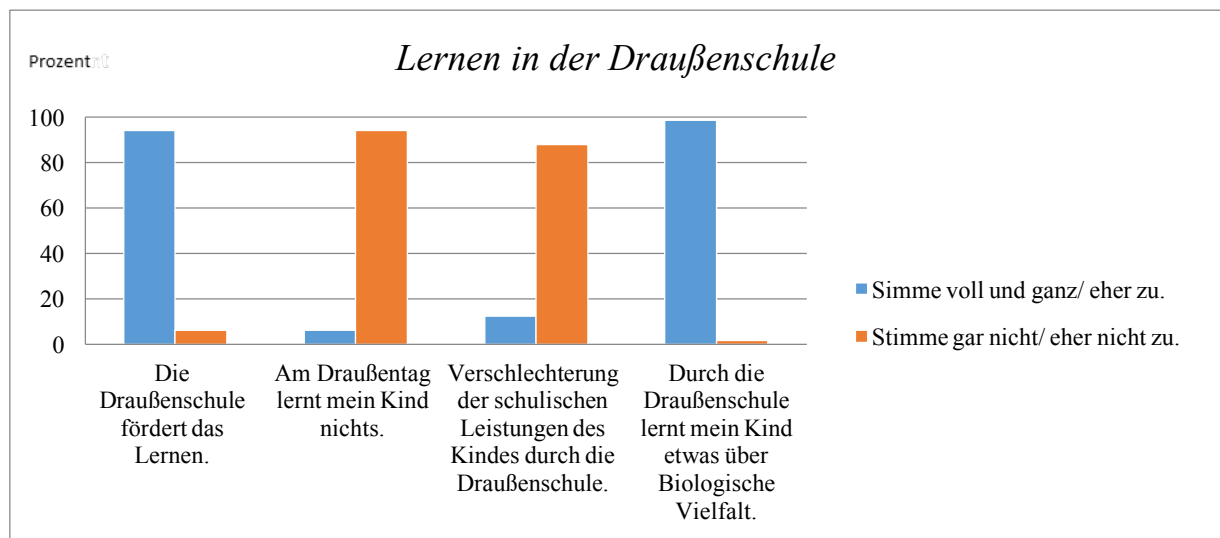
(Gesamt alle drei Standorte: t1 (n=86); t3 (n=68))

Abb. 7: Je volle bis eingeschränkte Zustimmung zu zentralen Aspekten der Draußenschule zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t3, Angaben in Prozent.

Im zeitlichen Vergleich (t1 und t3) zeigt die Grafik eine hohe Zustimmung in allen Kategorien mit steigender Tendenz über den Projektverlauf. Deutlich wird eine lediglich anfängliche Skepsis bezüglich einer individuellen Förderung in der Draußenschule: Etwa ein Fünftel aller Befragten (t1) ist zu Beginn nicht der Auffassung, dass die individuellen Stärken ihres Kindes in der Draußenschule gefördert würden. Diese Skepsis scheint sich jedoch mit fortschreitender Projektlaufzeit abzubauen.

Wie bewerten Eltern Lern- und Unterrichtsmöglichkeiten in der Draußenschule?

Über die Projektlaufzeit stellte sich fortwährend die Frage, wie Eltern die Draußenschule vor dem Hintergrund von Leistungserwartungen und Vorstellungen von klassischen Unterrichtsmodellen bewerten und wie sie die Leistungen ihrer Kinder einschätzen. Elterliche Einstellungsmuster wurden dazu mittels diverser Items abgefragt. Die folgende Grafik (Abb. 8) geht auf die elterlichen Aussagen zum Ende der Projektlaufzeit (t3) ein. Die Daten sind besonders interessant, da Eltern zu diesem Zeitpunkt mit dem Konzept der Draußenschule vertraut sind, etwaige Vorurteile abbauen konnten oder ihre anfänglichen Sorgen bestätigt sehen.



