

60

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.

von

Michael Hemmer

Jürgen Nebel

Yvonne Krautter (geb. Schleicher)

Frühere Herausgeber waren Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut
Schrettenbrunner (bis 2013) und Arnold Schultze (bis 2003).

Benjamin Heynoldt

**Outdoor Education
als Produkt
handlungsleitender
Überzeugungen von
Lehrpersonen**

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. paed. von der Naturwissenschaftlichen Fakultät III - Agrar- und Ernährungswissenschaften, Geowissenschaften und Informatik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angenommen unter dem Titel:

„Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Entstehungszusammenhängen von Geographie- und Biologieunterricht außerhalb des Schulgebäudes.“

Vorsitzender des Prüfungsausschusses: Herr Prof. Dr. Dr. Frühauf

Gutachter:

Prof. Dr. Martin Lindner

Prof. Dr. Rainer Mehren

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, Y. Krautter (geb. Schleicher) und J. Nebel
Schriftleitung: J. C. Schubert

Benjamin Heynoldt:

Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie.

© 2016 der vorliegenden Ausgabe:

Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster

www.mv-wissenschaft.com

© 2016 Benjamin Heynoldt

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: MV-Verlag

ISBN 978-3-95645-821-7

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Martin Lindner bedanken. Durch seine thematische und methodologische Offenheit konnte dieses Thema explorativ entwickelt und bearbeitet werden. Ich bedanke mich insbesondere für das in mich gesetzte Vertrauen, das stets offene Ohr für Fragen und Diskussionen und vor allem für die Integration in sein internationales Netzwerk aus Kolleg/-innen und Ansprechpartner/-innen. Ebenso bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Rainer Mehren für die methodischen und inhaltlichen Diskussionen. Ich danke ihm vor allem für die Chance, an seiner Forschungswerkstatt teilzunehmen, und für das Interesse an dieser Arbeit.

Für die internationale Ausrichtung der Studie bedanke ich mich ganz besonders bei Herrn Prof. Dr. Frühauf, der es mir erstmalig ermöglicht hat, einen bewussten Einblick in internationale Bildungslandschaften zu erhalten. Gleichzeitig möchte ich mich auch bei Herrn Prof. Heinz Beckedahl und Herrn Dr. Joe Engemann für die familiäre Betreuung und Unterstützung in Südafrika und Kanada bedanken.

Für den methodologischen und methodischen Rahmen der Arbeit stellt die Aneignung einer Methode der interpretativen Sozialforschung den Forschenden vor ganz besondere Herausforderungen. Dahingehend möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Jürgen Budde, Herrn Dr. Thomas Geier, Frau Prof. Dr. Merle Hummrich, und Frau Prof. Dr. Sandra Rademacher bedanken. Erst durch die aktive Einbindung in den einzelnen Forschungs- und Interpretationswerkstätten konnte eine sensible und objektive Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial gewährleistet werden.

Für den regen gedanklichen Austausch, die andauernde Unterstützung und für die konstruktiven Perspektiven aus anderen Fachdisziplinen möchte ich mich insbesondere bei Frau Dr. Anne-Kathrin Lindau, Herrn Dr. Mario Walter, Andrea Bossen, Felix Hacker und den Mitarbeiter/-innen der AG Biologie- und Geographiedidaktik der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg bedanken. Ich danke ebenso dem Land Sachsen-Anhalt für das Graduiertenstipendium und ganz besonders meiner Familie, die mir während dieses Vorhabens stets zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHER RAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND	4
2.1	Lehrerhandeln im Kontext der Begriffe Profession, Institution und Autonomie.....	5
2.1.1	Ansätze zum professionellen Handeln von Lehrer/-innen	6
2.1.2	Lehrerhandeln im Spannungsfeld von Institution und Autonomie....	12
2.1.2.1	Handlung und Struktur im Kontext Schule.....	13
2.1.2.2	Schule als Institution und Organisation	15
2.1.2.3	Exkurs: Lehrpläne und Schulfächer als Handlungsrahmen	19
2.1.2.4	Subjektive Theorien und Lehrerhandeln.....	21
2.1.3	Der Einfluss subjektiver Überzeugungen auf das unterrichtliche Angebot - Empirische Befunde	25
2.2	Outdoor Education	29
2.2.1	Unterricht jenseits des Klassenzimmers - ein historischer Exkurs	30
2.2.2	Begriffslandschaft: Outdoor Education.....	33
2.2.2.1	Exkursionen und Außerschulische Lernorte	33
2.2.2.2	Fieldwork, Field trip, Outdoor Learning, Outdoor Education	35
2.2.3	Traditionslinien von Outdoor Education.....	39
2.2.3.1	Fachwissenschaftliche Ansatzpunkte	40
2.2.3.2	Lerntheoretische Einflüsse.....	43
2.2.4	Outdoor Education zwischen Wert und Wirkung	45
2.2.5	Ziele, Konzeptionierungsmöglichkeiten und Ansätze zur Professionalisierung.....	48
2.2.5.1	Ziele und Konzeptionierungsmöglichkeiten von Outdoor Education	48
2.2.5.2	Ansätze zur Professionalisierung: Professionelle Handlungskompetenzen und Professionalisierungsmodelle im Bereich Outdoor Education	55
2.3	Die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education im schulischen Alltag - Forschungsstand und Konkretisierung der Fragestellung	58
3	UNTERSUCHUNGSMETHODE.....	64
3.1	Das Experteninterview.....	66

3.2	Die Dokumentarische Methode.....	67
3.2.1	Methodologie.....	68
3.2.2	Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode	69
3.3	Die Interpretation von Experteninterviews mit der Dokumentarischen Methode - Methodologische Annahmen und forschungslogisches Vorgehen	72
3.4	Forschungspraktisches Vorgehen während der Feldphase	76
3.4.1	Erhebung der Interviews - Fallauswahl, Befragungssituation und Leitfaden	76
3.4.2	Datenaufbereitung und Datenauswertung	79
4	ZUR IMPLEMENTATION UND GESTALTUNG VON OUTDOOR EDUCATION - EXEMPLARISCHE FALLSTUDIEN.....	83
4.1	Der Fall Herr F. - DE1 - Outdoor Education als Ausdruck lerntheoretischer Normvorstellungen und professioneller Anerkennung	84
4.2	Der Fall Mr. Z. - MA1 – Outdoor Education als Bedrohung der professionellen Leistung.....	109
4.3	Der Fall Mrs. R. - NI1 – Curricular induzierte Outdoor Education.....	121
4.4	Der Fall Mrs. E. - SA1 – Outdoor Education zwischen Schulkultur und Autonomie	136
4.5	Der Fall Mr. H. - NI2 – Outdoor Education zwischen Tradition und Programmatik	153
5	SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG	166
5.1	Autonome Typen.....	169
5.1.1	autonom-problematisierender Typ.....	169
5.1.2	autonom-kontrastierender Typ.....	173
5.1.3	Autonom-kompensierender Typ.....	185
5.2	Programmatische Typen.....	187
5.2.1	Programmatisch-institutioneller Typ	188
5.2.2	Programmatisch-schulkultureller Typ	192

6	ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION.....	197
6.1	Die (Nicht-)Implementation von Outdoor Education als Ausdruck handlungsleitender Orientierungen von Lehrer/-innen	197
6.2	Die Gestaltung von Outdoor Education - zwischen Rekontextualisierung und Beliebigkeit.....	202
6.3	Die Bedeutung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen – Outdoor Education als Bedrohung der professionellen Leistung.....	206
6.4	Länder- und kulturvergleichende Perspektive: Grenzen des methodischen Rahmens.....	209
7	FAZIT UND AUSBLICK – PERSPEKTIVEN FÜR PROFESSIONALISIERUNG UND UNTERRICHT	211
	LITERATURVERZEICHNIS	216
	ANHANG.....	240

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell der professionellen Handlungskompetenz (BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482).....	10
Abb. 2: Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (HELMKE 2009, S. 73).....	18
Abb. 3: The Outdoor Education Tree (PRIEST 1986, S. 15)	38
Abb. 4: Hermeneutischer Zirkel (verändert nach LESER 1980, S. 87)	42
Abb. 5: Kompetenzen und didaktische Leitprinzipien für Schülerexkursionen (HEMMER, UPHUES 2009, S. 49).....	49
Abb. 6: Konzeptionierungsmöglichkeiten von Schülerexkursionen (HEMMER, UPHUES 2009, S. 41).....	51
Abb. 7: Rahmenkonzeption für die exkursionsdidaktische Ausbildung (verändert nach HEMMER, MIENER 2013, S. 131	57
Abb. 8: Inhaltlich dimensionierter individueller Orientierungsrahmen (verändert nach KRAMER et al. 2009, S. 52)	74
Abb. 9: Arbeitsschritte zur Auswertung von Leitfadeninterviews (eigene Darstellung nach KRAMER et al. 2009, S. 66ff.)	75
Abb. 10: Ebenen der Entstehungszusammenhänge von Outdoor Education (eigene Darstellung)	167

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Transkriptionslegende (angelehnt an PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 166f.)	80
Tab. 2: Beispiel einer Interpretationstabelle aus dem Fall Mrs. E.-SA1	82

Abkürzungsverzeichnis

DfES	Department for Education and Skills
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 Einleitung

Globale Modelle zur Konstitution von Bildungssystemen diagnostizieren eine systemische Homogenität der schulischen Bildung. So basieren nationalstaatliche schulische Bildungssysteme auf weitgehend gleichen Grundprinzipien, wie der weltweit anerkannten Schulpflicht, dem Konzept der professionalisierten Lehrperson und zunehmend standardisierten Lehrplänen (vgl. MEYER, RAMIREZ 2005, S. 216ff.; siehe auch RAMIREZ, BOLI 1987, S. 3; ADDICK 2003, S. 174). Diese globale, zunehmend standardisierte Schulbildung wird vor allem durch einen allgegenwärtig anerkannten organisationalen Rahmen getragen, der sich über die einzelne Schule, das Klassenzimmer und dem darin stattfindenden Unterricht konstituiert (vgl. MEYER, RAMIREZ 2005, S. 227). Ein Blick in internationale Curricula zeigt jedoch, dass es im Bereich des Biologie- und Geographieunterrichts zusätzliche Bestrebungen gibt, Unterricht auch außerhalb des Schulgebäudes durchzuführen (vgl. HEYNOLDT 2014, S. 26f.). Zudem gibt es ähnliche Verweise in disziplinspezifischen, internationalen Bildungsrichtlinien. Beispielsweise fordert die *Internationale Charta der geographischen Erziehung* für den Geographieunterricht die Auseinandersetzung mit geographischen Problemstellungen der Gesellschaft unter anderem über die Anwendung von fachspezifischen Arbeitsweisen im Gelände (vgl. INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION 1992, S. 7). Ebenso betont die UNESCO (2009, S. 43) in den *Current Challenges for Basic Science Education* die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung von Schüler/-innen mit naturwissenschaftlichen Kontexten jenseits des Unterrichts im Klassenzimmer. So heißt es dort:

“The use of these powerful ideas in everyday contexts is at the heart of the PISA concepts of ‘scientific literacy’, an important facet of quality basic science education. Such interactions with experts show science literacy in action and helps transfer learning to contexts outside the school, a very desirable outcome for science education.” (ebd. S. 43)

Darüber hinaus finden sich insbesondere auch in biologische- und geographiedidaktischen Aufsätzen vermehrt positiv konnotierte Verweise zur besonderen Bedeutung von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes - im Folgenden auch mit dem Begriff Outdoor Education umschrieben. Die positive Einfärbung entsteht dabei durch die Betonung der besonderen Möglichkeiten dieser Unterrichtsform. So wird Outdoor Education im Forschungsdiskurs mit Stichworten wie *originale Begegnung, Handlungsorientierung, Lernen mit allen Sinnen, Selbsttätigkeit, Schülerorientierung, Authentizität, Situiertheit sowie kooperatives Lernen* (z. B. HAUBRICH 1997, S. 108; HIGGINS et. al 1997, S.11ff.; DEURINGER et al. 1995, S. 9f.; GERBER, CHUAN 2000, S. 3ff; STOLTMAN, FRASER 2000, S. 38ff.; BERCK, GRAF 2010, S. 226; KILLERMANN et al. 2011, S. 94f.) in Verbindung gebracht, was eine gewisse Parallelität zum Diskurs

um „Neue Lernkulturen“ (ARNOLD, SCHÜSSLER 1998, S.17; vgl. auch MEYER 2005, S. 6ff.) erkennen lässt. Genauso wie die Auseinandersetzung mit *neuen Lernkulturen* kann mit den hier aufgelisteten positiv aufgeladenen pädagogisch-didaktischen Termini Outdoor Education als schulische Praxis identifiziert werden, die scheinbar dem „Trott der Regelschule“ (MEYER 2005, S. 6) gegenüber steht. Ähnlich wie einst unterrichtliche Innovationen aus der Reformpädagogik heraus entstanden sind, wird auch ein Verlassen des Schulgebäudes teilweise als positiv konnotierter Kontrast zum alltäglichen Unterricht im Klassenzimmer diskutiert (vgl. BREIDENSTEIN 2008, S. 27).

