

# Allgemeiner Teil

*Christian Armbrüster*

## Naturerfahrung als Krise durch Muße?

*Struktureigenschaften der Bildungspraxis der ‚Draußenschule‘  
im Primarbereich*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag fokussiert die Bildungspraxis wöchentlichen Unterrichts an außerschulischen Lernorten in der Grundschule, im Kontext des Modells der ‚Draußenschule‘. In einem fallrekonstruktiven Vorgehen werden Struktureigenschaften der schulischen Begegnung mit dem Naturraum sichtbar und Resonanz- sowie ästhetische Erfahrung als zwei für deren Bildungszugang konstitutive Modi herausgestellt. Die Ergebnisse weisen eine dreifache Entgrenzung des Schulischen – räumlich, zeitlich und lebensweltlich – als zentrales strukturelles Merkmal wie auch als besondere Herausforderung der Bildungspraxis von Draußenschule aus.

**Schlagnvorte:** Draußenschule, Fallrekonstruktion, ästhetische Erfahrung, Resonanz, Entgrenzung

### 1. Einleitung

Der Begriff der Erfahrung steht, paradigmenerübergreifend und mit unterschiedlicher Gewichtung, im Zentrum zahlreicher Bildungstheorien (vgl. Brinkmann, 2011). Als ein Vermittelndes steht Erfahrung in der Verschränkung zwischen Subjekt und Welt; oft wird dabei die direkt-sinnliche Begegnung betont, die sich gerade in ihrer Unmittelbarkeit von der sprachlich-vermittelten Erzählung unterscheidet, welche durch den Rekurs auf ein selbstreferentielles Sprachsystem immer schon eine größere Abstraktion und Distanz zum Gegenstand generiert (vgl. Oevermann, 1996). Als Übergangsraum zeichnet sich Schule dadurch aus, dass sie diese Abstraktion als für den Unterricht dominanten Vermittlungsmodus ausweist, indem sie Welt- und Lebenskenntnisse über symbolische Darstellungen von Sachverhalten, am Ort des Klassenzimmers, tradiert und den SchülerInnen somit abverlangt, Verstehensprozesse über Vorstellungen von den Dingen einzugehen, auch wenn diese nicht unmittelbar verfügbar sind (vgl. Combe & Gebhard, 2007). Allerdings finden sich insbesondere im Primar- und frühen Sekundarbereich zunehmend mehr Ansätze, die das Lernen im Klassensaal um direkt-sinnliche Erfahrungen durch das regelmäßige Aufsuchen von außerschulischen

Lernorten im Schulunterricht ergänzen und dabei an reformpädagogische Grundideen von Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit anknüpfen. Als ein moderner Vorreiter kann das aus Skandinavien stammende Modell der *Udeskole* („Draußenschule“) angeführt werden, das in den 1990er Jahren als Bottom-up-Bewegung reformpädagogisch orientierter LehrerInnen entstanden ist und schließlich den Eingang in Lehr- und Bildungspläne in Norwegen, Dänemark und Schweden fand (vgl. Bentsen, 2016). Auch in Deutschland wird der Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht als Teil einer neuen Qualitätsentwicklung an Schulen aktuell verstärkt diskutiert (vgl. Fuhs & Brand, 2014). In diesem Kontext lässt sich das Modellprojekt *Draußenschule* verorten, welches zwischen 2014 und 2017 an drei Grundschulen in Deutschland installiert und von der Universität Mainz wissenschaftlich begleitet wurde. Das Projekt lehnt sich eng an die skandinavischen Beispiele an; die teilnehmenden Schulen lassen den Unterricht in der zweiten und später dritten Klassenstufe einmal wöchentlich außerhalb des Schulgebäudes, im nahe gelegenen Natur- und Sozialraum stattfinden. Die ‚Draußenschule‘ kann in Deutschland dabei auf kein institutionalisiertes pädagogisches Konzept zurückblicken, sondern orientiert sich lediglich an konzeptionellen Eckpfeilern der skandinavischen Modelle, welche sich zu einem großen Teil selbst auf in der Praxis entwickelte Vorstellungen, Methoden und Ziele gründen (vgl. Gräfe, Gillissen, Harring, Sahrakhiz & Witte, 2016). Die Bildungspraxis an den Modellschulen konstituiert sich daher wesentlich im Handeln der beteiligten Akteure. Der vorliegende Artikel geht nun der Frage nach, wodurch sich diese Bildungspraxis, wie sie sich über mehr als zwei Jahre an den beteiligten Schulen entwickelte, strukturell auszeichnet. Auf der Basis einer Verschränkung der strukturtheoretischen Sozialisations- und Bildungstheorie Oevermanns (2004) und Rosas (2016) relationaler Resonanztheorie werden dazu Gruppengespräche mit SchülerInnen, welche im Längsschnitt über zwei Jahre erhoben wurde, einer fallrekonstruktiven Analyse unterzogen. Der Artikel gliedert sich demnach wie folgt: Auf eine Präsentation des aktuellen Forschungsstandes zum Thema (Kap. 2) folgt eine ausführlichere Darstellung der angeführten theoretischen Bezüge der Arbeit (Kap. 3). Hieran schließt eine Erläuterung des fallrekonstruktiven Zugangs an, der sich an die Objektive Hermeneutik anlehnt (Kap. 4). Im Ergebnisteil werden dann – in einem sequenzanalytischen Vorgehen – strukturelle Merkmale der Bildungspraxis von Draußenschule rekonstruiert (Kap. 5), bevor die Befunde abschließend theoretisch verdichtet und, anknüpfend an aktuelle wissenschaftliche Debatten, diskutiert werden (Kap. 6).

## 2. Forschungsstand

Eine systematische, theoretisch und empirisch fundierte Schulpädagogik außerschulischer Bildungsräume existiert in Deutschland bislang nicht. Folglich beschäftigen sich die wenigen vorliegenden empirischen Studien zum Thema des fächerübergreifenden außerschulischen Unterrichts in Deutschland mit Modell- oder Kooperationsprojekten von schulischen und universitären Einrichtungen, die sich u. a. der Neustrukturierung räumlicher Ordnungen beim Unterricht an außerschulischen (Lern-)Orten widmen