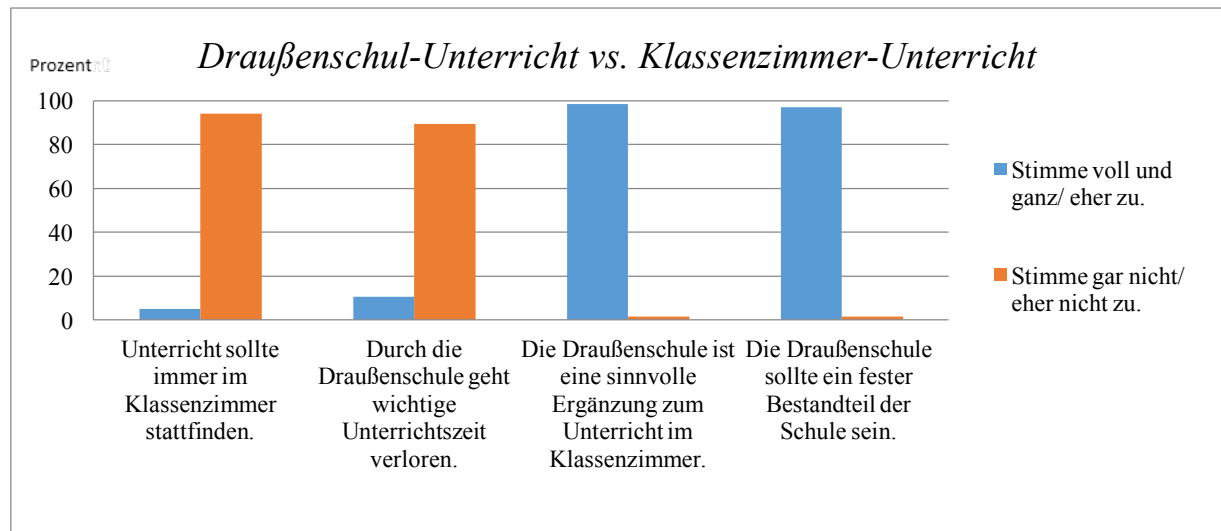
(Gesamt alle drei Standorte: t3 (n=68))

Abb.8: Einstellung zu Lernmöglichkeiten und Leistungen ihrer Kinder im Kontext von Draußenschule zum Erhebungszeitpunkt t3, Angaben in Prozent.

Eltern zeichnen ein sehr positives Bild von der Draußenschule: So nehmen 94% von ihnen an, dass sich die Draußenschule förderlich auf das kindliche Lernen auswirke. Fast alle befragten Eltern (98,5%) sehen zudem an den Tagen draußen Lernmöglichkeiten im Themenfeld der biologischen Vielfalt. Auch erleben 87,7% keine Verschlechterung der schulischen Leistungen ihres Kindes durch die Draußenschule. Unter den 12,3% derjenigen, die eine Gefahr der Verschlechterung bzw. eine wirkliche Verschlechterung der schulischen Leistungen ihres Kindes in der Draußenschule sehen, befinden sich zu 87,5% Eltern, die einen Haupt- oder Realschulabschluss haben und zugleich in besonderem Maße schulische Leistungsanforderungen an ihr Kind stellen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere für Personen mit selbst niedrigerem Bildungsabschluss und hohen Leistungsanforderungen eine alternative Lern- und Unterrichtsform, wie die der

Draußenschule, für Unsicherheit steht. Dem Unterricht im Klassenzimmer wird dagegen mehr Vertrauen für einen Lernerfolg entgegengebracht.

In Bezug auf Schule und Unterricht wurden Eltern in den Draußenschul-Klassen des Weiteren gefragt, wie sich die Draußenschule ihrer Meinung nach auf den Unterricht auswirke und inwiefern sie eine grundsätzliche Implementierung von Draußenschule in den Schulalltag befürworten. Grafik 9 veranschaulicht die diesbezüglichen elterlichen Aussagen.