Ein Blick auf empirische Arbeiten zur Wirkung von Outdoor Education entwirft ein ambivalenteres Bild. Diese Schlussfolgerung ist darauf zurückzuführen, dass es einerseits empirische Studien gibt, bei denen positive Effekte durch Outdoor Education nachgewiesen werden konnten. Hier sind es insbesondere affektive Einstellungen (z. B. BOGNER 2002, S. 27ff.; BOGNER, WIESEMAN 2004, S. 38), fachspezifische Arbeitsweisen (z. B. KESTLER 2005, S. 211; STREIFINGER 2010, S. 275f.; DUNPHY, SPELLMAN 2009, S. 26f.) und Bereiche des Fachwissens (vgl. PFLIGERSDORFFER 1984, S. 176; CRONIN-JONES 2000, S. 204ff.), die laut den hier angeführten Studien bei Schüler/-innen effektiver entwickelt werden können als bei den jeweiligen Kontrollgruppen im Klassenzimmer. Andererseits liegen empirische Studien vor, die eine derartig positive Wirkung für das Lernen jenseits des Klassenzimmers nicht bestätigen können (z. B. ERNST, THEIMER 2011, S. 590ff.; NEEB 2012, S. 194).

Trotz der nicht eindeutigen Belege für die generelle Wirksamkeit von Outdoor Education wird eine implizite Bilanzierung dieses ambivalenten Diskurses durch darauf ausgerichtete Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der biologie- und geographiedidaktischen Lehrerbildung unterstrichen (z. B. TAL 2004; KLAES 2008; BUDKE 2009; COE, SMYTH 2010; MEHREN, HEMMER 2013). Dieser Eindruck wird zusätzlich unterstützt durch Ratgeberliteratur (z. B. HIGGINS et al. 1997; KLEIN 2007) und Best Practice Beispiele (z. B. KOSMELLA et al. 1975; BEEDIE 1999; STOCKEY 2007, SCHOCKEMÖHLE 2009) zur Umsetzung von Outdoor Education in die Handlungspraxis.

Die Zusammenführung der im internationalen Vergleich heterogenen curricularen Berücksichtigung von Outdoor Education (vgl. HEYNOLDT 2014, S. 26f.) mit dem fachdidaktisch Diskurs unterrichtlicher Erwünschtheit, provoziert die Frage nach der Implementation im Schulalltag. Unter dem Begriff Implementation soll hier allgemein die Integration einer didaktischen Theorie oder eines didaktischen Konzeptes in die unterrichtliche Handlungspraxis durch Lehrer/-innen verstanden werden (vgl. EULER, SLOANE 1998, S. 312f.). Die Implementation von Outdoor Education im schulischen Alltag wurde aus biologie- und geographiedidaktischer Perspektive bereits empirisch untersucht. Hierbei werden meist Lehrer/-innen in den Blickpunkt genommen, die einer sich aus dem positiven Diskurs ergebenden nor-

mativ gesetzten Umsetzungsforderung teilweise nicht gerecht werden. Insbesondere die von Lehrer/-innen einschränkend wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen werden von den Autoren als Ursache der fehlenden Berücksichtigung von Outdoor Education angegeben (z. B. ESCHENHAGEN et al. 1993, S. 189; HAUBRICH 1997, S. 212; RINSCHEDI 2009, S. 252; KILLERMANN et al. 2011, S. 96). Konstruiert wird diese Debatte vor allem durch empirische Studien in Form quantitativ-standardisierter Lehrerbefragungen, bei denen Durchführungshäufigkeiten, Durchführungsbedingungen und Ausgestaltungsformen kategorisiert und mit weiteren schulischen Variablen korreliert werden (z. B. RINSCHEDI 1997; BALLANTYNE 1999; LÖßNER 2010; POHL 2008; KLAES, WELZEL 2005; LOCK 2010).

Da quantitative Untersuchungen nicht das Einzelindividuum in den Blick nehmen, wird an dieser Stelle hinterfragt, inwieweit subjektive Überzeugungen (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, S. 497) von Lehrperson die Integration und Umsetzung von Outdoor Education bestimmen. So schließt das hier umgesetzte Forschungsvorhaben diese Lücke und zeigt auf, in welchem Ausmaß individuelle Wahrnehmungen zur Bedeutsamkeit von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes existieren und inwieweit diese die Handlungspraxis von Outdoor Education und die Wahrnehmung von schulischen Rahmenbedingungen bestimmen. Es wird in Anlehnung an die breit gestreute Wertzuweisung gegenüber Outdoor Education und eine nicht eindeutige Wirkungsdebatte die Vermutung aufgestellt, dass die Handlungspraxis von Outdoor Education maßgeblich von subjektiven Überzeugungen, also individuellen Bedeutungszuweisungen der einzelnen Lehrperson (vgl. PAJARES 1992, S. 309; CALDERHEAD 1996, S. 719f.; SCHOENFELD 2000, S. 249), bestimmt wird. Damit wird die Entstehung und Gestaltung eines spezifischen unterrichtlichen *Angebots* (Begriff nach FEND 2001, S. 322) auf Ebene der einzelnen Lehrperson im Rahmen eines lokalen schulischen Kontextes betrachtet (vgl. BASTIAN et al. 2002, S. 64).

Um subjektive Relevanzierungen von Lehrer/-innen gegenüber Outdoor Education stärker zu fokussieren, setzt sich dieses Forschungsvorhaben zum Ziel, **die Implementations- und Gestaltungspraxis von Outdoor Education aus Perspektive der einzelnen Lehrperson qualitativ-rekonstruierend zu analysieren. Es wird gefragt, inwieweit professionalisierte Lehrer/-innen in ihren jeweiligen schulischen Kontexten und ihren individuellen Ausdeutungen zur Bedeutung von Outdoor Education die Handlungspraxis bestimmen.** Mit Bearbeitung dieser Fragestellung soll aufgezeigt werden, welchen Einfluss subjektive Überzeugungen von Lehrer/-innen auf die Integration und Gestaltung von Outdoor Education haben und wie sich diese in verschiedenen institutionellen und schulkulturellen Kontexten artikulieren. Schlussfolgernd daraus wird eruiert, inwieweit die Perspektiven der Lehrer/-innen dem ambivalenten Forschungsdiskurs um Outdoor Education entsprechen. Außerdem sollen bisherige Ansatzpunkte für die Professionalisierung von Lehrer/-innen im Bereich Outdoor Education reflektiert sowie Impulse für die Unterrichtspraxis formuliert werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden leitfadengestützte Experteninterviews (vgl. MEUSER, NAGEL 1991) geführt und mit der Dokumentarischen Methode (vgl. BOHNSACK et al. 2007; NOHL 2013) interpretiert und ausgewertet. Die Wahl der Auswertungsmethode orientiert sich vor allem an der Rekonstruktion sowohl expliziter als auch impliziter Wissensbestände und damit an einem methodologischen Ansatz, der sich von den bisherigen statistisch-quantitativen Befragungen abgrenzt und die einzelne Lehrperson in ihrem jeweiligen Bildungskontext stärker in den Fokus rückt. Das Forschungsvorhaben verortet sich durch die Thematisierung von Lehrer/-innen als professionalisierte Akteur/-innen im Zusammenhang mit der Implementation und Gestaltung von Outdoor Education an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik. Demnach soll dem theoretischen Diskurs um Unterricht außerhalb des Schulgebäudes eine theoretische Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln von Lehrer/-innen vorangestellt werden (vgl. Kapitel 2.1). Das Handeln der Akteur/-innen wird dabei im Rahmen von Schule und Unterricht aus einer institutionellen Sichtweise einerseits und einer autonomen, subjektiven Perspektive andererseits betrachtet. Anschließend wird der fachdidaktische Diskurs um Outdoor Education elaboriert (vgl. Kapitel 2.2), und ein Überblick zu bisherigen empirischen Arbeiten (vgl. Kapitel 2.3) im Bereich der hier fokussierten Thematik gegeben. Bevor die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erfolgt, werden Erhebungs- und Auswertungsformen methodisch und methodologisch gerahmt. Insbesondere werden hier auch methodische Abweichungen von der Grundform der Dokumentarischen Methode über das Modell des individuellen Orientierungsrahmens (vgl. KRAMER et al. 2009, S. 43ff.) erörtert (vgl. Kapitel 3). Der Ergebnisteil konstituiert sich dann aus Einzelfallporträts, die die Kontrastfälle des Auswertungssamples repräsentieren und das Ergebnisfeld aufspannen (vgl. Kapitel 4). Anschließend wird über die Abstrahierung der Rekonstruktionsergebnisse eine Typologie (vgl. Kapitel 5) erarbeitet und in einem weiteren Generalisierungsschritt mit den theoretischen Vorbetrachtungen zusammengeführt (vgl. Kapitel 6). Auf Grundlage der Ergebnisse werden abschließend im Fazit (vgl. Kapitel 7) Impulse für Professionalisierungsmaßnahmen und die Unterrichtspraxis formuliert sowie mögliche Ansatzpunkte für weiterführende Studien skizziert.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Wie einleitend dargelegt, betrachtet diese Forschungsarbeit die Herstellung einer spezifischen Form von Unterricht auf der Ebene von Handlungsentscheidungen einzelner Lehrpersonen. Um dies theoretisch zu fundieren, wird zunächst ein allgemeines Verständnis von Unterricht und dem Handeln von Lehrer/-innen im Kontext von Schule dargelegt. Damit verbunden werden Handlungsmodelle von Lehrer/-innen professionstheoretisch gerahmt (vgl. Kapitel 2.1.1), bevor im Anschluss

daran das professionelle Handeln von Lehrpersonen vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen diskutiert wird. Neben den handlungsleitenden Strukturen innerhalb der Institution Schule werden dann auch autonome Handlungsentscheidungen von Lehrer/-innen thematisiert. Hier geht es insbesondere um subjektive Überzeugungen von Lehrer/-innen und deren Einfluss auf das unterrichtliche Angebot (vgl. Kapitel 2.1.2). Zusammenfassend werden dann empirische Arbeiten zum professionellen Handeln von Lehrer/-innen vorgestellt, die wesentliche Forschungsergebnisse zu den in diesem Kapitel vorgestellten Determinanten zur Konstitution eines unterrichtlichen Angebots veranschaulichen (vgl. Kapitel 2.1.3).

Im zweiten Teil der theoretischen Aufbereitung wird der biologie- und geographie-didaktische Diskurs zum Unterricht außerhalb des Schulgebäudes dargestellt und zunächst anhand eines historischen Exkurses hergeleitet (vgl. Kapitel 2.2.1). Danach werden die aktuelle Begriffslandschaft und sich davon ableitende Ausgestaltungsformen von Outdoor Education veranschaulicht (vgl. Kapitel 2.2.2) und vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher und lerntheoretischer Traditionslinien diskutiert (vgl. Kapitel 2.2.3). Mit stärkerem Bezug auf die Bedeutung von Outdoor Education für den Unterricht werden ebenso die Diskurse um Wert und Wirkung, Lernziele und Kompetenzen sowie die Rolle der Lehrer/-innen und daran angelehnte Maßnahmen zur Professionalisierung aufgearbeitet (vgl. Kapitel 2.2.4). Im letzten Abschnitt (vgl. Kapitel 2.3) des theoretischen Rahmens werden empirische Studien vorgestellt, die die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education innerhalb schulischer Kontexte untersucht haben, um davon ableitend die forschungsleitenden Fragestellungen der Arbeit zu konkretisieren.

2.1 Lehrerhandeln im Kontext der Begriffe Profession, Institution und Autonomie

Um die Gestaltung von Unterricht mit Modellen des professionellen Handelns von Lehrer/-innen in Verbindung zu bringen, muss zunächst abgesteckt werden, was unter dem Terminus *Unterricht* zu verstehen ist und welchen Bezug diese Definition zum Professionalitätsbegriff hat. ARNOLD (2009) sieht Unterricht als

„didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen. [...] In der heutigen Allgemeinen Schule wird Unterricht in der Regel von einer Lehrperson (Lehrerin oder Lehrer) [!] durchgeführt und als Lernangebot an eine Gruppe von zwanzig bis dreißig Lernenden (Schülerinnen und Schüler) [!] gerichtet“ (ebd. S. 15).

Dieses Verständnis von Unterricht wird weiter konkretisiert, indem Inhalte, Methoden und Ziele als Grundelemente des Lehrens und Lernens identifiziert werden

können, die ebenfalls überwiegend dem Arrangement der Lehrpersonen unterliegen (vgl. JANK, MEYER 2011, S. 51). Eine für diese Forschungsarbeit elementare Aussage dieser Umschreibungen von Unterricht beruht auf der Tatsache der Unterrichtsplanung durch Lehrpersonen. Eine solche *Planung* ist aus Perspektive der Allgemeinen Didaktik durch verschiedene theoretische Modelle fundiert wurden (z. B. KLAFKI 1958; SCHULZ 1965; SCHULZ 1980; CUBE 1982; KLAFKI 1985), jedoch bleibt die situative Umsetzung der Modelle stets eine Frage des „pädagogischen Taktes“ (PLÖGER 1999, S. 34) der jeweiligen Lehrperson (ebd. S. 34). Der *pädagogische Takt* geht ursprünglich zurück auf HERBART (1802/1964, S. 34) und verweist auf ein Kontinuum zwischen unterrichtlicher Theorie und Praxis, das durch die Lehrperson situativ ausgefüllt wird (vgl. ebd. S. 126f.). Damit wird eine gewisse Unabhängigkeit und Offenheit des Handelns von Lehrer/-innen skizziert, die VAN MANEN (1995, S. 41) mit den situativen Voraussetzungen der individuellen Schülerschaft und der daran angelehnten Auswahl von Medien, Lernwegen und Unterrichtsmethoden belegt. Ableitend davon kann an dieser Stelle gefragt werden, woran sich Lehrpersonen bei der Beantwortung dieser situativen Fragen orientieren (vgl. COMBE, KOLBE 2008, S. 859). Eine Möglichkeit diese Frage theoretisch zu rahmen und Lehrer/-innen innerhalb von Schule als situativ agierende aber auch als von Strukturen geleitete, reagierende Personen zu fassen (vgl. BASTIAN et al. 2002, S. 420; WENZEL 2008, S. 32f.), bieten der Professionsbegriff sowie Modelle zum professionellen Handeln.