(vgl. z.B. Gräfe et al., 2016) oder einzelne positive Outcomes mit Blick auf den Bio-rhythmus, die Lernmotivation und Bewegungsaktivität der Kinder im Kontext von Outdoor Education aufzeigen (vgl. z.B. Dettweiler & Becker, 2016; Dettweiler, Becker, Auestad, Simon & Kirsch, 2017). Daneben existieren einige Begleitstudien zu fächer- oder themenbezogenen Einbindungen außerschulischer Lernorte in den Unterricht, die sich in der Metaperspektive aber insbesondere durch eine starke Uneinheitlichkeit der empirischen Ergebnisse auszeichnen und einen Hinweis darauf geben, dass kontextuelle Aspekte, wie die Anbindung an den Unterricht im Klassenzimmer sowie die Reflexion, Vertiefung und Weiterführung der am außerschulischen Lernort erworbenen Kompetenzen, zentrale Einflussfaktoren bilden (für einen Überblick vgl. Baar & Schönknecht, 2018, S. 146–170). Zudem sind in den letzten Jahren mehrere Publikationen erschienen, die sich einer fachwissenschaftlichen Reflexion der anhaltenden Konjunktur außerschulischer Lernorte im Schulunterricht widmen, aktuelle Diskurse rekonstruieren und Möglichkeiten der pädagogischen Inszenierung aufzeigen (vgl. z.B. Erhorn & Schwier, 2016; Karpa, Lübbecke & Adam, 2015; Thomas, 2009; Burk, Rauterberg & Schönknecht, 2008) oder sich konkret um die Entwicklung einer Didaktik und Methodik außerschulischer Lernorte bemühen (vgl. z.B. Bönsch, 2003; Sauerborn & Brühne, 2012; Baar & Schönknecht, 2018). Erweitert man den Blick auf den internationalen Forschungsstand, finden sich insbesondere im angelsächsischen und skandinavischen Raum unzählige Veröffentlichungen, die sich mit Konzepten von regelmäßigem fächerübergreifendem Schulunterricht an außerschulischen Lernorten beschäftigen und sich um Begriffe wie Outdoor Education und Outdoor Learning (vgl. u. a. Rickinson et al., 2004; Lynch, 2006; Waite, 2017) bzw. um Termini wie Friluftsliv (vgl. u. a. Bentsen, Andkjaer & Ejbye-Ernst, 2009; Brügge, Glantz & Sandell, 2011), Uteskole/Udeskole (vgl. u. a. Jordet, 2007; Bentsen, 2016) und Utomhuspedagogik (vgl. u. a. Dahlgren, Sjölander, Strid & Szczepanski, 2007) konzentrieren; darunter auch zahlreiche empirische Arbeiten. Die Veröffentlichungen lassen sich dabei grob in drei Gruppen einteilen. Zum ersten solche, die Modelle von Draußenschulunterricht, teils unter Einbezug von theoretischen Hintergründen, Fallbeispielen und Evaluationsmöglichkeiten, beschreiben (u. a. Brügge, Glantz & Sandell, 2002; Jordet, 2007; Waite, 2017; Bentsen, 2016) bzw. typische Aktivitäten, Praktiken, Orte und Teilnehmerstrukturen von Draußenschulunterricht (u. a. Lynch, 2006; Bentsen, Jensen, Mygind & Randrup, 2010) herausarbeiten. Die zweite Gruppe bilden Publikationen, die Auswirkungen von Draußenschulunterricht auf die SchülerInnen untersuchen. So zeigen insbesondere aktuelle Forschungsergebnisse aus der großangelegten TEACHOUT-Studie in Dänemark, dass signifikante Zusammenhänge zwischen regelmäßigem außerschulischem Unterricht und einer Verbesserung von intrinsischer Motivation und Partizipation im Unterricht (Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen & Bentsen, 2018), positiven Effekten auf das Knüpfen neuer Peer-Beziehungen (Bølling, Pfister, Mygind & Nielsen, 2019b), Verbesserungen von pro-sozialem Verhalten (Bølling, Niclasen, Bentsen & Nielsen, 2019a) und sozialem Wohlbefinden (Jørring, Bølling, Nielsen, Stevenson & Bentsen, 2019) bestehen. Außerdem konnten gesteigerte Lesefähigkeiten (Otte et al., 2019) und bei Jungen eine Erhöhung der körperlichen Aktivität (Schneller et al., 2017) nachgewiesen werden. Darüber hinaus

ergeben sich Hinweise auf stressmindernde Effekte (Mygind, Stevenson, Liebst, Konvalinka & Bentsen, 2018). Negative Verbindungen zeigten sich in der Vergleichsstudie hingegen zwischen Draußenschulunterricht und Sozialverhalten bei Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts- sowie Peer-Problemen von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status (Bølling et al., 2019a). Keine Unterschiede konnten bei Messungen der kognitiven Leistungsfähigkeit oder dem Einfluss auf mathematische Kenntnisse der Kinder (Otte, Bølling, Elsborg, Nielsen & Bentsen, 2019) festgestellt werden. Zum dritten sind solche Publikationen zu nennen, die eine quantitative Verbreitung von Draußenschulprojekten und -praktiken, teils auch international vergleichend, untersuchen (vgl. u. a. von Au & Gade, 2016; Bentsen et al., 2010), häufig mit dem Ziel, zu einer Erfassung vorhandener Schulen und Projekte ebenso wie zur Vernetzung und Professionalisierung der Draußenschulpraxis beizutragen. Dabei veranschaulicht die Betrachtung, dass ein großer Teil der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema deskriptiven Charakter hat oder sich mit den Outcomes von Draußenschule im Hinblick auf die SchülerInnen beschäftigt. Qualitativ-rekonstruktiv verfahrenende Studien, die einen Blick auf die Struktur von Bildungsprozessen erlauben würden, liegen bislang nicht vor und an diesem Desiderat setzt der Beitrag an, wenn er Struktureigenschaften der Bildungspraxis von Draußenschule fallrekonstruktiv, anhand von Gruppengesprächen mit deren SchülerInnen, analysiert.

### 3. Theoretische Bezüge

Für die rekonstruktive Betrachtung der Bildungspraxis von Draußenschule bezieht sich der Beitrag insbesondere auf zwei theoretische Zugänge: Zum einen Ulrich Oevermanns krisentheoretische Begründung von Sozialisations- und Bildungsprozessen, in welcher diese als in einem konstitutiven Wechselspiel von Krise und Routine eingefasst betrachtet werden. Der Krise kommt in diesem Modell ein zentraler Stellenwert zu, da sie als der Ort der systematischen Erzeugung von Neuem gilt, weil sich aus der Art und Weise ihrer Bewältigung neue Routinen der Lebenspraxis ableiten (vgl. Oevermann, 2004). Die Theorie unterscheidet dabei zwischen drei Krisentypen und ihnen entsprechende Erfahrungsmodi: (1) Entscheidungskrise und Stellungnahme zum Bewährungsproblem, (2) traumatische Krise und Erfahrung von Widerständen und (3) Krise durch Muße und ästhetische Erfahrung (vgl. Oevermann, 2004, S. 167–170). Der Fokus dieser Ausführung liegt auf der letztgenannten *Krise durch Muße*, die zugleich als idealtypisch für Bildungsprozesse gelten kann. Die Krise durch Muße wird vom Erfahrungssubjekt selbst herbeigeführt, dadurch, dass eine „Wahrnehmung der äußeren oder inneren Realität um ihrer selbst willen“ (Oevermann, 2004, S. 167) durchgeführt wird. Diese Krise im Modus der selbstgenügsamen Wahrnehmungshandlung – den Oevermann als *ästhetische Erfahrung* bezeichnet – beruht im Wesentlichen darauf, dass sich in der Muße unerwartete, bislang unbestimmte Wahrnehmungsinhalte herstellen. Die Krisenbewältigung besteht dann darin, das Unbestimmte zu einem Bestimmten zu machen und dadurch zwangsläufig die eigene Erfahrung zu erweitern und „Erkenntnis um