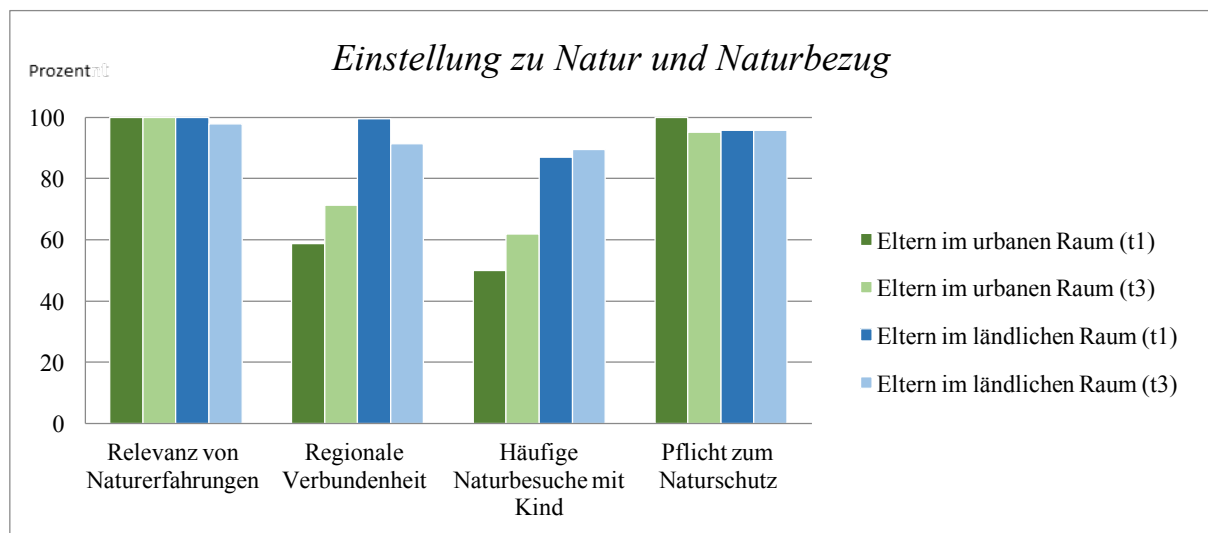
(Gesamt alle drei Standorte: t3 (n=68))

Abb. 9: Einstellung zum Unterricht in der Draußenschule und/oder im Klassenzimmer zum Erhebungszeitpunkt t3, Angaben in Prozent.

Nahezu alle Eltern deuten die Draußenschul-Zeit durchaus als Unterrichtszeit, die zudem dem schulischen Lernen im Klassenzimmer nicht konträr gegenübersteht. Ganz im Gegenteil: Draußenschule wird vielmehr zum Projektende hin von 98,5% aller Mütter und Väter als sinnvolle Ergänzung zum Unterricht im Klassenzimmer angesehen. Diese hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Draußenschule als Lern- und Unterrichtsort zeigt sich insbesondere an den 97% aller Befragten, die sich dafür aussprechen, dass Draußenschule ein fester Bestandteil von Schule sein sollte. Bei näherer Betrachtung weisen die Daten auch hier darauf hin, dass unter den 10,6% der Befragten, die mit der Draußenschule einen Verlust an wichtiger Unterrichtszeit sehen, insbesondere Eltern mit hohen Leistungsanforderungen an das eigene Kind befinden. In ihren Aussagen zeigt sich, trotz aller Skepsis gegenüber der Draußenschule, eine grundsätzliche Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen ihres Kindes.

Welche Bedeutung messen Eltern Naturerfahrungen bei?

Um einen Einblick in die Bedeutung von Naturerfahrungen und den Naturbezug der Eltern an den Modellschulen zu gewinnen, wurden u.a. Items im Bereich der Relevanzeinordnung von Naturerfahrungen (allgemein und im Alltag, gemeinsam mit der Familie), persönlich empfundener Verbundenheit zur näheren Umgebung, Relevanzbeimessung von Naturwissen oder auch die Einordnung der Notwendigkeit von Naturschutz abgefragt. Auf der Grundlage der vorliegenden Datenauswertung kann von einer insgesamt recht hohen Naturaffinität der meisten Eltern gesprochen werden (vgl. Abb. 10).



(Zuffenhausen:t1 (n=18); t3 (n=21)/ Niederahr: t1 (n=18); t3 (n=26)/ Lichterfelde: t1 (n=50); t3(n=21))

Abb. 10: Volle bis eingeschränkte Zustimmung zur Relevanz von Naturerfahrungen, regionaler Verbundenheit, häufigen Naturbesuchen mit dem Kind sowie Naturschutz zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t3, nach städtischem und ländlichem Lebensort, Angaben in Prozent.