2.1.1 Ansätze zum professionellen Handeln von Lehrer/-innen

Wie SCHWENDENWEIN (1990, S. 359) feststellt, lässt sich der Begriff *Profession* unterschiedlich ausdeuten, da er in Verbindung mit verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und deren jeweiligen administrativen Voraussetzungen gebraucht wird. Funktionalistisch betrachtet sind professionelle Akteur/-innen Personen, die für besondere Aufgaben in gesellschaftlichen Funktionsbereichen zuständig sind (HELSPER, COMBE 1996, S. 21). SCHÜTZE (1996) beschreibt erweiternd diese Funktionsbereiche als abgrenzbaren Problembereich, in diesem sich eine Klientel befindet, welches ganz allgemein durch Handlungsschwierigkeiten oder Leidensbetroffenheit gekennzeichnet ist. Übertragen auf den Kontext Schule wird die Klientel dort durch Schüler/-innen repräsentiert, die sich durch einen gewissen Wissens- und Kompetenzbedarf auszeichnen. Um diese Handlungsschwierigkeiten zu überwinden, müssen zunächst Vorkehrungen getroffen werden, die das Aushandeln einer Arbeitsbeziehung zwischen Klientel und Professionellem etablieren. Nur so können Professionelle mit ihren Handlungs- und Interaktionsverfahren intervenieren. Solche Handlungsverfahren sind meist in Organisationsstrukturen eingebettet, die die Arbeitsabläufe der Professionellen kanalisieren aber auch gleichzeitig kontrollieren (ebd. S. 183ff.).

Eine weitere Möglichkeit zur Annäherung an den Professionsbegriff - bzw. für die Umschreibung von Professionalität bei Lehrer/-innen - findet sich im Begriff der *Berufskultur*. So ist aus einer kollektiven Sichtweise heraus das, was wir heute bei Lehrpersonen als professionelles Handeln deuten, Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung innerhalb derer sich der Status *professionell* konstituiert. Als Vermittler zwischen diesen Ebenen sieht TERHART (1996) den Begriff der Berufskultur.

„Er bezeichnet die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten.“ (ebd. S. 452)

Die Berufskultur wird somit von den Berufsinhaber/-innen selbst gestaltet und weitergegeben, aber auch von der sie umgebenden gesellschaftlichen Kultur beeinflusst (vgl. ebd. S. 453). TERHART beschreibt die Berufskultur von Lehrer/-innen am Beispiel des Wandels von wissenschaftszentriertem und lernzielorientiertem Unterricht hin zu einem erfahrungsbasierten, stärker auf die Schüler/-innen bezogenen und ganzheitlichen Unterricht. Symbolisch sieht er darin die Relativierung eines technokratischen, wissenschaftstheoretischen Verständnisses von Professionalität und gleichzeitig eine Akzentuierung persönlicher, intuitiver, moralischer Eigenschaften als Voraussetzung für die Berufsausübung. Mit diesem Wandel sieht Terhart auch Erfahrungen von Unsteuerbarkeit und Unverfügbarkeit innerhalb pädagogischer Prozesse verbunden, woraus sich letztlich für ihn die Infragestellung eines zu starken wissenschaftstheoretischen Verständnisses von Professionalität ergibt. Gleichbedeutend rekurriert er damit auf einen Dezentralisierungsprozess der Institution Schule, welcher die subjektiven Sichtweisen von Akteur/-innen an der unmittelbaren Handlungsebene stärker betont und somit Autonomie als wesentliches Element von Professionalität anerkennt (vgl. ebd. S. 455ff.).

Eine anderweitige Beschreibung des Lehrerberufs vollziehen ROTHLAND & TERHART (2007) vor dem Hintergrund von Belastungsfaktoren. Die Autoren schlussfolgern, dass die Berufsausübung über eine „*prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung*“ (ebd. S. 13, Hervorhebung im Original) charakterisiert werden kann. Es liegt somit eine individuelle Bestimmung der Berufsaufgabe vor, bei der die einzelne Lehrperson entscheidet, wann unterrichtliche Ziele erreicht sind. Der konkrete Blick auf die Schule als Arbeitsplatz verortet Lehrpersonen jedoch in einem durchorganisierten System mit Fächern sowie Stunden- und Raumplänen. Hier zeigt sich die besondere Ambivalenz des Lehrerberufs in der einerseits starren bürokratischen Reglementierung in Form institutioneller und organisatorischer Vorgaben (ausführlicher dazu Kapitel 2.1.2) und andererseits in dem gestalterischen Freiheitsgrad der unterrichtlichen Planung und Durchführung (vgl. ebd. S. 13f.).

Somit befindet sich der Lehrerberuf „in einer Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit““ (ebd. S. 14). Diese Charakterisierungen des Lehrerberufs als Ausgangspunkt nehmend, wird nun das professionelle Handeln von Lehrer/-innen in den Blickpunkt gerückt, wobei drei grundlegende Ansätze identifiziert werden können (zusammenfassend dazu: TERHART 2011a, S. 206ff.).

Als erstes kann ein von OEVERMANN (1996, S. 70ff.) herausgearbeitetes strukturtheoretisches Modell zur Charakterisierung professionellen Handelns innerhalb von Schule herangezogen werden. Strukturtheoretisch bedeutet, dass die berufliche Praxis durch eine auf Handlungsprobleme zurückführbare und rekonstruierbare Strukturlogik gekennzeichnet ist. Erweiternd dazu formuliert OEVERMANN (2008), dass „Professionen [...] bewährtes Wissen zur Lösung von [ebendiesen] Problemen anwenden“ (ebd. S. 58, Verändert durch den Verfasser). Professionalisiertes Handeln wird demnach als „der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ (OEVERMANN 1996, S. 80) dargestellt und darüber hinaus auf das Strukturmodell therapeutischer Praxis angewandt. Die in der Definition erwähnte Vermittlung von Theorie und Praxis fußt dahingehend auf einer spezifischen Beziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Jene Beziehung konstituiert sich über ein widersprüchliches Spannungsfeld von Diffusität - als Anvertrauen der ungeschützten, nichtwissenden Schüler/-innen in ihrer ganzen Person an die Lehrer/-innen einerseits und die Erstellung eines entsprechenden Angebots zu Überwindung dieses Nichtwissens andererseits - und Spezifität, als Berücksichtigung universeller Gütemaßstäbe der Institution Schule (ebd. S. 152ff.). Resümierend sieht OEVERMANN (ebd. S. 181) dieses Arbeitsbündnis aufgrund der Schulpflicht als zwanghaft hergestellt. Weiterführend erkennt er, auf Grundlage des durch die Schulpflicht symbolisierten unfreiwilligen Beziehungsgefüges, dem Lehrer/-innenberuf die Professionalität ab. Als weiterer Vertreter dieses strukturtheoretischen Ansatzes formuliert HELSPER (1996, S. 521ff.) in „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen“ weitere Handlungsdilemmata, mit denen pädagogisch handelnde Personen in der Schule konfrontiert sind. Exemplarisch - und für die Forschungsarbeit von besonderer Relevanz - soll auf die Antinomie von „Organisation versus Interaktion“ (ebd. S. 534) verwiesen werden. Hier wird auf die Einbettung von Professionen in Organisation hingewiesen und das sich daraus ergebende Spannungsfeld für die Handlungsvollzüge von Lehrer/-innen thematisiert. Die Organisation Schule (genauer dazu Kapitel 2.1.2.1) rahmt das professionelle Handeln von Lehrer/-innen und kann einerseits die in ihr agierenden Akteur/-innen durch Strukturen und Routinen entlasten, andererseits aber in Form von „Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen“ (ebd. S. 535) Handlungsmuster formalisieren und standardisieren. Weiterhin betont der strukturtheoretische Ansatz, dass das Handeln von Lehrer/-innen zwar durch theoretische Wissensbestände und durch wissenschaft-

liche Deutungsmuster gekennzeichnet ist, diese aber nicht als technologisch kontrollierbares Regelwissen auf die jeweilige konkrete Situation direkt übertragen werden können. So wird dem Handeln von Lehrer/-innen ein grundsätzliches Technologiedefizit attestiert (vgl. ebd. S. 529).

Einen zweiten Ansatz der theoretischen Aufarbeitung von professionellem Handeln entwickeln BAUMERT & KUNTER (2006). Hauptgegenstand dieses Modelles sind jedoch nicht Handlungsdilemmata, sondern es geht vorwiegend um die Frage, wie Unterricht in Verbindung mit dem Kompetenzprofil von Lehrpersonen und vor dem Hintergrund zukünftiger gesellschaftlicher Teilhabe der heranwachsenden Generationen ausgestaltet werden kann (vgl. ebd. S. 472). Als zentrale Anforderung der Lehrerverberufung wird die „didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht“ (ebd. S. 473) gesehen, was sowohl Kompetenzstrukturen des Erziehens aber auch des Unterrichtens vereint. Dem eben angesprochenen Technologiedefizit wird hier mit der professionellen Kompetenz des *Taktes* entgegnet (vgl. HELSPER 1996, S. 529), wobei BAUMERT & KUNTER (2006) dem Handeln der Lehrer/-innen dennoch die Abwesenheit technisch-instrumenteller Realisierungsschemata und darüber hinaus sogar eine doppelte Unsicherheit attestieren (ebd. S. 476f.). Diese konstituiert sich einerseits aus der Differenz zwischen der artifiziellen Lerngelegenheit und dem individuellen subjektbezogenem Lernergebnis. Andererseits aber auch über das Abhängigkeitsverhältnis der sozialen Ko-Konstruktion von Lehrendem und Lernendem für das Zustandekommen von Unterricht. Mit Verweis auf das umfassende technologische Repertoire von Lehrer/-innen - hier umfassend das in Erfahrungen eingelassene Expertenwissen und das methodische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertenwissen - wird jedoch ein systematisches Technologiedefizit von den Autor/-innen abgelehnt (vgl. ebd. S. 467f.). In Anbetracht einer institutionellen Vorstrukturierung von Unterricht wird das Handeln von Lehrer/-innen mit dem Attribut *organisiert* beschrieben und entgegen dem Modell von OEVERMANN (1996, S. 152ff.) als nicht psychotherapeutischer Natur.

Aus diesen Betrachtungen heraus entwickeln BAUMERT & KUNTER (2006, S. 482ff.) ein Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrer/-innen. Dabei fundiert dieses hauptsächlich auf die grundlegend von SHULMAN (1986, S. 9ff.) erörterten Domänen des Professionswissens: dem allgemeinen pädagogischen Wissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem Fachwissen (vgl. Abbildung 1). In Form des Organisations- und Beratungswissens werden dem Ursprungsmodell von Shulman noch zwei weitere Wissensdomänen hinzugefügt. Zum allgemeinen pädagogischen Wissen zählen vor allem Kompetenzen im Bereich der Klassenführung, wozu beispielsweise auch die Herstellung von Lernumgebungen gehört, aber auch Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und Leistungsbeurteilung (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006 S. 484ff.). Das Fachwissen bezieht sich hauptsächlich auf das Wissen

um den strukturellen Aufbau der Fachdisziplin, womit Basiskonzepte sowie fach-eigene Erkenntniswege und Arbeitsweisen umschlossen werden. Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf „the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“ (SHULMAN 1986, S. 9) und somit auf die Transformation und Reduzierung fachdisziplinärer Gegenstände zu unterrichtlichen Lerngegenständen. Mit Verweis auf FENSTERMACHER (1984) merken BAUMERT & KUNTER (2006, S. 483) an, dass diese Wissensdomänen in die Bereiche des formal-theoretischen und praktischen Wissens aufteilbar sind. Ersteres beschreibt dabei jenes Wissen, was im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs erzeugt wurde und für die Handelnden mental repräsentierbar ist. Das praktische Wissen ist erfahrungsbasiert und an den jeweiligen Schul- und Unterrichtskontext angelehnt. Es repräsentiert sich meist implizit im situativen Handlungsvollzug (vgl. dazu auch DEWE, RATKE 1993, S. 154ff.; NEUWEG 2002, S. 14ff.; COMBE, KOLBE 2008, S. 859f.).