ihrer selbst willen“ (Oevermann, 2004, S. 170) zu betreiben. Zugleich weist Oevermann darauf hin, dass der Modus der ästhetischen Erfahrung konträr zu einer in eine zielgerichtete, zweckorientierte Praxis eingebetteten Wahrnehmung steht, in der Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abgemustert und subsumtiv eingeordnet werden (vgl. Oevermann, 1996, S. 2). Hier rekurriert der Autor auf Adornos (1970/2015a, S. 262) Vorstellung der lebendigen (ästhetischen) Erfahrung und der sich daraus bildenden „lebendigen Beziehung“ (Adorno, 1959/2003, S. 103), wonach sich wirkliche Bildungsprozesse – im Gegensatz zur Praxis der Halbbildung – dadurch auszeichnen, dass Erfahrungsgegenstände vom -Subjekt in ihrer Lebendigkeit erfahren und begriffen, statt rein mechanisch klassifiziert und unter bestehende Kategorien eingeordnet zu werden (vgl. Adorno, 1959/2003, S. 104). Im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs um Bildung finden sich ähnliche Überlegungen vor allem in Hartmut Rosas resonanztheoretischer Konzeption (Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016). Resonanz, so beschreibt Rosa, sei ein durch die „doppelseitige Bewegung des Affiziertwerdens und der aktiven Bezugnahme“ gebildete Form der Weltbeziehung, „in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa, 2016, S. 296). Bereits die Begriffsbestimmung verweist auf Parallelen in der Konzeption von ästhetischer, lebendiger und resonanter Bildungserfahrung: Zum einen implizieren diese Erfahrungen immer ein Moment der Unverfügbarkeit (Rosa, 2016, S. 296), des „Nichtidentischen“ (Adorno, 1966/2015b, S. 164), zum anderen geht es in diesem Bildungsverständnis nicht (nur) um die Aneignung von Welt im Sinne von Kompetenz- und Ressourcenerweiterung, die dann instrumentell eingesetzt werden können, sondern vor allem um „Anverwandlung“ (Rosa, 2016, S. 312) von Welt bzw. Weltausschnitten durch das Herstellen einer Verbundenheit mit dem Ergebnis einer gegenseitigen Transformation (Rosa, 2016, S. 312). Auch wenn es sich bei den Theorien Oevermanns und Rosas, welche sich zentral um die Begriffe Sozialisation bzw. Erfahrung konstituieren, nicht um Bildungstheorien im klassischen Sinne handelt, lassen sich aus diesen dennoch Modelle zur Bestimmung von (gelingenden) Bildungsprozessen ableiten (vgl. u. a. Oevermann, 1976; Koller, 2018; Rosa & Endres, 2016; Beljan, 2019; Beljan & Winkler, 2019). Während Oevermann, mit seinem Konzept von Routine und (ästhetischer) Krise, Bedingungen ebenso wie eine (Phasen-)Struktur transformatorischer Bildungsprozesse beschreibt (vgl. Koller, 2018; Oevermann, 1976), liefert Rosa mit dem Resonanzansatz ein Modell, welches die konkrete Subjektivierung von Weltrealität im Bildungsprozess anhand der Qualität der Beziehung zwischen SchülerIn, LehrerIn und Stoff zu bestimmen versucht (vgl. Rosa, 2016, S. 402–420). Die beiden theoretischen Säulen der Krisen- und Resonanztheorie sind im Folgenden handlungsleitend, wenn es um die Untersuchung von Struktureigenschaften der Bildungspraxis im Naturraum der Draußenschule geht.

#### 4. Methode

Gegenstand der Analyse bilden Gruppengespräche mit insgesamt 51 Kindern der drei Modellschulen. Wenn hier von Gruppengesprächen die Rede ist, meint dies keine Gesprächsform, die sich zufällig im Rahmen ethnographischer Forschung ergibt (vgl. hierzu z. B. Loos & Schäffer, 2001). Vielmehr wird die Bezeichnung – vor dem Hintergrund methodologischer Überlegungen und forschungspraktischer Erkenntnisse bei der Befragung von Kindern im Grundschulalter (vgl. u. a. Heinzl, 2012; Nentwig-Gesemann, 2002; Vogl, 2005) – in Abgrenzung zum etablierten Begriff der Gruppendiskussion verwendet, da der Diskussionsbegriff umfassendere sprachliche Interaktionen und argumentative Auseinandersetzungen nahelegt, als dies in den Gesprächen mit den Grundschulkindern vorausgesetzt werden soll. Dennoch bezeichnet das Gruppengespräch hier von außen initiierte und thematisch moderierte Interaktionen, die auch Phasen lebhafter Diskussion nicht ausschließen. Die Gespräche wurden in Gruppen von je vier bis fünf SchülerInnen im Klassenraum – zu drei Erhebungszeitpunkten – erfasst: Im September 2014, zum Beginn des zweiten Schuljahres, kurz nachdem das Konzept implementiert wurde (t1), im Juli 2015, am Ende des Schuljahres der zweiten Klasse (t2) sowie im Juli 2016, nachdem die Modellklassen seit fast zwei Jahren Draußenschule praktizierten (t3). Die Zusammenstellung der Gruppen variierte dabei zu den drei Befragungszeitpunkten. Die mit Hilfe eines Aufnahmegerätes erhobenen Daten wurden in Form von Transkripten verschriftlicht und anonymisiert. Das Sample der Grundschulen wurde im Vorfeld des Forschungsprojektes, im Zuge eines Ausschreibungsverfahrens bestimmt und letztlich unter dem Aspekt ausgewählt, „Draußenschule“ in sozialräumlich und -strukturell divergierenden Schulkontexten untersuchen zu können. Es bestand aus drei Schulen: (A.) einer Großstadtschule in einem industriell geprägten Stadtteil in Süddeutschland, (B.) einer einzügigen kleinen Schule in ländlicher Umgebung im Südwesten Deutschlands und (C.) einer mittelgroßen einzügigen Schule in den neuen Bundesländern, die in einem Naturschutzgebiet angesiedelt ist. Draußentage fanden einmal wöchentlich, außerhalb des Schulgebäudes, in nahe gelegenen Natur- oder Kulturräumen, wie z. B. Wäldern, Parks, Museen oder Fabriken, statt, wobei der Fokus des Beitrags auf den am häufigsten aufgesuchten Naturräumen liegt. Der Klassenraum bildete den Ausgangs- und Ankunftsort. Strukturiert wurden die Draußentage von den LehrerInnen, die gelegentlich von externen ExpertInnen, wie z. B. FörsterInnen, UmweltpädagogInnen, GeologInnen usw. begleitet wurden. Zeitlich nahmen die Draußentage einen Umfang von bis zu einem Schultag ein. Die Protokolle werden im Folgenden fallrekonstruktiv ausgewertet. Auf Basis der Objektiven Hermeneutik werden ausgehend von der Relevanz für die Fragestellung ausgewählte Sequenzen detailliert und unvoreingenommen, d. h. ohne Einbringung äußeren Kontextwissens (vgl. Oevermann, 2000, S. 104–105), analysiert. Zentrale Prämissen des Verfahrens bilden die sequentielle Strukturiertheit sozialer Realität sowie die Annahme, dass diese sich nach rekonstruierbaren Regeln bildet, erhält und transformiert (vgl. Garz & Raven, 2015, S. 139). Daher ist die Methode ihrerseits darauf ausgerichtet, sequenzanalytisch vorzugehen und anhand dessen die objektive Sinnstruktur eines Falles zu rekonstruieren. „Dabei wird unter Sequentialität nicht