Fast alle Eltern der drei Modellschulen geben von Projektbeginn bis -ende an, dass ihnen Naturerfahrungen wichtig seien und stimmen zudem der Aussage voll und ganz zu, dass der Mensch die Pflicht habe, die Natur zu schützen. Das deutet auf eine hohe Sensibilität im Bereich der Natur bereits zu Beginn des Modellprojektes hin, die über die Projektlaufzeit bestehen bleibt. Anzunehmen ist, dass sich diese positive Einstellung zur Natur und die Relevanzzuweisung hinsichtlich Naturerfahrungen unter anderem auch auf die grundsätzlich befürwortende Haltung gegenüber der Draußenschule auswirken. Anders sehen die Ergebnisse im Hinblick auf die regionale Verbundenheit und die Häufigkeit von Naturbesuchen mit dem eigenen Kind aus: Hier sind die Zustimmungswerte von Eltern aus ländlichem Raum konstant hoch. Jedoch zeigen die befragten Eltern in urbaner Schulumgebung eine viel geringere Zustimmung: Gerade einmal etwas mehr als die Hälfte der Befragten (58,8%) fühlt

sich zu Projektbeginn mit ihrer (naturnahen) Umgebung verbunden. Zwei Jahre später ist hier allerdings ein deutlicher Anstieg auf 71,4% (t3) zu verzeichnen. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein und lassen sich an dieser Stelle nicht klar bestimmen. Auszuschließen ist jedoch nicht, dass auch eine intensive Elternarbeit im Kontext der Draußenschule, z.B. durch deren Einbindung an einzelnen Draußenschul-Tagen, sowie das durch die Kinder nach Hause getragene Verhältnis zur näheren Umgebung diese Entwicklungen mit beeinflusst haben. Im urbanen Raum zeigt sich sodann auch, dass Eltern im Vergleich weniger häufig der Aussage zustimmen, mit ihrem Kind viel Zeit in der Natur zu verbringen (50%, t1 und 61,9%, t3). Zu berücksichtigen ist, dass diese Eltern erst den städtischen Raum verlassen müssen, um Wälder oder Felder aufzusuchen. Dennoch zeigt sich auch hier der Trend, demnach Mütter und Väter zu Projektende häufiger mit ihren Kindern die Natur aufsuchen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Elternbefragung weisen auf eine zum Großteil offene, dem Projekt zugewandte Haltung und eine grundsätzlich positive Einstellung zum Konzept der Draußenschule hin. Viele sehen die Draußenschule als sinnvolle Ergänzung zum Unterricht, in der nicht nur fachlich gelernt, sondern auch übergeordnete Werte vermittelt und wichtige Primärerfahrungen (vor allem in der Natur) ermöglicht werden. Die Zustimmung der Eltern nimmt dabei über den Projektverlauf zu. Trotz der überwiegend positiven Sicht auf die Draußenschule ist zu berücksichtigen, dass einige wenige Mütter und Väter eine auch ernstzunehmende kritische Perspektive zu diesem Unterrichtskonzept einnehmen. Die Kritik richtet sich im Kern auf zwei Bereiche: Eine Kritik ist, dass durch die wöchentliche Draußenschule wichtige Unterrichtszeit verloren geht und schulische Leistungen sich verschlechtern könnten. Dabei sind es insbesondere Personen mit geringeren Bildungsabschlüssen und hohen Erwartungen hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder, die diese Auffassung vertreten. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass mit der Draußenschule keine bessere individuelle Förderung von Schüler/-innen erzielt werde, wobei über den Zeitverlauf zunehmend weniger Eltern diese Auffassung teilen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die meisten Eltern der Natur und dem Aufenthalt an Naturorten generell hohe Bedeutung beimessen, was mit ein Grund für die positive Haltung gegenüber dem Konzept sein kann. Eine differenzierte Betrachtung zeigt allerdings die Auswirkung des Wohnumfelds auf Naturzugänge von Kindern im familiären Kontext. Der urbane Raum erschwert hier offensichtlich einen Zugang gegenüber dem ländlichen Raum. Draußenschule kann hier eine Möglichkeit sein, Kindern eingebunden in den Schulalltag Primärerfahrungen in der naturnahen Umgebung zu ermöglichen.