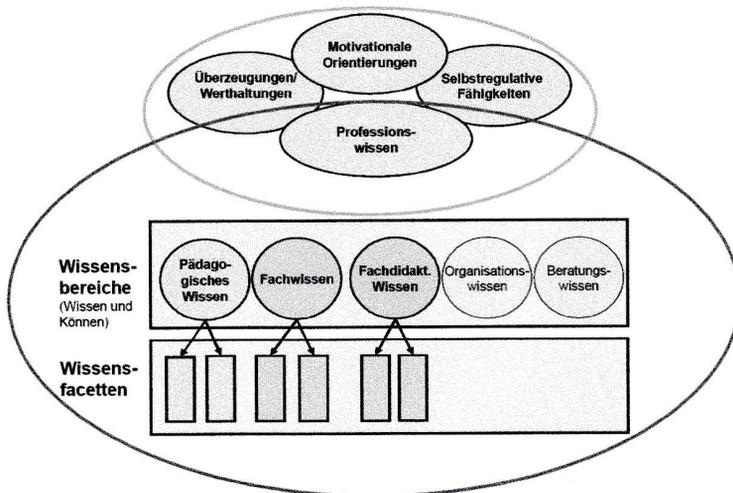


Abb. 1: Modell der professionellen Handlungskompetenz (BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482)

Zusätzlich wird den hier beschriebenen Wissensdomänen die Facette der *Werthaltungen und Überzeugungen* nebenan gestellt (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, S. 496). Darunter fallen subjektive Theorien,

„die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen haben [und die] ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler/-innen gerichteten

Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen“ (ebd. S. 499, Verändert durch den Verfasser).

Trotz dieser Akzentuierung situativer, unterrichtlicher Diffusität sieht TERHART (2011a) im kompetenzorientierten Ansatz von Baumert & Kunter die Möglichkeit der „Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns“ (ebd. S. 207) repräsentiert, was im Vergleich zum strukturtheoretischen Modell dem professionellen Handeln einen gewissen Standardisierungsgrad zuspricht.

Eine drittes Modell wird durch den berufsbiographischen Bestimmungsansatz repräsentiert (vgl. HERICKS 2006). Darin wird Professionalität unter dem Aspekt subjektbezogener Entwicklungsaufgaben betrachtet und das professionelle Handeln weniger mit Kompetenzen verknüpft, sondern viel mehr mit Domänen der Individualisiertheit, Kontextuiertheit und mit lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozessen in Verbindung gebracht (vgl. TERHART 2011a, S. 208). HERICKS (2006, S. 94) als Vertreter dieses Ansatzes, versteht dabei unter professionellem Handeln das Anwenden von Bearbeitungs- und Lösungsstrategien für Entwicklungsaufgaben innerhalb des Lehrerberufs. Weiterhin heißt es, dass das Subjekt in diese Entwicklungsaufgaben mit bestimmten Kompetenzen und Entwicklungswünschen sowie individuellen Deutungs- und Bearbeitungsmustern involviert ist. Gleichzeitig sind dem Subjekt schon allgemein bekannte Lösungsversuche dieser Entwicklungsaufgaben bewusst, so dass es sich innerhalb dieser verorten kann oder nach neuen Lösungsansätzen sucht. Das Subjekt wird bei diesem Ansatz als Habitusträger gesehen (vgl. ebd. S. 74ff.), wobei der Begriff auf das von BOURDIEU (1982) ausgearbeitete Habituskonzept zurückzuführen ist. Darunter werden die auf die Sozialisation und Existenzbedingungen zurückzuführenden Grunddispositionen von Akteur/-innen gefasst, die systematisch deren Handlungsweisen determinieren (vgl. ebd. S. 278). Im Hinblick auf das hier diskutierte Modell professionellen Handelns strukturiert der Habitus einer Person zum einen die Wahrnehmung der Entwicklungsaufgaben, zum anderen die Auswahl der für die Entwicklungsaufgaben angebotenen gesellschaftlich anerkannten oder noch offenen Lösungswege. Habitusträger und Entwicklungsaufgaben mit ihren Lösungsmöglichkeiten sind dabei in einem Feld eingebettet, was durch eine wechselseitige Rückkopplung geprägt ist. Demnach wird durch den Habitus das berufliche Feld als eine spezifische Struktur wahrgenommen, aber auch gleichzeitig geprägt und gestaltet. So ist das berufliche Feld selbst schon eine habituell bestimmte Praxis, die auf das Subjekt einwirkt und damit eine wiederkehrende habituelle Reproduktion eines spezifischen Handlungsfeldes (vgl. HERICKS 2006, S. 74ff.).

Zusammenfassend unterscheiden sich die eben beschriebenen Modelle professionellen Handelns dahingehend, dass das „Kerngeschäft“ (TENORTH 2006, S. 585)

des Handelns von Lehrer/-innen unterschiedlich markiert wird. Das anvisierte Forschungsvorhaben bezieht sich nicht explizit auf *ein* Modell, sondern kumuliert Kenntnisse aus allen hier vorgestellten Ansätzen. Dennoch muss festgehalten werden, dass in Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellung an dieser Stelle nicht der Fokus auf die Bewältigung von professionellen Entwicklungsaufgaben (HERICKS 2006) oder auf die therapeutische Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen (OEVERMANN 1996) gelegt werden soll, sondern hauptsächlich auf die „didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht“ (BAUMERT, KUNTER 2006, S. 473). Elementare Erkenntnis aus der Zusammenschau der professionellen Handlungsmodelle von Lehrer/-innen ist das sich in allen Ansätzen wiederfindende Merkmal der Nichtstandardisierbarkeit. In unterschiedlicher Betonung und Intensität wird somit ein gewisser Grad der Individualität im Sinne subjektiver Handlungs- und Entscheidungsprozesse akzentuiert. Gerahmt wird dieses Handeln dabei durch die Organisation Schule (vgl. HELSPER 1996, S. 534f.), aber auch durch theoretische und aus dem Erfahrungsraum generierte Wissensbestände sowie durch subjektive Überzeugungen (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, S. 496f.) bzw. habituelle Dispositionen (vgl. HERICKS 2006 S. 74ff.). Das darin ersichtliche Spannungsfeld von strukturierter Organisation einerseits und dem darin teilweise situativ handelnden professionalisiertem Subjekt andererseits wird im Folgenden Kapitel noch stärker mit der unterrichtlichen Handlungspraxis von Lehrer/-innen verknüpft.

2.1.2 Lehrerhandeln im Spannungsfeld von Institution und Autonomie

In Antwort zu dem von HELSPER (1996, S. 529) attestierten Technologiedefizit des professionellen Handelns verweist auch TENORTH (2006 S. 586f.) auf das Fehlen eines allgemeinen Algorithmus pädagogischer Arbeit. Dennoch wird angemerkt, dass Lehrpersonen durch Ausbildungs- und Weiterbildungsprozesse sowie durch Berufserfahrungen über ein beschreibbares professionelles Handlungsrepertoire verfügen, auf das bei der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zurückgegriffen werden kann. Diese „paradoxe Technologie“ (ebd. S. 588) wirkt dem Technologiedefizit entgegen, indem sie einen konkreten Rahmen für ein Kontinuum von Lernergebnissen und situativen Interaktionsmomenten zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen schafft (vgl. ebd. S. 586ff.). Die Anwendung dieses Handlungsrepertoires zur Realisierung einer unterrichtlichen Lehr- und Lernumgebung unterliegt im Kontext von Schule dem Spannungsfeld von institutionellen und organisationalen Strukturen einerseits und den autonomen Handlungsentscheidungen der Lehrer/-innen andererseits (vgl. HAWTHORNE 1986, S. 34f.; ANDERSON 1987, S. 359; TERHART 1990, S. 155; HOPMAN, KÜNZLI 1995, S. 8; ROTHLAND, TERHART 2007, S. 14). In Folge dessen werden in diesem Abschnitt der Arbeit zunächst die in der Schule vorzufindenden strukturellen Determinanten des Handelns aufgearbeitet, bevor dann subjektive Entscheidungsprozesse von Lehrer/-innen innerhalb dieses

strukturierten Rahmens thematisiert werden. Dahingehen muss zunächst elementar gefragt werden, inwieweit die Begriffe Handlung und Struktur theoretisch zu fassen sind.

2.1.2.1 Handlung und Struktur im Kontext Schule

In Anlehnung an die „Neue Theorie der Schule“ von FEND (2008) können Prozesse des Bildungswesens über soziale Handlungen der Akteur/-innen innerhalb von Institutionen nachvollzogen werden. Fend betrachtet dabei das Bildungswesen - in Abgrenzung zum systemtheoretischen Ansatz von LUHMANN (2002) - nicht ausschließlich als aufsummiertes individuelles Handeln. Vielmehr sieht er das Handeln von Lehrpersonen als integralen Bestandteil eines „größeren Ganzen“ (FEND 2008, S. 137). In Anlehnung an Max Weber hält FEND (2008) fest, dass es einen „akteurtheoretisch relevanten Institutionsbegriff“ (ebd. S. 137) braucht, um ein handlungsorientiertes und akteursorientiertes Verständnis des Bildungswesens zu skizzieren. Aus Akteursperspektive muss daher zunächst allgemein gefragt werden, wie *Handeln* innerhalb einer Institution definiert sein kann (vgl. ebd. S. 137).

Der Begriff des *Handelns* umfasst bei WEBER (1968) „ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) [...], wenn und insofern [...] der oder die Handelnden mit ihm ein subjektiven *Sinn* verbinden“ (ebd. S. 280, Hervorhebung im Original). Weiterführend umschreibt Weber soziales Handeln als „ein solches Handeln [...], welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (ebd. S. 280, Hervorhebung im Original). Rückkopelnd davon kann das Handeln von Lehrpersonen auch als soziales Handeln mit subjektivem Sinn aufgefasst werden, wenn es als das aktive Arrangieren von Unterricht gefasst wird (vgl. ARNOLD 2009, S. 15; JANK, MEYER 2011, S. 42f.), bei dem gewisse Verhaltensreaktionen bei Schüler/-innen ausgelöst werden sollen. Die Möglichkeiten, wie Menschen handeln, fasst WEBER (1968) mit seinen „Bestimmungsgründe[n] sozialen Handelns“ (ebd. S. 302) zusammen. Er unterscheidet dahingehend - hier noch unabhängig von möglichen Einflüssen einer Institution - zwischen zweckrationalem, wertrationalem, affektuellen und traditionellem Handeln. Dabei handeln diejenigen zweckrational, die sich an einem rationalen Abwägen von Zwecken, Mitteln und Nebenfolgen orientieren. Wertrational handeln solche Individuen, die sich konsequent und planvoll nach einem „Eigenwert eines bestimmten Sicherungsverhaltens“ (ebd. S. 302) ausrichten. Ein affektuell handeln berücksichtigt die emotionale Beeinflussbarkeit von Individuen und umschließt gefühlsbedingtes Reagieren. Jenes Handeln, was sich an „eingelebte[n] Gewohnheit[en]“ (ebd. S. 302.) orientiert, bezeichnet Weber als traditionales. Soziales Handeln ist somit bei Weber in unterschiedliche Sinndimensionen eingeteilt (vgl. ebd.

S. 302). An dieser Stelle ergibt sich die Frage, inwieweit nun dieses Handeln von Lehrpersonen durch den Kontext Schule beeinflusst wird (vgl. FEND 2008, S. 150).

Hier verweist Fend auf den von GIDDENS (1997) entwickelten Strukturbegriff als „[...] rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen [...] außerhalb von Raum und Zeit“ (ebd. S. 77). Eine Struktur ist somit erst einmal durch „die Abwesenheit des Subjekts“ (ebd. S. 77) gekennzeichnet. In sozialen Systemen, in denen diese Strukturen eingeflochten sind, vollziehen sich jedoch auf ihrer Basis „situiertere Aktivitäten handelnder Menschen, die über Raum und Zeit reproduziert werden“ (ebd. S. 77). Solche Systeme fußen demnach auf den Handlungen ihrer angehöriger Akteur/-innen, die sich wiederum auf Regeln und Ressourcen - also Strukturen - beziehen. Stärker aus Akteursperspektive formuliert LUCKMANN (1992, S. 103), dass Handlungen stets in einem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang stehen. Die Handlung des Menschen wird demnach weitgehend gesellschaftlich bestimmt. Institutionen sind Teil dieser gesellschaftlichen Bestimmung, indem sie bestimmte Ausschnitte des gesellschaftlichen Handelns über Durchsetzungsmechanismen steuern und regeln (vgl. ebd. S. 130).

Übertragen auf den Kontext Schule und die darin agierenden Lehrpersonen können nach FEND (2008, S. 150ff.) drei handlungstheoretische Modelle zur Positionierung von Akteur/-innen gegenüber den sie umschließenden institutionellen Strukturen entworfen werden. Das Rollenhandeln, **als erstes Modell**, orientiert sich maßgeblich an diesen institutionellen Strukturen. Diese werden für das eigene Handeln als Norm angesehen und dabei während des beruflichen Sozialisationsprozesses innerhalb der Institution Schule internalisiert oder vor dem Hintergrund von Sanktionen oder Belohnungen als handlungsleitend angesehen. Demgegenüber steht ein **zweites Handlungsmodell**, bei dem die Akteur/-innen nicht im Sinne einer Verpflichtung oder Sanktionsvermeidung handeln, sondern aus einem Abwägen von Kosten und Nutzen. Angelehnt an den auch in den Wirtschaftswissenschaften bekannten Begriff des *Homo Oeconomicus* (KIRCHGÄSSNER 2008, S. 59ff.), beruht die Handlung demnach auf einer subjektbezogenen Nutzenmaximierung. Ein **drittes Handlungsmodell** konstituiert sich als eine Art Mischform der ersten beiden Modelle. Es verortet sich zwischen den eben aufgezeigten Orientierungsmöglichkeiten der selbst abgewogenen Nutzenmaximierung und der regelgeleiteten Pflichterfüllung, als stärker auf die Ressourcen und Fähigkeiten der Einzelperson ausgelegtes Modell. Bei diesem Handeln wird letztlich eine Bewertung von Möglichkeiten und Alternativen im Rahmen handlungsleitender Restriktionen vollzogen, was einer Kalkulation optimaler Ergebnisse entspricht (vgl. FEND 2008, S. 150ff.). FEND (2008) reformuliert diesen letzten Ansatz aus Perspektive von Lehrpersonen. Er beschreibt dies als von Aufträgen geleitet, wobei die Wahrnehmung des Auftrages individuell unterschiedlich gelagert sein kann und von verschiedenen Faktoren bedingt wird, wie etwa vom individuellen Grad der Ernsthaftigkeit oder dem subjektiv abgewogenem Grad des Einsatzes zeitlicher Ressourcen zur

Erfüllung des professionellen Auftrages. Genauso muss bedacht werden, dass es institutionelle Strukturen gibt, die die Erfüllung des professionellen Auftrages in gewisser Weise vorstrukturieren und die subjektive Wahrnehmung und Ausdeutung des Berufsauftrages eingrenzen, wie beispielsweise die Klassengröße, die Klassenzusammensetzung oder das Schulgesetz (vgl. ebd. S.152).