ein triviales zeitliches oder räumliches Nacheinander bzw. Hintereinander verstanden, sondern die mit jeder Einzelhandlung als Sequenzstelle sich von neuem vollziehende, durch Erzeugungsregeln generierte Schließung vor ausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft“ (Oevermann, 2002, S. 7). Den Fall bildet in der vorliegenden Ausführung die Bildungspraxis. Es kann davon ausgegangen werden, dass das „Regelwissen der Sprechergemeinschaft“ (Schütz, Breuer & Reh, 2012, S. 190) von den befragten Kindern bereits so ausreichend erworben wurde (vgl. Schütz, Breuer & Reh, 2012, S. 190), dass sich aus deren Erzählungen Eröffnungs- und Beschließungsprozesse mit Blick auf die Regelmäßigkeit, mit der sich eine „Struktur entwickelt und wie sie sich im Voranschreiten des Unterrichts reproduziert“ (Gruschka, 2011, S. 134) rekonstruieren lassen. Bei den Transkriptionsausschnitten handelt es sich um einzelne Sequenzen aus längeren Interviewsegmenten. Diese wurden für die vorliegende Ausarbeitung nach den Aspekten des Verdichtungsgrades der Praxisäußerungen, der Erkennbarkeit von Eröffnungs- und Beschließungsprozessen und dem inhaltlichen Bezug zur Untersuchungsfrage ausgewählt (vgl. Oevermann, 2000, S. 73–100). Zudem wurden insbesondere solche Ausschnitte von kindlichen Erzählungen über den Draußenschulunterricht ausgewählt, die sich so in ähnlicher Weise an allen drei befragten Schulen finden. Insgesamt handelt es sich um eine Fallreihe mehrerer Gruppengespräche, die allesamt zum Erhebungszeitpunkt t3 geführt wurden, da die vorherigen Befragungen bereits ausführlich analysiert und deren Ergebnisse publiziert wurden (vgl. u. a. Armbrüster et al., 2016; Armbrüster, Harring, Sahrakhiz & Witte, 2019).

## 5. Analyse

### 5.1 *Von der Schwierigkeit der Strukturierung von Lernanlässen im unwägbaren Raum*

Die folgende Narration des Schülers David wird evoziert durch die Frage des Gruppengesprächsmoderators nach thematischen Verbindungen zwischen dem Unterricht im Klassenzimmer und dem am außerschulischen Lernort.

David: Mir lernen jetzt so nen Pilz, was äh, was man ganz selten findet im Wald. Und dann gehn wa manchma auch in n Wald. Dann finden (.) dann sagt die Frau Schulze: „Jetzt sucht nach wo ihr das findet!“ Und dann suchen wir das und wenn es keiner gefunden hat, dann gehen wir weiter. Und wenn n einer gefunden hat (.) und dann reden wir dann über den Pilz. (t3, Schule B, Gruppe D)

Die Ausführung von David wird eingeleitet mit dem Personalpronomen *wir* im Nominativ, das hier eine dialektale Abwandlung erfährt und zu „mir“ wird. Dieses bezieht sich auf die Gemeinschaft der Schulklasse, welche – so die Ausführung des Schülers – „nen Pilz, was man ganz selten findet im Wald“, lerne. Da davon auszugehen ist, dass der Pilz, als allgemeines Phänomen, dem Schüler in der dritten Klasse bereits be-

kannt ist, rekuriert diese Formulierung nicht etwa auf den Erwerb bislang unbekannter Gegenstände, sondern auf den Umstand, dass im Unterricht der Draußenschule – zunächst – ein bestimmter schulischer Blick auf die Aneignung von Gegenständen übertragen wird: Diese werden *gelernt*, was in der hier gewählten Verwendung in erster Linie *auswendig gelernt* meint. „Und dann“, im Anschluss an das Lernen, sucht die Schulklasse „manchma auch“ den Wald auf. Das Lernen des Pilzes findet also vor dem Waldbesuch, an einem anderen Ort – aller Wahrscheinlichkeit nach, der einleitenden Frage folgend, im Klassenzimmer – statt. Draußenschule misst aber der anschließenden, direkten Begegnung mit dem Lerngegenstand einen hohen Stellenwert bei; nur so lässt sich erklären, warum ergänzend zum Lernen des Pilzes dessen Lebensraum Wald „manchma“ aufgesucht wird. Offenbar geht es darum, über die konkrete Erfahrung, einen weiteren Zugang zum Lerngegenstand zu gewinnen, der dem Bildungsprozess zuträglich ist. In der folgenden Ausführung beschreibt David die Strukturierung des Lernanlasses am außerschulischen Ort. Frau Schulze, die Lehrerin, erteilt den Auftrag, den Pilz nun im Wald zu suchen. Die SchülerInnen erkennen die Adressierung an und folgen dem Auftrag („dann suchen wir das“). Auch in dem hier beschriebenen Zusammenspiel von Praktiken des Zeigens und Anerkennens, in welchem „regelmäßig bestimmte Positionen aufgeführt werden“ (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 220) zeigt sich die Konstitution einer pädagogischen Ordnung im Unterricht der Draußenschule. In der Ausführung Davids wird mehrfach deutlich, dass den Momenten der Unvorhersehbarkeit und Widerspenstigkeit im Naturraum der Draußenschule ein zentraler Stellenwert zukommt. So weist der Schüler bereits im ersten Satz darauf hin, dass der gelernte Pilz nur selten im Wald zu finden sei und eröffnet bereits hier die Möglichkeit, dass dieser im Unterricht somit auch nicht gefunden werden könnte. Auch in der weiteren Ausführung stellt er dann fest, dass dies tatsächlich gelegentlich der Fall sei. Dabei wird deutlich, dass die Begegnung mit dem Naturraum im Rahmen der Draußenschule häufig mit Krisen der Unterrichtspraxis verbunden ist, indem ein geplanter Handlungsablauf durch überraschende Ereignisse oder schwer kontrollierbare Umweltbedingungen irritiert wird, was die AkteurInnen, insbesondere die PädagogInnen, zu einer schnellen Reaktion zwingt. Wird der Pilz von den SchülerInnen gefunden, kann über ihn ‚geredet‘ werden. Die didaktische Operation wäre dann, wie geplant, von der Wissensvermittlung im Klassensaal bis hin zum Suchen, Finden, Betrachten und dem Austausch über das lebendige Exemplar verlaufen. Wird der Pilz, auch nach mehrmaligem Suchen, nicht gefunden, geht die Klasse weiter und muss sich dann anderen Orten und Gegenständen im Draußenraum zuwenden. Die Konfrontation mit Bildungsanlässen muss dann aufs Neue strukturiert werden und an die Gegebenheiten des (Lern-)Ortes anknüpfen. Das bedeutet auch, dass sich zwischen geplanten Lernphasen Zeiträume ergeben, die die PädagogInnen zur (Re-)Strukturierung von weiteren Lern- und Bildungsanlässen benötigen. So offenbart die Analyse der gesamten Gruppengespräche, dass sich an allen untersuchten Schulen ein Wechsel zwischen klar markierten Lernphasen (von den Kindern an Schule B als ‚Lernzeit‘ benannt) und freien Phasen, in denen die Kinder zumeist selbst gewählten Aktivitäten nachgehen können, ergibt. Mit Blick auf die Bildungspraxis stellt sich nun die Frage, wie die Draußenschule den Herausforderungen eines prinzipiell unwäg-