1.1.3. Wissenschaftliche Veröffentlichungen und Vorträge im Modellprojekt

Publikationen

- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2016a). „Inside we learn, outside we explore the world – Children’s perception of a weekly outdoor day in German primary schools.” In: *Journal of Education and Human Development JEHD*, (5), 2, pp. 103-114.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2016b). „Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule.“ In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (11), 4, pp. 473-489.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016c): Children’s Agency. New perspectives on weekly outdoor days in German schools. In: *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, Special Issue for INTE November 2016*, pp. 431-438.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2015). „Draußen die Welt erkunden. Raumaneignung in der Draußenschule.“ In: *e&l erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, (23), 5, pp. 26-29.
- ARMBRÜSTER, C., SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017, im Peer-Review-Verfahren): Materialitäten, Praktiken, Agency – Ein relationaler Zugang zum wöchentlichen Unterricht an außerschulischen Lernorten in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*.
- GRÄFE, R. & BENTSEN, P. (2015). „Udeskole - Außerschulisches Lernen in Dänemark“. In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, S. 16 - 21.
- GRÄFE, R., GILLESSEN, C., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016a). „Einmal wöchentlich draußen unterrichten?! Eine qualitativ-empirische Studie zur Draußenschule aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen.“ In: J. von Au & U. Gade (Hrsg.), *„Raus aus dem Klassenzimmer“ - Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel, pp. 79-95.
- GRÄFE, R., GILLESSEN, C., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016b). „Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draußenschule.“ In: J. von Au & U. Gade (Hrsg.), *„Raus aus dem Klassenzimmer“ - Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel, pp. 70-78.
- GRÄFE, R., HARRING, M., & WITTE, M.D. (Eds.) (2015a). „Draußenschule (Schwerpunktheft).“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, 29, (287). Seelze.
- GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2015b). „Lernen und Bildung in der Draußenschule. Ein Unterrichtskonzept zur Schulentwicklung und Schulöffnung.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 10-15.
- HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & SCHENK, D. (2015). „Draußenschule aus der Perspektive der Eltern. Befunde einer empirisch-quantitativen Studie.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 28-32.
- SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017a, accepted): “Learning Opportunities in the Outdoor School – Empirical Results from the Children’s Perspective“ In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

- SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017b, im Erscheinen). „School Teaching in Germany between Tradition and Innovation: The Concept of Outdoor School.“ In: Somolia, A. et. al. (Eds.): *Decision Making in Economic and Social Sciences between Tradition and Innovation*.
- SAHRAKHIZ, S. (2017, im Erscheinen). „Lernen in der Draußenschule – Eine explorative Studie aus Perspektive von Grundschulkindern.“ In: *Tagungsband der 6. Eberswalder Tagung für Umweltbildung, 16.10.2015, Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNE)*. Eberswalde.
- SAHRAKHIZ, S., WITTE, M. D., & HARRING, M. (2016). *Nähe und Distanz in der Lehrersprache. Eine Konversationsanalyse am Beispiel Draußenschule und Klassenzimmer*. Baltmannsweiler.
- WITTE, M. D. (2015): „Draußenschule aus Kindersicht.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 22-27.

Literaturverzeichnis

- ARMBRÜSTER, C., SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017, im Peer-Review-Verfahren): Materialitäten, Praktiken, Agency – Ein relationaler Zugang zum wöchentlichen Unterricht an außerschulischen Lernorten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE).
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2016a). „Inside we learn, outside we explore the world – Children’s perception of a weekly outdoor day in German primary schools.” In: *Journal of Education and Human Development JEHD*, (5), 2, pp. 103-114.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2016b). „Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule.“ In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (11), 4, pp. 473-489.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016c): Children’s Agency. New perspectives on weekly outdoor days in German schools. In: *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, Special Issue for INTE November 2016*, pp. 431-438.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D., & WITTE, M. D. (2015). „Draußen die Welt erkunden. Raumaneignung in der Draußenschule.“ In: *e&l erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, (23), 5, pp. 26-29.
- BEAMES, S. & ROSS, H. (2010). „Journeys outside the classroom.” In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10 (2), pp. 95–109.
- BENTSEN, P. & JENSEN, F. (2012). „The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools.” In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12 (3), pp. 199 - 219.
- BENTSEN, P. (2010) (Ed.). *Udeskole: outdoor teaching and use of green space in Danish schools*. Copenhagen.
- BENTSEN, P., JENSEN, F.S., MYGIND, E., & RANDRUP T.B. (2010). „The extent and dissemination of udeskole in Danish schools.” In: *Urban Forestry and Urban Greening*, 9 (3), pp. 235–243.
- BENTSEN, P., ANDKJÆR, S., & EJBYE-ERNST, N. (2009a). *Friluftsliv. Natur, samfund og pædagogik* [Natur, Community and Pedagogy]. Kopenhagen.
- BENTSEN, P., MYGIND, E. & RANDRUP, T. (2009b). „Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context.” In: *Education 3–13*, 37 (1), pp. 29–44.
- BORRADAILE, L. (2006). *Forest Schools Scotland: An Evaluation*. <http://bees.bridgend.gov.uk/media/1521/Forest%20Schools%20Scotland%20-%20An%20Evaluation.pdf> (Zugriff 09.12.2014).
- BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K.-H., FAUST, G., FRIED, L., LANKES, E.-M., SCHWIPPERT, K., & VALTIN, R. (Eds.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster.
- BOYES, M. & ZINK, R. (2006). „The nature scope of outdoor education in New Zealand schools.“ *Australian Journal of Outdoor Education*, 10, (1), pp. 11-21.
- BRÜGGE, B., GLANTZ, M., & SANDELL, K. (2002). *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet* [Friluftslivets pedagogy. For knowledge, self-esteem and quality of life]. Kristianstad.