Resümierend kann auch innerhalb der Institution Schule auf verschiedenen dimensionierte Handlungsmodelle verwiesen werden, wobei dieses Handeln im Wesentlichen als ein von „Nutzenüberlegungen“ (ebd. S. 150) charakterisierbares Handeln angesehen werden kann. Prinzipiell bedeutet das, dass sich Akteur/-innen im Rahmen ihrer individuellen Nutzenüberlegungen unterschiedlich gegenüber den institutionellen Strukturen positionieren können. Fend spricht bei diesem Ansatz auch vom „akteurszentrierten Institutionalismus“ (ebd. S. 158) und meint damit von Institutionen ausgehende „Möglichkeitsräume [...], die individuell ausgestaltet werden und die selber Veränderungen unterliegen können“. Durch die hier beschriebenen Modelle soll deutlich gemacht werden, dass ebenso die Umsetzung und Gestaltung von Outdoor Education aus Perspektive eines akteurszentrierten Institutionalismus gesehen werden kann. Damit geht die Annahme einher, dass Lehrer/-innen bei der Ausgestaltung von Outdoor Education ebenfalls gewisse Handlungsspielräume haben. Bevor diese individuellen Nutzenüberlegungen vor dem Hintergrund von abrufbaren Wissensdomänen und subjektiven Überzeugungen theoretisch aufgearbeitet werden, müssen zuvor der Institutionsbegriff und hiermit im Zusammenhang stehende strukturelle Determinanten von Unterricht - und somit auch von Outdoor Education - beschrieben werden.

2.1.2.2 Schule als Institution und Organisation

Die von FEND (2008, S. 150ff.) beschriebenen Handlungsmodelle attribuieren dem Handeln im Kontext Schule die regelgeleitete Pflichterfüllung einerseits und die individuellen Bewertung dieser Regeln andererseits. Schulischen Regeln, Pflichten oder Verordnungen werden nun vor dem Hintergrund der Termini *Institution* und *Organisation* näher erläutert. Institutionen sieht Fend als „Regelsysteme, die das Ergebnis von sozialen Vereinbarungen oder auch Machtkonstellationen sind“ (ebd. S. 151). Sie sind dabei nicht universell gleich, sondern unterscheiden sich zu verschiedenen Zeiten und Orten, so dass die von der konkreten Institution ausgehenden Handlungsregulierungen stets kontextuell berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd. S. 154ff.). GÖHLICH (2014) entwirft einen ebenso soziologischen Zugang zum Begriff Institution und leitet davon den Begriff *Organisation* ab. Dabei identifiziert er Institutionen zunächst als etwas von Individuen Vorgefundenes und Tradiziertes sowie als Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung, woraus sich Verbindlichkeiten für das Handeln ableiten lassen. Organisationen hingegen sind So-

zialgebilde, die überwiegend bewusst hergestellt werden und die über das Zusammenwirken ihr angehöriger Akteur/-innen durch Zweckorientierung, Arbeitsteilung, Festlegung von Grenzen und einer eigenen Organisationskultur gekennzeichnet sind. Organisationen vereinnahmen somit die Handlungsregeln ihnen übergeordneter Institutionen und erhalten dadurch Legitimität und Stabilität (vgl. ebd. S. 72).

LANGENOHL (2008, S. 819ff.) illustriert die strukturelle Rahmung von Schule weiterführend in der Beschreibung als *formale* Organisation. Er identifiziert dazu auf verschiedenen Ebenen zunächst strukturfunktionalistische Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft. Zu sehen ist diese Verbindung sowohl aus Perspektive von handlungsleitenden Reglementierungen, aber auch im Sinne impliziter Strukturen, die die Erfüllung des von der Gesellschaft induzierten Auftrages auf verschiedenen schulischen Ebenen sicherstellen. So müssen beispielsweise auf der Ebene des Unterrichts alle Lehrer/-innen bestimmte Fertigkeiten und Schüler/-innen bestimmte Verhaltensweisen an den Tag legen, um ihren formalen Rollen zu entsprechen. Auf einer den Unterricht umschließenden Ebene kann die Schule in ihrer Funktionalität für die moderne Gesellschaft gesehen werden. Somit hat sie die Aufgabe der Sozialisation, die hauptsächlich über die unterrichtliche Aneignung kognitiver Wissensbestände, allgemeingültiger Wertvorstellungen und kultureller Wertorientierungen realisiert wird. Dieser Rahmen umschreibt somit verstärkt die gesamtgesellschaftlichen Erwartungen an die Organisation Schule, deren Umsetzung wiederum über explizite formale Vorgaben - WEBER (1946, S. 196) verwendet hier den Begriff „Bureaucrazy“ - und normativer Druckausübung angebahnt wird. Damit sind Regelungen gemeint, die die Organisationsstrukturen bestimmter Schulzweige festlegen, aber auch die Ausbildung von Lehrer/-innen oder Regelungen der in den Organisationen stattfindenden Abläufe, wie zum Beispiel schuleigene Curricula, die Länge von Unterrichtsstunden, die Anzahl der Fächer oder Standards der Leistungsbewertung (vgl. LANGENOHL 2008, S. 824f.; OEVERMANN 2008, S. 68). In der Betrachtungsweise von Schule als formale Organisation spiegelt sich somit die strukturelle Adaptation gesellschaftlicher Erwartungen wider. Diese Adaptation erfüllt den schon in der Einleitung beschriebenen Zweck des kontinuierlichen Erhalts und der Weitergabe der in der modernen Gesellschaft inkorporierten Weltanschauungen. (vgl. MEYER, RAMIREZ 2005, S. 216ff.; LANGENOHL 2008, S. 827).

Die hier angedeuteten strukturellen Vorgaben führen jedoch nicht in allen Schulen zu uniformen unterrichtlichen Handlungspraxen bzw. werden diese nicht überall in einem nahtlosen *top-down* Prozess realisiert. Den Prozess der Umsetzung von Vorgaben beschreibt FEND (2008) mit dem Begriff „Rekontextualisierung“ (ebd. S. 174). Rückblickend auf die von ihm entworfenen Handlungsmodelle entspricht dies einer erweiterten Charakterisierung des *Auftragshandelns* innerhalb von Schule, wobei

„Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden müssen [...]. Diese Adaptation ist neben den institutionellen Vorgaben von reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen beeinflusst“ (ebd. S. 175).

Schule muss somit auf Basis der bisherigen Erkenntnisse zu sehen sein als „auf der einen Seite [...] gestaltete Institution“ (BLÖMEKE, HERZIG 2009, S. 15), aber eben auch als *zu gestaltende* Organisation. Diese Gestaltung würde eher der Definition von GÖHLICH (2014, S. 72) folgen und auf Ebene der lokalen einzelnen Schule eine gewisse Interpretation ihrer Handlungsvollzüge innerhalb der formalen Grenzen zu sprechen. Es kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Einzelorganisation Schule institutionelle Vorgaben inkorporiert, gegenüber der Institution aber im Sinne einer Subebene eine eigene Kultur mit eigenen festgelegten Strukturen darstellt. HELSPER (2008) umschreibt diese Vorgänge der schulischen Auseinandersetzung mit institutionalen Vorgaben als Schulkultur. Diese ergibt sich

„durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ (ebd. S. 66f.).

Somit ist die Einzelschule als eigene Strukturvariante zu sehen, die sich aus der Deutung der ihr zu Grunde liegenden Strukturvorgaben des Bildungssystems ergibt. In Gestalt von Artefakten, Praktiken, Regeln und schulischen Mythen ergeben sich somit einzelschulspezifische Strukturen, die als Ergebnis der organisati-onsspezifischen Auseinandersetzung mit dem übergeordneten institutionellen Rahmen gesehen werden müssen (ebd. S. 67).

Inwieweit diese gesetzlichen Vorgaben und rekontextualisierten Organisationsstrukturen in der Einzelschule den konkreten Unterricht beeinflussen, kann in dem von HELMKE (2009, S. 73) entwickelten Angebots-Nutzen-Modell (vgl. Abbildung 2) nachvollzogen werden. Dieses Modell repräsentiert Variablen, die als determinierend für die Wirkungsweise von Unterricht anzusehen sind. Hier werden letztlich die institutionalisierte und schulkulturelle Sichtweise mit dem akteursbezogenen Institutionalismus von FEND (2008, S. 158) vereint, indem es die handelnden Akteur/-innen vor dem Hintergrund der eben diskutierten Strukturen stärker einbezieht. Es wird vor allem auch die Notwendigkeit der in Kapitel 2.1.1 diskutierten professionellen Handlungsmodelle unterstrichen, indem aufgezeigt wird, dass das unterrichtliche Angebot maßgeblich durch die Lehrpersonen und dem von ihnen vorgefundenen Kontexten generiert wird (vgl. dazu auch das Angebots-Nutzungsmodell der Schulleistungen von FEND 2001, S. 322).

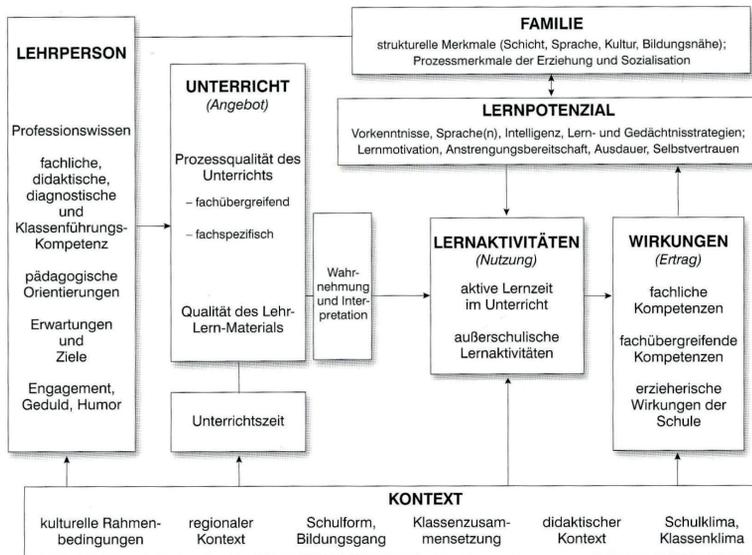


Abb. 2: Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (HELMKE 2009, S. 73)

Der Verweis auf allgemeine Handlungsmodelle von Lehrer/-innen (vgl. FEND 2008, S. 150ff.) sowie die Darstellung institutioneller und organisatorischer Rahmungen von Schule sollen Unterricht - und damit auch Outdoor Education - als ein zu er-

stellendes Angebot akzentuieren, das von Lehrer/-innen im Kontext handlungsleitender Strukturen gestaltet wird und von Schüler/-innen entsprechend ihres Lernpotenzials und ihrer Lernaktivitäten genutzt wird. Somit werden die zu entwickelnden Fähigkeiten bei Schüler/-innen aus Angebotsperspektive einerseits über strukturelle Rahmungen und gesetzliche Normierungen organisiert - wie beispielsweise durch nationale Curricula - , andererseits aber auch durch die jeweiligen professionellen Handlungskompetenzen und die damit in Verbindung stehenden Rekontextualisierungsprozesse auf Seiten der Lehrer/-innen beeinflusst (vgl. HOPMANN, KÜNZLI 1995, S. 8; FEND 2008, S. 31; HELMKE 2009, S. 73).

2.1.2.3 Exkurs: Lehrpläne und Schulfächer als Handlungsrahmen

Eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Unterricht impliziert gleichzeitig die Frage, inwieweit diese Gestaltung durch die den Fächern zugehörigen strukturellen Vorgaben - in symbolischer Gestalt von nationalen Curricula und schulinternen Lehrplänen - gerahmt werden kann (vgl. HOPMANN & RIQUARDS 1999, S. 11; FEND 2008, S. 31; SCHOLL, 2009 S. 86f.). Die sich in einer Weiterentwicklung befindende Lehrplanlandschaft in Deutschland soll an dieser Stelle beispielgebend verschiedene Modi sowie die handlungsleitende Funktion von curricularen Vorgaben deutlich machen.