baren Naturraums darüber hinaus begegnet und diesen für die SchülerInnen als Lernort arrangiert. Daher folgt die Analyse einer Sequenz, in welcher der Schüler David ein solches Arrangement beschreibt.

## 5.2 Sozio-materielle Arrangements am außerschulischen Lernort

Die Ausführung ist dabei einem Abschnitt eines Gruppengesprächs mit vier SchülerInnen an Schule A entnommen, in welchem der Moderator das zuvor von den Kindern eingebrachte Thema Freiräume in der Draußenschule aufgreift und nach deren Bedeutung für die SchülerInnen fragt.

Markus: Und mir gefällt auch noch, dass wir (.) dass wir was selbst untersuchen können. Also wir hamn beispielsweise wir hamn auch immer Becherlupen bei und wenn wir (.) dann immer auch wenn man nichts machen kann, können wir ja so Tiere fangen und dann die untersuchen in der Becherlupe. (t3, Schule A, Gruppe C)

Die einleitende Formulierung „Und mir gefällt auch noch“ weist auf ein Anknüpfen an eine vorhergehende Ausführung von Markus oder einem der MitschülerInnen hin. Dabei kann vermutet werden, dass es sich im Schülergruppengespräch um eine Aufzählung im Wechsel der SprecherInnen, nach dem Schema *Mir gefällt ...* handelt. Gefallen findet Markus daran, dass die SchülerInnen in der Draußenschule selbst etwas untersuchen können. Mit dem Pronomen *selbst* drückt Markus aus, dass hier zunächst keine stellvertretende Analyse von (Lern-)Gegenständen – etwa durch die Lehrerin – stattfindet, sondern dass die Möglichkeit besteht, eigentätig Objekte genau betrachten zu können. Als Beispiel für eine solche Untersuchung führt Markus das Werkzeug der Becherlupe an, das die SchülerInnen in der Draußenschule „immer“ – als Teil einer Standardausrüstung, mit der dem außerschulischen Lernort begegnet wird – bei sich tragen. Bei der Becherlupe handelt es sich um einen durchsichtigen, unten geschlossenen Kunststoffzylinder, dessen Deckel eine Lupe bildet. Damit eignet sich das Instrument insbesondere zur Untersuchung von Kleintieren oder Partikeln, die im Becher eingefangen und dann beobachtet werden können. Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse zur Planbarkeit von Lernanlässen wäre es denkbar, dass mit dem Ausstatten der SchülerInnen durch Becherlupen, diese in die Lage versetzt werden sollen, selbst gewählte und für sie interessante Objekte des Naturraums in den Fokus zu nehmen, welche dann wiederum Gegenstand des Unterrichts werden können; so z. B. in den freien Phasen zwischen den im Vorfeld strukturierten Anlässen. Die weiteren Ausführungen von Markus weisen auch darauf hin, dass es sich hierbei um eine solche Phase handelt. Diese nutzt Markus nun dazu, sich Kleintieren im Naturraum zuzuwenden, sie zu Beobachtungszwecken einzufangen und mit der Becherlupe zu „untersuchen“. Das Verb *untersuchen* macht deutlich, dass der schulische Blick auf den außerschulischen Ort hier auch in freien Phasen erhalten bleibt. Nun zeigt sich zum einen, dass „sozio-materielle Arrangements“ (Röhl, 2013, S. 43) des Unterrichts im Naturraum solche Handlungspraktiken begünstigen.

tigen – etwa durch die Anordnung der Körper und Objekte, der Gestalt der Artefakte sowie der pädagogischen Aufträge (vgl. auch Armbrüster, et al., 2019) – während zum anderen deutlich wird, dass die Form der forschenden Exploration, mittels Becherlupe, in dem beschriebenen Setting von Markus selbst gewählt wird. So verspricht er sich von dieser Art der Auseinandersetzung mit Gegenständen des Naturraums – die bei ihm Gefallen auslöst – offensichtlich interessante Erfahrungen und Erkenntnisse. Der Naturraum erscheint in seiner Ausführung als ein Feld, das einer weiterführenden und tieferen Beschäftigung lohnt, weil es bedeutungsvolle Möglichkeiten bereithält. Die Haltung „das könnte interessant/spannend/faszinierend“ sein (Rosa, 2016, S. 418), lässt sich mit Rosa als *dispositionale Resonanz* (Rosa, 2016, S. 418) fassen. Eine solche Grundhaltung ebenso wie Zeiten und Räume, in denen sich Subjekte einer Sache um ihrer selbst willen zuwenden können, beschreibt Oevermann als die wesentlichen Voraussetzungen unter denen sich Krisen durch Muße überhaupt erst einstellen können (vgl. Oevermann, 1996). Für den vorliegenden Fall ist es nun von besonderer Relevanz, sowohl zu rekonstruieren, ob und wie sich solche Erfahrungskrisen und Resonanzen in der Draußenschule konstituieren, als auch, wie sich deren Einbindung in Lern- und Bildungsprozesse im Unterricht gestaltet. Hierzu wird die Beschreibung eines weiteren Arrangements am außerschulischen Ort analysiert. Den erzählgenerierenden Stimulus bildet hierbei die Frage der Moderatorin nach dem schönsten Erlebnis innerhalb des zweijährigen Draußenschulunterrichts.