- BUDDE, J. & WILLEMS, K. (Eds.) (2009). *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenität, Interaktionen, Un-gleichheiten*. Weinheim.
- CHRISTENSEN, J.H., MYGIND, L., & BENTSEN, P. (2015). „Conceptions of place: approaching space, children and physical activity.“ In: *Children's Geographies*, 13 (5), pp. 589-603.
- CHRISTIE, B., BEAMES, S., HIGGINS, P., NICOL, R., & ROSS, H. (2014). „Outdoor Learning Provision in Scottish Schools. *Scottish Educational Review*, 46, (1), pp.48-64.
- COSGRIFF, M. (2008). „What's the story? Outdoor education in New Zealand in the 21st century.“ *Physical Educator - Journal of Physical Education New Zealand*, 41, (3), pp. 14-25.
- DAHLGREN, L., SJÖLANDER, S., STRID, J., & SZCZEPANSKI, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* [Utomhuspedagogik as a source of knowledge]. Pozkal.
- DAHLGREN, L.O. & SZCZEPANSKI, A. (1998). *Outdoor Education - Literary education and sensory experience. An attempt at defining the identity of outdoor education*. Linköping.
- DE BOER, H. & REH, S. (Eds.) (2012). *Beobachten in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden.
- DEINET, U. (2014). *Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. <http://www.socialnet.de/materialien/197.php> (Zugriff 03.11.2016).
- DETTWEILER, U. & BECKER, C. (2016). „Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht: Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse.“ In: von Au, J & Gade, U. (Eds.): *„Raus aus dem Klassenzimmer“: Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel, pp. 101-110.
- DIETRICH, K., JACOBSEN, C., MYGIND, E., & STELTER, R. (2002). “A weekly nature day in a Danish ‘Folkeskole’– An educational setting.” In: Dietrich, K. (Ed.): *Socialisation and the social change in movement culture and sport*, pp. 266–288.
- DÜHLMEIER, B. (Ed.) (2010). *Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- EMIRBAYER, M. & GOODWIN, J. (1994). “Network Analysis, Culture and the Problem of Agency.” In: *The American Journal of Sociology*, (99), 6, pp. 1411-1454.
- BREIDENSTEIN, G., HIRSCHAUER, S., KALTHOFF, H., & NIESWAND, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz.
- FÄGERSTAM, E. (2012). *Perspectives on outdoor teaching and outdoor learning*. Linköping.
- FISKUM, T. A. & JACOBSON, K. (2012). „Relation Between the School Environment and the Children's Behaviour.“ In: *The Open Education Journal*, 5, pp. 39-51.
- FLICK, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek.
- FOURNÉS, A. (2008). “Lernen an außerschulischen Orten. Oder: Zur Verbindung innerschulischen Lernens mit der ‘Welt da draußen’.” In: *Grundschule Sachunterricht*, 39, pp. 2–5.
- FUß, S. & KARBACH, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine Einführung*. Stuttgart.
- GORGES, R. (2000). „Der Waldkindergarten - ein aktuelles Konzept kompensatorischer Erziehung.“ In: *Unsere Jugend*, 6, pp.275-281.
- GRÄFE, R. (2009). „Die norwegische Uteskole. Eine explorative Studie zum Einfluss habitueller Dispositionen von Lehrerinnen auf deren Unterrichtspraxis.“ Marburg, Master Arbeit.
- GRÄFE, R. & BENTSEN, P. (2015). „Udeskole - Außerschulisches Lernen in Dänemark“. In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, S. 16 - 21.