Nach Veröffentlichung der PISA- (siehe BAUMERT et al. 2002) und TIMMS- (siehe BAUMERT et al. 2000) Studien hat es in der deutschen Bildungslandschaft einen grundsätzlichen Wandel gegeben. Waren die Lehrpläne über die Vorgabe explizit zu behandelnder unterrichtlicher Inhalte zuvor „Input“ gesteuert“ (KLIEME et al. 2007, S. 11), kam es nach Veröffentlichung der angesprochenen Studien zu einer „Output“- Orientierung (ebd. S. 12), wobei die Entwicklung von Kompetenzen forciert wird (vgl. KLIEME 2004, S. 10ff.; KLIEME et al. 2007, S. 11f.). Das heißt nicht, dass es bei Input-orientierten Lehrplänen nicht auch um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, viel mehr bedeutet es eine Verschiebung der Lernzielprioritäten *vom Wissen zum Können* (vgl. KÜNZLI 2010, S. 442; LERSCH, SCHREDER 2013, S. 38). Mit dieser Prioritätsverschiebung entsteht eine neue Form unterrichtlicher Strukturierung und damit eine veränderte administrative Verbindlichkeit. Geht es doch vor dem Hintergrund einer Standardisierung von Lehrplänen und einer daran gekoppelten Qualitätsentwicklung nun verstärkt um die Frage, welche Kompetenzen im Unterricht erreicht werden sollen bzw. müssen (vgl. KLIEME 2007, S. 14; HILLBRANDT, SINTZEN-KÖNIGSFELD 2009, S. 15f.).

Auf der einen Seite manifestiert sich daher über die Bildungsstandards ein neues Qualitätsmerkmal von Unterricht, dass sich über den Kompetenzbegriff auf messbare Leistungen von Schüler/-innen beruft und somit den Lehrer/-innen ein neues Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem von ihnen geplanten Unterricht ver-

mittelt (vgl. KLIEME et al. 2007, S. 113). Auf der anderen Seite symbolisiert die Output-Orientierung der Bildungsstandards eine Öffnung des Unterrichts dahingehend, dass Gestaltungsmöglichkeiten erweitert werden „und ihnen mehr Chancen [geboten werden], Unterricht nach ihrem professionellen Sach – und Selbstverständnis zu planen und durchzuführen“ (ebd. S. 113, Verändert durch den Verfasser). Diese offenen Handlungsmöglichkeiten sollen keine Beliebigkeit repräsentieren, sondern vor dem Hintergrund der Fähigkeitsentwicklung bewusst und zielgerichtet angereizt werden.

Eine derartige Öffnung hin zu flexibleren Lehrplänen konstatiert ebenso HELSPER (2000). Er hält fest, dass Inhalte nun ausgewählt werden und nicht vereinheitlicht und homogenisiert festgelegt sind. Die professionelle Autonomie wird hierbei als Chance umrissen, jedoch vor dem Hintergrund einer selbstverantwortlichen Auswahl auch einem gewissen Erfolgsdruck ausgesetzt (vgl. ebd. S. 48).

Resümierend kann im Hinblick einer handlungsleitenden Funktion von Lehrplänen festgehalten werden, dass Input-gesteuerte Lehrpläne durch Zieldimensionen gekennzeichnet sind, die sich primär durch eine vorab Festlegung von zu vermittelnden Inhalten ergeben. Die nun zusätzlich durch bundesweite Vergleichsarbeiten und Leistungstests begleiteten standardisierten Kompetenzvorgaben in Deutschland bedeuten für Lehrer/-innen eine neue heteronom festgelegte professionelle Leistungsdimension, der sie entsprechen müssen. Anders formuliert werden die vorher weitgehend unabhängig pädagogisch handelnden Lehrer/-innen einem neuen didaktisch-methodischen Verantwortungsbewusstsein ausgesetzt (vgl. KLIEME 2005, S. 6; HILLBRANDT, SINTZEN-KÖNIGSFELD 2009, S. 26). In Verbindung mit zunehmend standardisierten Unterrichtsvorgaben und den im Kapitel zuvor beschriebenen Prozessen der Rekontextualisierung müssen Lehrpläne letztlich immer auch aus Perspektive von Implementationstheorien betrachtet werden. So stellt sich die Frage, wie konkrete curriculare Vorgaben und pädagogische oder didaktische Innovationen in die Praxis umgesetzt werden bzw. welche Determinanten diese Umsetzung beeinflussen (vgl. FULLAN, POMFRET 1977, S. 336; EULER, SLOANE 1998, S. 312f., GRÄSEL, PARCHEMANN 2004, S. 197; ZEITLER et al. 2013, S.127ff.).

Der Fokus auf die Strukturierungsfunktion von Lehrplänen ist aber auch mit der Frage verknüpft, inwieweit die einzelnen Fachkulturen einen Handlungsrahmen für das unterrichtliche Angebot darstellen. TENORTH (1999) hält fest, dass das Unterrichtsfach eine thematisierende Funktion hat, indem es das für das fachliche Lernen notwendige Wissen und disziplinspezifische wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen definiert. Gleichzeitig stellt es aus Perspektive von Schüler/-innen ein Zugang zur Welt dar, der in fachspezifische Phänomene und Problemstellungen eingebettet wird (vgl. ebd. S. 191f.). Für das Handeln von Lehrer/-innen spiegelt sich darin eine besondere professionelle Aufgabe wider, deren Bewältigung

spezifische Handlungskompetenzen erfordert. So müssen sie die Verbindung zwischen Fachdisziplin und Schulfach gestalten und in die konkrete unterrichtliche Handlungspraxis überführen (vgl. ebd. S.193).

Unterstützend dazu halten GROSSMAN & STODOLSKY (1994) fest, dass die inhaltliche Konstitution der den Unterrichtsfächern zugehörigen Fachdisziplinen sowohl über eine entsprechende Berücksichtigung in den Lehrplänen das unterrichtliche Angebot beeinflussen als auch in Form fachlicher Ausbildungsinhalte angehender Lehrer/-innen (ebd. S. 182). Wenn in dieser Arbeit daher ein bestimmte Ausgestaltungsform von Unterricht untersucht wird, muss basierend auf den eben dargestellten Erkenntnissen hinterfragt werden, inwieweit Lehrpläne, Schulfächer und die Struktur von Fachdisziplinen für die tatsächliche Handlungspraxis von Outdoor Education im Schulalltag verantwortlich sind. Ebenso scheint die Frage berechtigt, in welchem Maße die jeweiligen Unterrichtsfächer von fachdisziplinären Traditionen beeinflusst werden und welche Stellung das Unterrichtsfach innerhalb des schulischen Fächerkanons hat. Gerade bei der Transformierung von fachdisziplinären Inhalten und Methoden in den schulischen Unterricht muss auch die „disciplinary socialization“ (GROSSMAN, STODOLSKY 1994, S. 200; vgl. auch BALL, MC DIARMID 1989, S. 2) von Lehrer/-innen hinsichtlich ihrer handlungsleitenden Funktion in den Blick genommen werden, genauso wie die fachdidaktische Sozialisation, da diese für die Verknüpfung von Fachdisziplin und Schulfachfach ebenso einen wesentlichen Rekontextualisierungsfaktor darstellt (vgl. HOPMANN, RIQUARTS 1999, S. 13).

2.1.2.4 Subjektive Theorien und Lehrerhandeln

In der bisherigen theoretischen Aufarbeitung wurde gezeigt, dass die Gestaltung von Unterricht aus Angebotsperspektive von institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen geprägt sein kann (vgl. FEND 2008, S. 174f.; HELSPER 2008, S. 67; GÖHLICH 2014, S. 72) und das solche strukturellen Determinanten aus Perspektive von Rekontextualisierungsprozessen einer gewissen Situativität unterliegen (vgl. FEND 2008, S. 174f.). Lehrpersonen haben demnach bei der Umsetzung curricularer Vorgaben, bzw. allgemein bei der Gestaltung von Unterricht, einen Handlungsspielraum (vgl. HAWTHORNE 1986, S. 34f.; ANDERSON 1987, S. 359; TERHART 1990, S. 155; HOPMANN, KÜNZLI 1994, S. 8; ROTHLAND, TERHART 2007, S. 14). Dieser autonome und subjektive Moment wird nun in den Fokus gerückt. Hierzu ist es zunächst sinnvoll, den Autonomiebegriff in Bezug auf das Handeln von Lehrer/-innen heranzuziehen. Nach BIDWELL (1965) wird Autonomie wie folgt definiert:

„Teacher autonomy is reflected in the structure of school systems, resulting in what might be called their structural looseness. The teacher works alone within the class- room, relatively hidden from colleagues and supe-

riors, so that he has a broad discretionary jurisdiction within the boundaries of the classroom.” (ebd. S. 976)

In der Definition wird autonomes Handeln auf die unterrichtlichen Geschehnisse innerhalb des Klassenraumes bezogen, was den Begriff *Autonomie* als eine Art Abschottung von möglichen direkten Restriktionsmomenten durch die Institution Schule beschreibt. Dabei kann auch schon die Unterrichtsvorbereitung als von Autonomie geprägtes Handeln gesehen werden. WIECHMANN (2009) verdeutlicht dies am Beispiel der Auswahl von Unterrichtsmethoden während des Planungsprozesses durch Lehrer/-innen. So unterliegt die Planung des methodischen Vorgehens im Unterricht normativen und funktionellen Entscheidungen. *Funktionell* bezieht sich dabei auf die autonome subjektive Beurteilung bestimmter Organisationsformen nach Effektivität und Effizienz. *Normativ* bedeutet, dass Entscheidungen auch von methodischen Grundannahmen im Sinne der im fachdidaktischen Diskurs vermittelten Idealvorstellungen geleitet werden, ebenso wie durch curriculare Setzungen (vgl. ebd. S. 161f.). Am Beispiel kompetenzorientierter Lehrpläne illustriert KÜNZLI (2010), wie Autonomie bei der Gestaltung des unterrichtlichen Angebots durch Lehrer/-innen zu verstehen ist:

„An welchen Inhalten oder Aufgabenbeispielen ist eine Kompetenz optimalerweise zu erlernen, welche Wissens- bzw. Stoffelemente sind zur Bewältigung einer Aufgabe und zum Erwerb einer Kompetenz wirklich unerlässlich? Wie weit werden die Schwierigkeit und das Niveau einer Aufgabe durch die Inhalte und durch das ausserschulische Vorwissen der Lernenden bestimmt, an denen die Kompetenz erworben und eingeübt wird?“ (ebd. S. 443)

Geht man davon aus, dass es sich bei diesen Fragen um die Unterrichtsplanung einer einzelnen Lehrperson handelt, dann wird damit unterstrichen, dass das Handeln von Lehrpersonen nicht algorithmisch ist und der schulische Alltag nicht durch eine schablonenhafte Umsetzung theoretischer Wissensbestände zu vollziehen ist. Dabei drängt sich die Frage auf, wie derartige subjektive Ausdeutungen determiniert sind.

Ganz elementar ist dies zunächst abhängig von der professionellen Wahrnehmung und Lesart der Lernsituation (vgl. KÜNZLI 2010, S. 446). TENORTH (2006, S. 598) merkt weiterführend dazu an, dass Lehrpersonen für die Gestaltung des professionellen Alltags auf verschiedene Wissensdimensionen zurückgreifen. Zum einen auf das maßgeblich durch die Ausbildung angeeignete theoretische Wissen, andererseits auch auf ein individuelles Erfahrungswissen (vgl. dazu auch BAUMERT, KUNTER 2006, S. 483f.; COMBE, KOLBE 2008, S. 861ff.). In Erweiterung dieser Wissensdimensionen entwickelt TENORTH (2006) den Begriff der „professionellen ‚Schemata‘“ (ebd. S. 598) und umschreibt damit kognitive Strategien, die zur Bewältigung und Gestaltung des schulischen Alltags konstruiert und angeeignet werden. (Solche Schemata

umfassen Wissens- und Erfahrungsbestände, normative Orientierungen und operative Routinen (vgl. ebd. S. 598). TENORTH (2006) führt diese Schemata auf einen „professionellen Habitus“ (ebd. S. 590) zurück und betont darüber eine Kanalisierung von Wissensstrukturen bei Lehrer/-innen durch deren habituelle Grunddispositionen (vgl. auch FEIMAN-NEMSER, FLODEN 1984, S. 11). Im Zusammenhang mit derartigen professionellen Schemata werden auch Begriffe wie *implizites Wissen* oder *Skript* genannt, wobei diese Formulierungen alle auf ein „Erfahrungswissen im Sinne eines flüssigen Handelns-Könnens“ (COMBE, KOLBE 2008, S. 860) hindeuten. Das bedeutet, dass dieses Wissen bei einer spezifischen Situationswahrnehmung bestimmte Konzepte aktiviert, die wiederum mit situationellen Handlungsoptionen verbunden sind (vgl. ebd. S. 861). Auch in Modellen zum professionellen Handeln von Lehrer/-innen werden individuelle Ausdeutungen des unterrichtlichen Handlungskontextes mit subjektbezogenen Dimensionen, wie habituellen Deutungen, epistemologischen Überzeugungen oder subjektiven Theorien über Lehren und Lernen, zusammengeführt (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, S. 497; HERICKS 2006, S. 74ff.).