### 5.3 Die räumlich-zeitliche Entgrenzung von Unterricht als besondere Herausforderung der Bildungspraxis

Max: Und dann hat Daniel auch n Fisch gefangen. Der hat ihn mit die Hände ans Ufer gelockt. Und dann hat er ihn in die Hand genommen und in so n kleinen Teich gesetzt, den wir gebaut haben. Der konnte sich sogar eingraben der Fisch. Wie ne Echse. Mitm Schwanz, so dass er sich richtig runtergraben konnte. (t3, Schule A, Gruppe E)

Die Einleitung mit der Konjunktion „Und“ wie auch das Adverb „dann“ verdeutlicht, dass es sich auch bei Max' Schilderung um ein Anknüpfen an vorangehende Ausführungen im Gruppengespräch handelt. Zunächst schildert er, wie sein Mitschüler Daniel „auch n Fisch“ fängt. Offenbar geht es um eine Szene, die sich an einem Fluss oder See abspielt. Die SchülerInnen versuchen dabei, Fische aus dem Gewässer einzufangen und dies gelingt dem Schüler Daniel, wie bereits einer anderen Person zuvor. Es wird beschrieben, wie Daniel den Fisch „mit die Hände ans Ufer lockt“. Max berichtet weiter, wie Daniel den Fisch anschließend in die Hand nimmt und diesen in einen „kleinen Teich“ setzt, den die Gruppe zuvor errichtet hat. Das hier beschriebene Arrangement erinnert stark an ein Forschungsvorhaben, in dem ein kontrolliertes Beobachtungssetting geschaffen wird. Der Fisch bildet den Forschungsgegenstand, den es nun näher zu untersuchen gilt. Es folgt eine aufmerksame Beobachtung. Dabei wird zunächst die Vor-

bereitung einer Wahrnehmungshandlung beschrieben, die von den SchülerInnen, aus bloßem Interesse an dem Fisch, durchgeführt werden soll. Mehr noch als im Beispiel mit der Becherlupe führt Max sodann die der Betrachtung folgende Irritation aus, welche sich darin manifestiert, dass der erzählende Schüler auf etwas aufmerksam wird, das er an dem an sich vertrauten Gegenstand noch nie wahrgenommen hat und dass ihn sichtlich überrascht: „Der konnte sich sogar eingraben der Fisch“. In der Erzählung des Schülers wird eine Erfahrungskrise beschrieben, die von den Kindern selbst, mehr oder weniger bewusst, herbeigeführt wird. Es folgt eine dichte Beschreibung mithilfe eines Vergleichs. Wie eine Eidechse – hier scheint ein ähnlicher Vorgang dem Erzähler bekannt – habe der Fisch seinen Schwanz, also seine Schwanzflosse, eingesetzt, um sich in die Erde „runtergraben“ zu können. Die Analogie trägt dabei zum Verstehen und Erklären des Beobachteten bei und ist bereits Teil der Bestimmung des zuvor noch Unbestimmten, im Modus der ästhetischen Erfahrung (Oevermann, 2004, S. 168). Zugleich verdeutlicht die Erzählung, dass das Erlebte alle Merkmale einer Resonanzerfahrung aufweist: Ein Moment prinzipieller Unverfügbarkeit, das Affiziertwerden der SchülerInnen durch den Gegenstand, die selbstwirksame Erfahrung, erfolgreich ein geeignetes Untersuchungssetting gestaltet zu haben, ebenso wie Aspekte einer Transformation durch die Erweiterung von Erkenntnis (vgl. Beljan & Winkler, 2019, S. 41). Mit Blick auf die Bildungspraxis stellt sich allerdings gerade hier die Frage, wie nun dieser Resonanzerfahrung im Kontext von Draußenschule begegnet wird, worauf der weitere Gesprächsverlauf Hinweise gibt.

Moderatorin: „Und warum machen die [Fische] das?“

Marius: „W-weiß ich nicht. Zum Schutz damit“

Charles: „Pfäää (.) Vielleicht wollen die tote Insekt-, also vielleicht (.) gab's da wie kleine Krebse so“

Marius: „äh da-damit die Jäger ihn nicht (.) damit die

Charles: „Nein!“

Marius: „Jäger ihn nicht finden.“

Charles: „Äh, kann auch sein, aber (.) ähm, zum Auflockern, den Sand und vielleicht finden die gan- kleine Tiere und vielleicht fressen die die.“ (t3, Schule A, Gruppe E)

Ohne dass die einzelnen Ausschnitte hier einer detaillierten Feinanalyse unterzogen werden können, liefern sie für die Fragestellung zentrale Erkenntnisse, wenn man die Eröffnungs- und Beschließungsprozesse der gesamten Sequenz in den Blick nimmt. So beschreibt die eröffnende Ausführung (s. o.) eine von den Kindern selbst herbeigeführte Wahrnehmungsoperation, die in einer Erfahrungskrise mündet, welche mit einem hohen Resonanzerleben korrespondiert. Für Unterricht, der nicht bei schönen Erfahrungen stehen bleibt, sondern dem es um ein Vermitteln wissenschaftlich objektivierten Weltwissens (vgl. Gruschka, 2011, S. 131) geht, eröffnet sich hier ein Fenster, in dem Subjekte nun neugierig interessiert und mit hoher Wahrscheinlichkeit bereit sind, sich auf solche Vermittlungsprozesse einzulassen. Doch verweist das Streitgespräch, in welchem enthusiastisch widerstreitende Hypothesen seitens der SchülerInnen vorgebracht werden,

darauf, das diesen keine objektive Deutung des Beobachteten zur Verfügung steht, sondern weiterhin auf eigene Erklärungsversuche zurückgegriffen werden muss. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die SchülerInnen das Gelernte nicht mehr abrufen können. Eine zweite, dass der Fisch nicht Gegenstand der Behandlung im Unterricht war. Mit Blick auf die vorangehende Analyse und einer Fallstrukturhypothese, die sich bereits aus der rekonstruktiven Betrachtung der Eingangssequenz ableiten lässt, könnte aber auch davon ausgegangen werden, dass eine zeitliche und räumliche Entgrenzung von Unterricht am außerschulischen Ort ein didaktisches Anknüpfen an Resonanzverfahren der SchülerInnen hier erschwert hat. So bringt die räumliche Entgrenzung des Unterrichts im Naturraum die Schwierigkeit einer schwereren Überblickbarkeit und Kontrollierbarkeit des Klassengeschehens mit sich. Gut denkbar, dass sich die Erfahrungen der SchülerInnen mit dem Fisch dem Blick der Pädagogin entzogen und so überhaupt nicht mit der Vermittlung von Fachwissen angeknüpft werden konnte. Die zeitliche Entgrenzung von Unterricht hingegen drückt sich vor allem in einer Flexibilisierung von Unterrichts- und freier Zeit aus. Während diese im Schulgebäude klar strukturiert sind, kommt es am außerschulischen Ort zu einem spontaneren Wechsel zwischen ‚Lernzeit‘ und freien Phasen. Auch dies wiederum wirkt sich auf die Anordnungen der Körper und Blicke aus, ebenso wie auf den Fokus der LehrerInnen, z. B. im Hinblick darauf, welche Themen vermittelt werden (können) und wozu sich die PädagogInnen zuvor ein Wissen angeeignet haben. Darüber hinaus bleibt noch die Frage offen, wie die Bildungspraxis von Draußenschule – angesichts dieser Scholarisierung von zuvor nicht pädagogisierten Orten – auch die außerschulische Lebenswelt der Kinder tangiert. Dieser Frage soll mit der Analyse einer letzten Sequenz Rechnung getragen werden, wobei sich die Darstellung auch hier auf zentrale Aspekte der Feinanalyse begrenzen muss.