- GRÄFE, R., GILLESSEN, C., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016a). „Einmal wöchentlich draußen unterrichten?! Eine qualitativ-empirische Studie zur Draußenschule aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen.“ In: J. von Au & U. Gade (Hrsg.), *„Raus aus dem Klassenzimmer“ - Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel, pp. 79-95.
- GRÄFE, R., GILLESSEN, C., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2016b). „Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draußenschule.“ In: J. von Au & U. Gade (Hrsg.), *„Raus aus dem Klassenzimmer“ - Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim & Basel, pp. 70-78.
- GRÄFE, R., HARRING, M., & WITTE, M.D. (Eds.) (2015a). „Draußenschule (Schwerpunktheft).“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, 29, (287). Seelze.
- GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & WITTE, M. D. (2015b). „Lernen und Bildung in der Draußenschule. Ein Unterrichtskonzept zur Schulentwicklung und Schulöffnung.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 10-15.
- GRASBY, B. (2004). *Das Model der partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. München.
- HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., & SCHENK, D. (2015). „Draußenschule aus der Perspektive der Eltern. Befunde einer empirisch-quantitativen Studie.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 28-32.
- HEINZEL, F. (Ed.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/Basel.
- HUMBERSTONE, B. & STAN, I. (2011). „Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning.“ In: *Education 3-13*, 39 (5), pp. 529–540.
- HUPPERTZ, N. (2002). „Bildung im Waldkindergarten.“ In: *Pädagogische Hochschule Freiburg* 2, pp. 32-33.
- JORDET, A. N. (2008). „Outdoor schooling in Norway - research and experiences.“ Konferenzvortrag bei ‚Healthier, Wisser and Happier Children. Outdoor Education - learning with mind, heart and body‘, Conference Branbjerg University College, Jelling, 24th-25th January, pp. 36-43. <http://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/konferencerapport-nordisk-baltisk-2009.pdf> (Zugriff 23.05.2015).
- JORDET, A. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Local community classrooms. A survey on Uteskole education from a theoretical and experience-educational perspective]. Oslo.
- JORDET, A. (2003) *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2*. [Die Lutvann-Studie. Eine Fallstudie zur Didaktik der Uteskole. Teilbericht 2]. Elverum.
- JORDET, A. (2002). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 1* [Die Lutvann-Studie. Eine Fallstudie zur Didaktik der Uteskole. Teilbericht 1]. Elverum.
- KOCH, P. & ÖSTERREICHER, W. (1985). „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.“ In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36. Berlin/New York, pp. 15-43.
- LAUX, H. (2002). „Lernen durch Erkunden.“ In: Hempel, M. (Ed.): *Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule*. Hohengehren, pp. 132-145.

- LIEDTKE, G & ONKEN-OLSZWESKI, H. (2007). „Waldklassenzimmer – Unterricht in freier Natur.“ In: Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (Eds.). *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive*. Aachen, pp. 172 - 181.
- LÖW, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main.
- LYNCH, P. (2009). *Camping in the Curriculum. A History of Outdoor Education in New Zealand Schools*. Canterbury.
- MANNION, G. et al. (2006). *Young people's interaction with natural heritage through outdoor learning. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 225*. Stirling. http://www.snh.org.uk/pdfs/publications/commissioned_reports/ReportNo225.pdf (Zugriff 03.05.2015).
- MAYRING, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim/Basel.
- MEY, G. (2003): *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, TU Berlin. <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf> (Zugriff 03.02.2014).
- MUÑOZ, S.-A. (2009). *Children in the outdoors. A literature review*. http://www.educationscotland.gov.uk/images/Children%20in%20the%20outdoors%20literature%20review_tcm4-597028.pdf. (Zugriff 24.11.2015).
- MYGIND, E. (2009). “A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment.” In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9 (2), pp. 151–169.
- MYGIND, E. (2007). “A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment.” In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7 (2), pp. 161– 76.
- MYGIND, E. (Ed.) (2005). *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* [Outdoor teaching in the public school]. Copenhagen.
- NICOL, R., HIGGINS, P., ROSS, H. & MANNION, G. (2007). *Outdoor Education in Scotland: A summary of recent research*. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/nicol_et_al_oe_scotland_research.pdf. (Zugriff 24.11.2015).
- O'BRIEN, L. & MURRAY, R. (2007). “Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain.” In: *Urban Forestry & Urban Greening*, 6, pp. 249–265.
- OEVERMANN, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff 26.01.2015).
- ØSTERN, T.P. & GJØLME, E.G. (2015). “Outdoor Education as Aesthetic Pedagogical Design in ‚Nature Space‘ Understood as ‚Thirdspace‘.” In: *Sport and Art*, (3), 1, pp. 1-10.
- PEDERSEN GURHOLT, K. (2008). “Norwegian Friluftsliv as Bildung. A critical review.” In: Becker, P. & Schirp, J. (Eds.). *Other ways of learning. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996–2006*. Marburg, pp. 131–154.
- PRENZEL, M., SÄLZER, C., KLIEME, E., & KÖLLER, O. (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster.
- PRINCE, H., ALLIN, L., SANDSETER, E. & ÄRLEMALM-HAGSÉR, E. (2013). “Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives.” In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (3), pp. 183-188.