In der angelsächsischen Literatur ist dahingehend der Begriff *beliefs* zu finden. (PAJARES 1992, S. 309; CALDERHEAD 1996, S. 719f.; SCHOENFELD 2000, S. 249). Solche Überzeugungen oder *beliefs* sind nach PAJARES (1992) nicht eindeutig definiert und im Forschungsdiskurs häufig auch unter Begriffen wie „attitudes, values, [...] implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy“ (ebd. S. 309) zu finden.

In Abgrenzung zu den schon beschriebenen Wissensdimensionen können *beliefs* als ein alternatives oder ideales Bild der Realität umschrieben werden. Darüber hinaus sind sie mit affektiven und evaluativen Domänen des Subjektes verbunden und setzen Annahmen zur Existenz oder Nichtexistenz von Entitäten voraus (vgl. ABELSON 1979, S. 357ff.; NESPOR 1987, S. 318ff.). Bezogen auf das Handeln von Lehrer/-innen differenziert CALDERHEAD (1996) unterschiedliche Gruppen von *beliefs*, die in Form berufsbezogener Überzeugungen die Festsetzung von Unterrichtszielen, die Auswahl von unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten, die Wahrnehmung von Rahmenbedingungen und das konkrete didaktische Handeln beeinflussen. *Beliefs About Learners and Learning* umfassen dabei Überzeugungen zur Art und Weise des Lernens von Schüler/-innen und steuern beispielsweise Lehrer/-innen-Schüler/-innen Interaktionen oder die Aufgabenkultur des Unterrichts. *Beliefs About Teaching* beziehen sich auf grundlegende Überzeugungen zur Funktion von Unterricht. *Beliefs About Subject* basieren auf epistemologischen Ansichten zur jeweiligen Fachkultur und umfassen ebenso Überzeugungen zur Struktur und zum Wesen des Faches. Darüber hinaus können Überzeugungen zur eigenen professionellen Entwicklung und zur subjektiven Selbstwahrnehmung in der Rolle als Lehrer/-in unterschieden werden (vgl. ebd. S. 719f.; vgl. dazu auch CALDERHEAD, ROBSON 1991, S. 7; PAJARES 1992, S. 316; LEVITT 2002, S. 2).

Den Einfluss dieser Überzeugungen auf die Unterrichtspraxis versucht SCHOENFELD (2000) in „Models of the teaching process“ zu beschreiben, wobei es konkret um das Zusammenwirken von Überzeugungen und Unterrichtszielen geht. Ähnlich wie die Kategorisierung von *beliefs* nach CALDERHEAD (1996, S. 719f.), können auch beim Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtszielen verschiedene Dimensionen gruppiert werden. Eine epistemologische Orientierung ist beispielsweise dann gegeben, wenn Lehrpersonen über ihren Unterricht die inhaltliche Struktur der jeweiligen Fachdisziplin oder ein spezifisches Wissensverständnis ihres Faches vermitteln wollen. Genauso kann dies auch sozialorientiert sein, wenn über den Unterricht hauptsächlich das gemeinschaftliche Klassengefüge beeinflusst werden soll. Zum Erreichen der Ziele bedienen sich Lehrpersonen sogenannten „action plans“ (ebd. S. 250) oder geplanten Handlungsvollzügen, die auf Ebene der einzelnen Unterrichtssituation auch als „action sequences“ (ebd. S. 251) bezeichnet werden (vgl. ebd. S. 250ff.).

Beliefs sind nach SCHOENFELD (2000) den konkreten Handlungsvollzügen zugeordnet. Sie existieren - wie die Überzeugungen zu Unterrichtszielen - auf verschiedenen Ebenen und können sich auf eine konkrete Unterrichtssituation beziehen, aber auch auf die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen (vgl. ebd. S. 250). SCHEELE & GROEBEN (1988, S. 34f.) sprechen hier auch von subjektiven Theorien geringerer und mittlerer Reichweite, was SCHOENFELD (2000) in ihrer Arbeit mit der Formulierung „different grain sizes“ umschreibt (ebd. S. 250).

Diese Reichweiten beschreiben unterschiedlich weit abstrahierte Gegenstandsbereiche von subjektiven Überzeugungen. Als Überzeugungen mittlerer Reichweite gelten beispielsweise implizite Theorien zur Persönlichkeit von Schüler/-innen, zur Klassenführung, gegenüber dem eigenen Verhalten als Lehrperson oder auch zur Funktion und Bedeutung von Unterricht. Verschiedene Abstraktionsgrade subjektiver Theorien gehen einher mit ihrer handlungsleitenden Funktion. Je abstrahierter sie sind, desto mehr Handlungskategorien werden dadurch beeinflusst (vgl. SCHEELE, GROEBEN 1988, S. 34f.). Es wird von den Autoren nicht geklärt, ob diese unterschiedlichen Reichweiten - bzw. die verschiedenen Abstrahierungsgrade von Überzeugungen - möglicherweise beim von Bourdieu entwickelten Habituskonzept (vgl. BOURDIEU 1982, S. 278) enden und *beliefs* als eine Reichweitespezifizierung des sozialen Habitus einer Person anzusehen sind. So skizziert aber BOURDIEU (1990), dass sich handlungsleitende Überzeugungen von Personen in stark abstrahierter Form aus dem Zusammenspiel ihres sozialen Habitus und damit verbundenen Grunddispositionen einerseits und des Handlungskontextes andererseits ergeben (vgl. ebd. S. 68f.). Abschließend soll angemerkt werden, dass sich die mit den *beliefs* zusammenhängenden Handlungsmuster aus verschiedenen Sozialisationsumständen heraus entwickeln können. Dies kann zum einen über Professionalisierungsmaßnahmen bzw. die institutionalisierte Ausbildung von Lehrer/-innen geschehen, aber auch durch Berufserfahrungen oder durch die speziellen Bedingungen der jeweiligen Schule bzw. des Bildungssystems. Ebenso kann dies auch

durch die eigene schulische Sozialisation beeinflusst werden (vgl. DEWE et al. 1990, S. 311f.). Inwieweit subjektive Überzeugungen den Unterricht - und damit auch die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education - beeinflussen können, wird nun im Folgenden über einer Zusammenstellung aussagekräftiger empirischer Studien dargestellt.

2.1.3 Der Einfluss subjektiver Überzeugungen auf das unterrichtliche Angebot - Empirische Befunde

Es ist in Anbetracht der in den vorherigen Abschnitten aufgezeigten Einflussfaktoren unterrichtlichen Handelns nicht verwunderlich, dass die Bewältigung alltäglicher schulischer Aufgaben von Lehrer/-innen auf unterschiedliche Art und Weise vollzogen werden kann. So zeigen WILSON & WINEBURG (1993) über die Begleitung von zwei Geschichtslehrer/-innen und einer Gegenüberstellung ihrer Leistungsbeurteilungen, Einschätzungen zu Unterrichtsmaterialien und zur Tauglichkeit eines Lehrbuchs, dass diese Entscheidungen und Bewertungen individuell unterschiedlich ausfallen (vgl. ebd. S. 762; ähnlich dazu auch BORKO, CADWELL 1982, S. 608). Wodurch diese heterogenen Handlungsmuster genau determiniert werden, bleibt offen. Der konkrete Zusammenhang von *beliefs* und Unterrichtszielen (vgl. Kapitel 2.1.2.4) dokumentiert sich in einer Studie von AGUIERRE & SPEER (2000). Hier konnte durch die empirische Begleitung des Unterrichts zweier Mathematiklehrer/-innen aufgezeigt werden, dass *beliefs* die Formulierung von Unterrichtszielen sowie Entscheidungen während des Unterrichts beeinflussen. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass unterschiedliche Überzeugungen zum Unterricht, zum Lernen und zum Fach Mathematik konkrete Unterrichtsziele und Unterrichtspraktiken determinieren können (vgl. ebd. S. 352).

Wie unterschiedlich curriculare Vorgaben wahrgenommen werden können, zeigt BROWN (1988, S. 71) indem er 12 Lehrer/-innen unterschiedlicher Fächer von drei verschiedenen Schulen begleitete. Bei der Analyse der Jahresplanungen des Unterrichts zeigten sich heterogene Orientierungen. Einige benutzten für die Planung die thematischen Vorgaben der Lehrbücher, andere orientierten sich an föderalen Lehrplänen oder übergeordneten, staatlichen Kompetenzvorgaben, wiederum andere orientierten sich hauptsächlich am Schulkalender und somit an einer starken zeitlichen Taktung ihrer Planung (vgl. ebd. S. 77). Ebenso konnte herausgestellt werden, dass sich je nach Schulart auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Unterrichtsgestaltung ergaben. Eine Schule spezialisierte sich beispielsweise auf die Durchführung von *field trips* (Begriffsklärung vgl. Kapitel 2.2.2), eine andere implementierte ein „special education curriculum“ (ebd. S. 77). Bei der Planung der konkreten Unterrichtsstunden fokussierten sich die Lehrer/-innen zudem nur sekundär auf die Umsetzung curricularer Anforderungen. Vorrangig stand

die methodische Gestaltung im Mittelpunkt und erst nachträglich wurden Curriculum, Lehrbücher, Kompetenzanforderungen und Lernvoraussetzungen berücksichtigt (vgl. ebd. S. 78).

Auch die Einzelfallstudie von COHEN (1990, S. 318ff.) thematisiert eine differente Positionierung von Lehrer/-innen gegenüber unterrichtlichen Rahmenvorgaben und die Folgen für die Unterrichtspraxis. Ausgangspunkt für die Untersuchung war ein reformierter Mathematiklehrplan im Bundesstaat Kalifornien, der weniger auf die Rezeption von Wissen, sondern mehr auf tiefergehende mathematische Verständnisse ausgerichtet wurde. Die Unterrichtsbeobachtungen deckten auf, dass der Unterricht der Probandin augenscheinlich - durch die Verwendung neuer Unterrichtsmaterialien - eine Veränderung erfahren hatte. Eine tiefergehende Analyse zeigte jedoch, dass die angeblichen Innovationen immer noch der alten traditionellen Unterrichtspraxis entsprachen. Der bisherige didaktisch-pädagogische Grundstil wurde demnach einer Routine gleich trotz neuer Unterrichtsmaterialien beibehalten. So können Routinen und Erfahrungswissen einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben und dadurch die Art und Weise der Umsetzung neuer Rahmenvorgaben entscheidend beeinflussen (vgl. ebd. S. 318ff.; vgl. dazu auch HAAS 2005, S. 8ff.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Untersuchung von TOBIN & McROBBIE (1996). Hier zeigt sich, dass auch die Selbstwahrnehmungen von Lehrer/-innen innerhalb der einzelnen Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Bereitschaft zur Umsetzung curricularer Reformen haben. In dieser Studie war es ein seit zwanzig Jahren im Schuldienst angestellter Lehrer, der stabile Überzeugungen gegenüber seiner eigenen Unterrichtsweise aufzeigte und ebenso gegenüber der Wirkung seines Unterrichts auf die Schüler/-innen. Genauso stabil schätzte er seine Machtlosigkeit gegenüber der Umsetzung curricularer Innovationen ein. Der Rückgriff auf solche Überzeugungen führte in der Summe dazu, dass neue Reformen in seinem Unterricht nicht umgesetzt wurden (vgl. ebd. S. 238f.). Ein Gegenbeispiel dazu bildet die Untersuchung von LEVITT (2002, S. 19). Er veranschaulicht am Beispiel der Umsetzung reformierter naturwissenschaftlicher Standards, dass solche administrativen Vorgaben ebenfalls handlungsleitend sein können und sich entsprechend im Unterricht wiederfinden, wenn die Überzeugungen der jeweiligen Lehrer/-innen mit den Grundgedanken der neuen Reform übereinstimmen.

Die handlungsleitende Bedeutung von subjektiven Überzeugungen konstatieren auch ROEHRIG & KRUSE (2005, S. 412). Sie begleiteten zwölf Chemielehrer/-innen und untersuchten, inwieweit Wissensstrukturen und Überzeugungen bei der Implementation eines reformierten Chemiecurriculums eine Rolle spielen. Als zentrales Ergebnis wird auch hier festgehalten: „There is a clear statistical relationship between teachers' beliefs about teaching and learning and their classroom practice, both in the presence of or absence of a reform-based chemistry curriculum“ (ebd. S. 417). Diese Studien verweisen deutlich auf die handlungsleitende Funktion von Überzeugungskonstrukten bei der Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen,

aber auch gegenüber der Umsetzung bzw. Nichtumsetzung curricularer Innovationen (vgl. dazu auch HAWTHORNE 1986; ARCHBALD, PORTER 1994; HANEY et al. 1996; BECK et al. 2000).

Der Einfluss von Lehrerüberzeugungen auf die Umsetzung curricularer Vorgaben stellt zusammenfassend auch die Studie von ZEITLER et al. (2012) dar. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Lehrer/innen verschiedener Schularten und Unterrichtsfächer hinsichtlich der Umsetzung neu eingeführter Bildungsstandards durchgeführt und mittels Dokumentarischer Methode (BOHNSACK et al. 2007) ausgewertet. Die dabei rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen zeigen, dass die Umsetzung von Bildungsstandards mit der grundsätzlichen Wahrnehmung von bildungspolitischen Vorgaben zusammenhängt. Sehen sich Lehrer/innen in ihrem Handeln als autonom und unabhängig, werden Bildungsstandards eher als *gestaltbare Vorgabe* wahrgenommen. Sehen sich Lehrer/innen jedoch stärker als ausführende Akteur/-innen, dann werden diese Vorgaben im Sinne einer Instruktion verstanden, die direkt umgesetzt werden muss (vgl. Zeitler et al. 2012, S. 214ff.; Zeitler et al. 2013, S. 128ff.; ähnlich dazu auch KREMER, SLOANE 2001, S. 102). Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass unterschiedliche Orientierungen zum Lernen von Schüler/-innen auch eine heterogene Umsetzung von Standards bedeuten kann. Hier ist es vor allem der Einfluss der jeweiligen Schulart und der damit verbundene Grundtonus der Lernens, der entweder eine eher an pädagogische Erfordernisse ausgerichtete Wahrnehmung der Standards mit sich bringt oder eine stärker fachwissenschaftliche Interpretation von Vorgaben bedeutet (vgl. ZEITLER et al. 2012, S. 231ff.; vgl. ZEITLER et al. 2013, S. 128ff.).