#### 5.4 *Zur Scholarisierung der familiären Lebenswelt im Kontext von Draußenschule*

Die Erzählung knüpft dabei an die Aufforderung des Gruppengesprächsmoderators an, die Draußenschule einmal einer imaginierten Person zu beschreiben, die noch nie von dieser gehört habe.

Melina: Wenn man in einer Draußen-Schule ist, dann ähm kann man nach draußen gehen und wenn man dann da noch nie war, dann kann man sich einfach den Weg merken und mit den Eltern dann nochmal dahin gehen [...] und das is sehr schön, weil dann kriegt man auch mal frische Luft und sitzt nicht dauernd nur drinne. [...] Weil, ähm, die Bäume, die machen aus dreckiger Luft saubere Luft und wenn man die einatmet, dann geht's einem besser, dann wird man nicht so schnell krank. (t3, Schule C, Gruppe D)

Der einleitende Satz von Melina knüpft zunächst stimmig an die Erzählaufforderung an. Das zeigt auch die Verwendung des unbestimmten Artikels, der hier auf die gedankliche

Abstrahierung verweist, die die Schülerin zur Erläuterung „einer“ Draußenschule an die imaginierte Person vornimmt. Als zentrales Merkmal von Draußenschule führt Melina an, dass man dort „nach draußen“ – also in den Sozial- oder Naturraum – gehen könne. Die Ausführung zur „Draußen-Schule“ ähnelt, auch durch die kurze Pause, die sie beim Aussprechen des Wortes vornimmt, zunächst dem Format einer Begriffsklärung, in der Melina kleinschrittig auf einzelne Wortteile des zu (er)klärenden Begriffs eingeht und mit dem Draußen-Begriff beginnt. Auffallend in Melinas Erklärung ist, dass der Schülerin dann aber vor allem die Erschließung neuer Orte zentral scheint und die Erzählerin umgehend eine Brücke von der schulischen zur familiären Lebenswelt schlägt. Durch das Merken des Weges zum außerschulischen (Lern-)Ort während der Draußenschule könne dieser – so führt Melina aus – zu einem späteren Zeitpunkt mit den Eltern aufgesucht werden. Die Bewertung „und das ist sehr schön“ verdeutlicht, dass die Schülerin hier nicht nur eine Möglichkeit benennt, sondern diese bereits erfolgreich erprobt hat. Der weitere Verlauf offenbart dann, dass sie das erworbene Wissen um Prozesse der Photosynthese von Pflanzen und der gesundheitsfördernden Wirkung des Naturraums nutzt, um auf die Familie einzuwirken und diese dazu zu bewegen, sich auch in der Freizeit im Naturraum aufzuhalten. Die Sequenz zeigt zudem auf, dass Melina mit der gleichen normativen Vorstellung an die Familie herantritt, mit der das Draußenschulkonzept dem Schulunterricht begegnet: Der Routine des „dauernd nur drinne“-Sitzens, die auch in Melinas Erzählung eine Abwertung erfährt – erkennbar durch die Wahl von Adjektiv und Adverb – werden Erfahrungen und Bewegungen im Naturraum als gesündere und dem Wohlbefinden zuträglichere Alternativen gegenüber gestellt (vgl. z. B. von Au, 2016). Dabei wird sichtbar, wie pädagogische Denk- und Handlungsformen – hier stark durch das Gesundheits-Narrativ geleitet – in familiäre Sphären von Freizeit hineingeführt werden. Als vermittelndes Element dienen dabei offensichtlich Resonanzerfahrungen der Schülerin, die sich durch eine Übereinkunft von *schwachen* und *starken Wertungen* auszeichnen (Rosa, 2016, S. 230–235). Mit dieser Differenzierung unterscheidet Rosa bei der Bezugnahme der Subjekte auf Welt(ausschnitte) zwischen einer begehrend-affektiven Dimension, auf die sich die schwachen Wertungen [„das is sehr schön“] beziehen und einer bewertend-kognitiven Dimension, einer „ethischen Bewertungslandkarte“ (Rosa, 2016, S. 230), auf welche die starken Wertungen rekurrieren [„dann geht’s einem besser, dann wird man nicht so schnell krank“]. Daran anknüpfend bemüht sich Melina im vorliegenden Beispiel um die Herstellung einer Verbindung der familiären Lebenswelt zum Naturraum und macht Draußenschule insbesondere unter der Perspektive der Ermöglichung dessen stark.

## 6. Fazit

Die fallrekonstruktive Analyse der Gruppengespräche mit SchülerInnen rekonstruiert, als strukturelles Merkmal ebenso wie als besondere Herausforderung der Bildungspraxis von Draußenschule im Naturraum, eine dreifache Entgrenzung des Schulischen bzw. Pädagogischen: 1.) Eine räumliche Entgrenzung, die sich einerseits dadurch auszeich-