- REA, T., & WAITE, S. (2009). "International Perspectives on Outdoor and Experiential Learning." In: *Education 3-13*, 37 (1), pp. 1-4.
- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M.Y., SANDERS, D., & BENEFIELD, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. [http://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/ A_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf](http://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/A_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf) (Zugriff 07.12.2015).
- SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017, im Review). „The Outdoor School as a Place of Learning – Empirical Findings on Outdoor Schools in Germany from the Children’s Perspective.“ In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- SAHRAKHIZ, S. (2016, im Erscheinen). „Lernen in der Draußenschule – Eine explorative Studie aus Perspektive von Grundschulkindern.“ In: *Tagungsband der 6. Eberswalder Tagung für Umweltbildung, 16.10.2015, Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNE)*. Eberswalde.
- SAHRAKHIZ, S., HARRING, M., & WITTE, M. D. (2017b, im Erscheinen). „School Teaching in Germany between Tradition and Innovation: The Concept of Outdoor School.“ In: Somolia, A. et. al. (Eds.): *Decision Making in Economic and Social Sciences between Tradition and Innovation*.
- SAHRAKHIZ, S., WITTE, M. D., & HARRING, M. (2016). *Nähe und Distanz in der Lehrersprache. Eine Konversationsanalyse am Beispiel Draußenschule und Klassenzimmer*. Baltmannsweiler.
- SAUERBORN, P. & BRÜHE, T. (2010). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler.
- SCHERR, A. (2012). „Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie.“ In: S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann, & D. Niermann (Eds.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim/Basel, pp. 99-121.
- SCHÜLER, H. (2003). "Draußen sein, damit es drinnen besser geht". In: *Die Grundschulzeitschrift*, 17 (162), pp. 14–17.
- SELTING, M., AUER, P., BARTH-WEINGARTEN, D., BERGMANN, J., BERGMANN, P., BIRKNER, K., COUPER-KUHLEN, E., DEPPERMAN, A., et al. (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).“ In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, pp. 353-402.
- VON AU, J. & GADE, U. (Eds.) (2016). *Raus aus dem Klassenzimmer – Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim/Basel.
- WAITE, S. (Ed.) (2011). *Children learning outside the classroom: from birth to eleven*. London.
- WAITE, S. (2007). "‘Memories are made of this’: some reflections on outdoor learning and recall." In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 35 (4), pp. 333–347.
- WAITE, S., BØLLING, M., & BENTSEN, P. (2015). "Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest School and Danish udeskole." In: *Environmental Education Research*, 22 (6), pp. 868-892.
- WAITE, S., ROGERS, S. and EVANS, J. (2013). "Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play." In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (3), pp. 255–276.
- WALLER, T. (2006). "‘Don’t come to close to my octopus tree’: Recording and evaluating young children’s perspectives on outdoor learning." In: *Children, Youth, Environments*, 16 (2), pp. 75–104.

- WITTE, M.D. & GRÄFE, R. (2010a). "Die skandinavische Draußenschule. Schulbildung jenseits des Klassenzimmers". In: *erleben & lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 18 (4), pp. 20–22.
- WITTE, M.D. & GRÄFE, R. (2010b). „Schule unter freiem Himmel - Die norwegischen Uteskole als Lern- und Bildungskonzept.“ In: *Motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, (33), 3, pp. 119-124.
- WITTE, M. D. (2015): „Draußenschule aus Kindersicht.“ In: *Die Grundschulzeitschrift*, (29), 287, pp. 22-27.
- ZIERER, K, SPECK, K., & MOSCHNER, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München/Basel, pp.137-151.