net, dass sie tradierte „schulische Strukturen, Arrangements und Handlungsmuster [...] auf vormals offenere Erfahrungsräume“ (Kolbe, 2006, S. 162) überträgt, während umgekehrt veränderte sozio-materielle Arrangements am außerschulischen Lernort in den Unterricht integriert werden; 2.) eine zeitliche Entgrenzung, welche sich insbesondere in einer Flexibilisierung von Unterrichts- und Pausenzeiten am außerschulischen Lernort ausdrückt und 3.) eine lebensweltliche Entgrenzung, die sich vor allem darin zeigt, dass dominante Narrative der Draußenschule und deren pädagogische Implikationen in familiäre Sphären von Freizeit einwirken. Die resonanz- und krisentheoretischen Modelle von Rosa (2016) und Oevermann (2004) erweisen sich für die Analyse dabei insofern als gewinnbringend, da sie zur besseren Erfassung und theoretischen Einbettung von Erfahrungskrisen im Unterricht beitragen, in denen sich „Antwortbeziehungen“ (Rosa, 2016, S. 246) zwischen SchülerInnen und Gegenständen des außerschulischen Lernortes herstellen, die sich durch eine besondere Offenheit sowie ein großes Interesse diesen gegenüber auszeichnen und damit ein hohes Bildungspotential aufweisen. Gerade die selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Naturraum scheint diese Art der Erfahrung zu begünstigen. Zugleich zeigt sich allerdings, dass Resonanz- und ästhetische Erfahrungen der Kinder am außerschulischen Lernort nur dort in tatsächliche schulische Lern- und Bildungsprozesse münden, wo es den PädagogInnen gelingt, diese als solche zu erkennen und mit der Vermittlung von objektiviertem Weltwissen (vgl. Gruschka, 2011, S. 131) anzuknüpfen. Dies wird durch die zeitlich-räumliche Entgrenzung von Unterricht und einer damit einhergehenden veränderten Anordnung von Körpern, Blicken und Objekten mitunter erschwert. Die lebensweltliche Entgrenzung von Draußenschule zeigt sich ebenso als zweischneidiges Schwert. Zum einen eignet sich die doppelte Dynamik der „Entscholarisierung von Schule“ (Fölling-Albers, 2000, S. 129) durch eine Öffnung hin zur Alltagswelt und einer Aufweichung typisch schulischer Merkmale zur Herstellung einer authentischen Unterrichtskultur ebenso wie eine „Scholarisierung von Freizeit“ (Fölling-Albers, 2000, S. 129), im Sinne einer ‚Kolonialisierung‘ außerschulischer Erfahrungsräume als Lernorte, für eine kritische erziehungswissenschaftliche Betrachtung, weil sie letztlich einer Entgrenzung von Kindheit und Erwachsensein ebenso wie von Schule und Freizeit Vorschub leistet (vgl. Fölling-Albers, 2000, S. 129). Andererseits weist Rosa mit Blick auf die zunehmende Bildungsungleichheit zentral auf das Problem hin, dass Schule Kindern aus benachteiligten Schichten systematisch Resonanzachsen versperre, da sie ihnen vornehmlich als Entfremdungszone erscheine, in der sie nichts anspreche, während sie umgekehrt bildungsbürgerlich vorgeprägten Kindern ein reichhaltiges Resonanzfeld offeriere, indem diese sich Welt anverwandeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen könnten (vgl. Rosa, 2016, S. 417). Hier wird mit der Analyse vielmehr die Frage aufgeworfen als abschließend beantwortet, inwieweit es Draußenschule *aufgrund* ihrer räumlichen, zeitlichen und lebensweltlichen Entgrenzungen gelingt, einen egalitäreren Zugang zu schulischen Resonanz- und Bildungserfahrungen herzustellen, der bis hinein in die familiäre Reproduktion von Ungleichheit perpetuierenden Strukturen reicht. So zeigen sich gerade in der Beschäftigung mit Bildungsungleichheit wie auch der Akteurschaft von Kindern aussichtsreiche Perspektiven für weiterführende Forschung zum Thema Outdoor Education als Unterrichtskonzept.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1959/2003). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I* (Überarb. Aufl., S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970/2015a). Ästhetische Theorie. In Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Ausgewählte Werke* (Bd. 4). Darmstadt: WBG.
- Adorno, T. W. (2015b). Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit. In Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Ausgewählte Werke* (Bd. 3). Darmstadt: WBG.
- Armbrüster, C., Gräfe, R., Harring, M., Sahrakhiz, S., Schenk, D., & Witte, M. D. (2016). Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumaneignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(4), 473–489.
- Armbrüster, C., Harring, M., Sahrakhiz, S., & Witte, M. D. (2019). Materialitäten, Praktiken, Agency. Ein relationaler Zugang zum wöchentlichen Unterricht an außerschulischen Lernorten in der Grundschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(1), 44–55.
- Baar, R., & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Beljan, J., & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv. Natur, samfund og pædagogik*. Kopenhagen: Munsgaard.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry and Urban Greening*, 9(3), 235–243.
- Bentsen, P. (2016). „Udeskole“ in Dänemark. Von einer „Bottom-up-“ zu einer „Top-Down-Bewegung“. In J. von Au & U. Gade (Hrsg.), *„Raus aus dem Klassenzimmer“*. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept* (S. 50–69). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 2235.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019a). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of school health*, 89(3), 210–218.
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019b). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41.
- Bönsch, M. (2003). Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. *Das Schullandheim*, 2, 4–10.
- Brinkmann, M. (2011). Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 61–80). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2011). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet* (4. Aufl.). Kristianstad: Liber.
- Burk, K., Rauterberg, M., & Schönknecht, G. (Hrsg.) (2008). *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Dahlgren, L., Sjölander, S., Strid, J., & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dettweiler, U., & Becker, C. (2016). Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht. Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse. In J. von Au & U. Gade (Hrsg.), „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept* (S. 101–110). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dettweiler, U., Becker, C., Auestad, B. C., Simon, P., & Kirsch, P. (2017). Stress in school. Some empirical hints on the circadian cortisol rhythm of children in outdoor and indoor classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 475.
- Erhorn, J., & Schwier, J. (2016). *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(2), 118–131.
- Fuhs, J., & Brand, J. (2014). Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. erg. u. aktual. Aufl., S. 117–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräfe, R., Gillissen, C., Harring, M., Sahrakhiz, S., & Witte, M. D. (2016). Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draußenschule. In J. von Au, & U. Gade (Hrsg.), „*Raus aus dem Klassenzimmer*“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept* (S. 70–78). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gruschka, A. (2011). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung Lehre* (S. 130–144). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jordet, A. (2007). *Naermiljoet som klasserom – en undersokelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Dissertation. Oslo: Oslo University.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2019). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education* 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1614643>
- Karpa, D., Lübbecke, G., & Adam, B. (Hrsg.) (2015). *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen: Prolog.
- Kolbe, F. U. (2006). Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 161–177). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lynch, P. (2006). *Camping in the curriculum. A history of outdoor education in New Zealand schools*. Canterbury: PML Publications.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mygind, L., Stevenson, M. P., Liebst, L. S., Konvalinka, I., & Bentsen, P. (2018). Stress response and cognitive performance modulation in classroom versus natural environments: A quasi-experimental pilot study with children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1098.



- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41–63.
- Oevermann, U. (1976). Programmatheoretische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf* (S. 34–52). Reinbek: Rowohlt.
- Oevermann, U. (1996). *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19. 6. 1996 in der Städel-Schule*. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953> [27.08.2020].
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58–153). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155–181). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42–51.
- Otte, C. R., Bølling, M., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Teaching maths outside the classroom: Does it make a difference? *Educational Research*, 61(1), 38–52.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T. S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College.
- Röhl, T. (2013.). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Sauerborn, P., & Brühne, T. (2012). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneller, M. B., Duncan, S., Schipperijn, J., Nielsen, G., Mygind, E., & Bentsen, P. (2017). Are children participating in a quasi-experimental education outside the classroom intervention more physically active? *BMC Public Health*, 17(1), 523.
- Thomas, B. (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. aktual. Aufl., S. 283–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, A., Breuer, A., & Reh, S. (2012): Sequenzanalysen von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 190–204). Weinheim/Basel: Beltz.
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, 28–60.

- Waite, S. (Hrsg.) (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven* (2. überarb. Aufl.). London: Sage.
- Von Au, J., & Gade, U. (Hrsg.) (2016). „Raus aus dem Klassenzimmer“. *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim/Basel: Beltz.

**Abstract:** The article focuses on the educational practice of weekly classes held at extracurricular learning spaces in primary school in the context of the model of “Draußenschule” (“Outdoor School”). In a case-reconstructive approach the structural properties of a school-based encounter with the natural environment become apparent and resonance as well as aesthetical experience are emphasized as two constituent modes for the educational access of Draußenschule. The findings show a threefold dissolution of school boundaries – spatially, temporally and lifeworldly – as a pivotal structural characteristic as well as a specific challenge for the educational practice of Outdoor School.

**Keywords:** Outdoor School, Case Reconstruction, Aesthetical Experience, Resonance, Boundary Dissolution

#### **Anschrift des Autors**

Christian Armbrüster, M.A., Johannes Gutenberg-Universität Mainz,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz, Deutschland  
E-Mail: armbruester@uni-mainz.de