Aus Perspektive einzelner Unterrichtsfächer sind ebenso Studien von Interesse, die sich mit der Gestaltung von Unterricht unabhängig von curricularen Vorgaben auseinandersetzen, sondern vor dem Hintergrund epistemischer und fachlicher Überzeugungen. HASHWEH (1996) fand dahingehend heraus, dass Lehrer/-innen mit einer konstruktivistischen Grundüberzeugung in ihrem Unterricht andere Lernziele anvisieren als solche mit einer stärker empirischen Grundhaltung. Bei einer konstruktivistischen Grundüberzeugung wird die Entwicklung von Wissen bei Schüler/-innen auf einer stärker differenzierten Ebene gesehen, was mit einer größeren Sensibilität gegenüber alternativen kognitiven Konzeptionen zum Unterrichtsgegenstand einhergeht (vgl. ebd. S. 61; vgl. dazu auch STAUB, STERN 2002, S. 348ff.). SEIDEL et al. (2008) untersuchten ebenso die Verbindung von konstruktivistischen Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln. Hierbei wurden jedoch keine Zusammenhänge gefunden, da die Implementation konstruktivistischer Elemente im Unterricht unabhängig von rezeptiven oder konstruktivistischen Überzeugungen auf Seiten der Lehrpersonen geschah (vgl. ebd. S. 273). Möglicherweise ist das Ergebnis ein Hinweis darauf, dass an dieser Stelle andere, überlagernde oder konkurrierende Überzeugungen handlungsleitend waren (vgl. SCHEELE, GROEBEN

1988, S. 34f.; SCHOENFELD 2000, S. 250). Die ländervergleichende Studie von LIPOWSKY et al. (2003) analysierte, inwieweit sich Mathematiklehrer/-innen aus Deutschland und der Schweiz bezüglich ihrer unterrichtsbezogenen, selbstbezogenen und umweltbezogenen Kognitionen unterscheiden. Dabei wurde festgestellt, dass die deutschen Mathematiklehrer/-innen ein stärker konstruktivistisches Lernverständnis vorweisen als Lehrer/-innen aus der Schweiz (vgl. ebd. S. 231ff.). LEUCHTER et al. (2008, S. 178) konnten die wesentlichen Befunde von LIPOWSKY et al. (2003) bestätigen, fanden jedoch - ähnlich wie auch SEIDEL & SCHMIDT (2008) - keine Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen bzw. rezeptiven Überzeugungen und dem unterrichtlichen Handlungsvollzug.

Abschließend sollen zwei rekonstruktive Studien aufgeführt werden, die die Ausgestaltung von Unterricht einerseits im Zusammenhang mit der biographischen Sozialisation von Lehrer/-innen in Verbindung bringen (MEISTER 2005) und andererseits Unterricht aus Perspektive eines soziokulturellen gerahmten Konstruktes sehen (RADEMACHER 2009). MEISTER (2005) untersuchte in ihrer Studie unterrichtliche Selbstverständnisse von Lehrer/-innen, um darüber einen möglichen Zusammenhang zwischen Berufsbiographien und unterrichtlichen Handlungs- und Deutungsmustern vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Transformationsprozesse in Ostdeutschland sichtbar zu machen (vgl. ebd. S. 37f.). Dazu wurden 18 biographische Interviews sowie 36 Konfrontationsinterviews geführt, bei denen die Lehrer/-innen ihren eigenen videographierten Unterricht kommentierten (vgl. ebd. S. 130ff.). Mittels rekonstruierender Deutungsmusteranalyse wurden letztlich vier Eckfälle herausgearbeitet, die zeigen, dass die Sozialisation von Lehrer/-innen maßgeblich deren unterrichtliches Selbstverständnis beeinträchtigen kann (vgl. ebd. S. 281). So gab es Fälle, bei denen die interviewten Personen Unterricht als ungewisse, offene Praxisform darstellen. Dies waren meist Lehrer/-innen, die im gleichen Zug auch mit einer gewissen Gelassenheit dem Unterricht gegenüber traten und sich eher als unabhängig gegenüber institutionellen Strukturen und Schüler/-innen sahen. Dieser Typik stehen Fälle gegenüber, bei denen ein weniger offenes Verständnis von Unterricht rekonstruiert wurde, welches auf eine problembehaftete Auseinandersetzung mit Selbstständigkeit und Autonomie während der Kindheit zurückgeführt werden konnte. Bei diesen Personen existiert ein Bild von Unterricht, was stark normorientiert ist und ein gewisses Krisenpotential verbirgt. Ebenso eruiert die Autorin, dass auch inhaltlich-fachliche Komponenten von Unterricht mit eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen als Schüler/-in und der beruflichen Sozialisation in Verbindung stehen. (vgl. ebd. S. 281f.)

Eine eher indirekt auf das unterrichtliche Handeln ausgerichtete Studie, ist die kulturvergleichende Arbeit von RADEMACHER (2008). Hier wurden über ethnographische Studien und objektiv-hermeneutische Analysen von Schulleiteransprachen pädagogische Berufskulturen in den USA und in Deutschland vergleichend rekonstruiert. Ableitend davon konnte das pädagogische Handeln vor dem Hintergrund

des institutionellen Kontextes in Deutschland als konflikthaft und widersprüchlich skizziert werden. RADEMACHER (2008) formuliert dies begründend über eine „Eigenlogik [...], die gegen die institutionellen Prinzipien gerichtet ist“ (ebd. S. 235). Dagegen zeugt das Grundmuster pädagogischen Handelns in den USA von einer unwidersprüchlichen Anpassung an institutionelle Vorgaben. Damit zeigt Rademacher, wie unterschiedlich die Strukturlogiken pädagogischer Berufskulturen in verschiedenen kulturellen Kontexten sein können (vgl. ebd. S. 235). Inwieweit sich die pädagogischen Berufskulturen nun auf die Gestaltung konkreter didaktisch gerahmter Momente im Unterricht auswirken, ist dadurch zwar nicht gesagt, dennoch muss diese Studie als globale Variante einer möglichen Positionierung von Lehrer/-innen gegenüber strukturellen Rahmenbedingungen gesehen werden. Kongruent zu den anderen aufgeführten empirischen Beispielen wird auch hier angedeutet, dass es trotz neoinstitutionalistischer Tendenzen - im Sinne einer zunehmenden Standardisierung des globalen Schulsystems (vgl. MEYER, RAMIREZ 2000, S. 216f.) - keinen weltweit homogenisierten Unterricht geben kann, was die in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigten Theoriebausteine und die dabei herausgearbeiteten Begriffe, wie *Technologiedefizit*, *Rekontextualisierung*, *Berufskultur*, *Habitus*, *Beliefs*, *Überzeugungen*, *Deutungsmuster* und *subjektive Theorien*, zusätzlich unterstreicht. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass Unterricht immer auch Produkt eines gewissen organisationalen und institutionellen Rahmens ist (vgl. WEBER 1946, S. 196; HOY, REES 1977, S. 25; BROWN 1988, S. 77). Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Arbeit wurde bisher geklärt, wodurch das unterrichtliche Angebot determiniert werden kann. Versteht sich Outdoor Education als Unterricht außerhalb des Schulgebäudes, muss jetzt gefragt werden, inwieweit Lehrer/innen die Möglichkeit haben, sich diesbezüglich zu positionieren. Vor diesem Hintergrund wird nun *das unterrichtliche Angebot Outdoor Education* entlang des fachdidaktischen Diskurses gerahmt, um das damit im Zusammenhang stehende unterrichtliche Ausdeutungskontinuum transparent zu machen.

2.2 Outdoor Education

In Anlehnung an das von MEYER & RAMIREZ (2005, S. 227) einleitend thematisierte Modell der globalen Organisation von Schule, kann auch für die Unterrichtsorganisation im Klassenzimmer ein abstrahiertes, weltweit gültiges Modell skizziert werden. So orientiert sich der globale, klassenförmige Unterricht maßgeblich an Unterrichtsgegenständen, die dem Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule entsprechen und durch Fachkulturen und Curricula geprägt werden. Prozesse der Selektion und Reduktion von Lerngegenständen sowie eine damit einhergehende Überführung in Unterrichtsthemen kreieren ein Bild von Unterricht, was im Vergleich zur Alltagswelt von Schüler/-innen als thematisch zugespitztes Abstraktionsmedium gesehen werden kann (vgl. LANG-WOJTASIK 2008, S. 176). Unterrichtsgegenstände werden hierbei durch Unterrichtsmethoden und Medien inszeniert,

also über „Formen und Verfahren, mit denen Lehrende [...] die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln“ (MEYER, JANK 2011, S. 54). Aus Angebotsperspektive (vgl. FEND 2001, S. 322; HELMKE 2009, S. 73) konstituieren Lehrer/-innen mit Unterricht eine klassenförmige, abstrahierte und inszenierte Handlungspraxis (HELSPER, KEUFFER 2010, S. 93). Unterrichtsinhalte sind dabei als Lerngegenstände zu verstehen, anhand derer spezifische Kompetenzen zu entwickeln sind (vgl. KMK 2004, S. 16; KÜNZLI 2010, S. 442), wobei die schulfachspezifischen Lerngegenstände auch an die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen angelehnt sind (vgl. PLÖGER 1999, S. 441f.; MERTENS 2010, S. 51f.). Wie einleitend festgehalten wurde, ist Outdoor Education in dieser Arbeit als Sammelbegriff für jegliche Formen von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes gefasst. In Verbindung mit dem hier entwickelten Verständnis von Unterricht kann nun angenommen werden, dass sich Outdoor Education mit den „Gegenständen des Lernens“ (HELSPER, KEUFFER 2010, S. 93) in einer *anderen* Art und Weise auseinandersetzt als der Unterricht im Klassenzimmer. Erste Ansätze zur Bestätigung dieser These finden sich bereits in der Aufklärungs- und Reformpädagogik, was im Folgenden dargestellt wird.

2.2.1 Unterricht jenseits des Klassenzimmers - ein historischer Exkurs

Eine Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung von Bildung zeigt, dass das hier skizzierte globale Modell von Unterricht in der Vergangenheit mehrfach kritisiert und reformiert worden ist. Das gemeinsame Fundament dieser Reformen bestand darin, den Unterricht nicht nur als *Angebot* zu sehen, sondern in einem wechselseitigen Verhältnis von *Angebot* und *Nutzen* (Begriffe nach FEND 2001, S. 322). Eine derartige Sichtweise rekurriert auf eine stärkere Hinwendung zum lernenden Subjekt und wurde insbesondere in symbolischer Gestalt der Reformpädagogik Ansatzpunkt verschiedener Unterrichtsreformen (vgl. BREIDENSTEIN 2008, S. 27f.; SKIERA 2010, S. 1).

Vor allem die Erkenntnis einer besonderen Bedeutsamkeit der kindlichen selbstständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, führte zu einer Reformierung damaliger Unterrichtsmodelle. Diese vollzog sich zum einen über eine Neuordnung des Fächerkanons (vgl. SCHWEIM 1966, S. 59). So waren Comenius (1592-1670) und Ratke (1571-1635) Initiatoren eines Unterrichtsmodells, bei dem das Aufkommen neu formulierter Wissenschaftssphären in der Schule Berücksichtigung finden sollte. Die Folge war eine Umstrukturierung des Lehrplans zugunsten neuer Unterrichtsgegenstände, wie den Natur- und Gesellschaftswissenschaften (vgl. IPFLING 2007, S. 59). Zum anderen verlor das Klassenzimmer bei der hier angesprochenen Reformierung seine Monopolstellung als alleinige Anschauungsbasis für den Unterricht. COMENIUS (1657/1992) forderte beispielsweise in seiner „Didactica Magna“, dass in frühester Kindheit die Auseinandersetzung mit geographischen und naturwissenschaftlichen Elementen der Heimat erfolgen sollte (vgl. ebd. S.

193f.). Darüber hinaus betont er das Grundprinzip des selbstständigen Erforschens, was er lerntheoretisch dem Aneignen von Erkenntnissen aus Büchern gegenüberstellte (vgl. ebd. S. 112). Ein weiterer Initiator solcher Reformen war Pestalozzi (1746-1827). Er trat wie Comenius für Lebens- und Wirklichkeitsnähe ein und sah in der kindlichen Heimat eine essentielle Anschauungsbasis für den Unterricht (vgl. ADELMANN 1955, S. 40f.).

Die Ansätze von Comenius und Pestalozzi finden sich auch bei den Bildungsreformen der Aufklärung wieder. Humboldt (1767-1835) und Hegel (1770-1831) forderten in ihren für die Zeit der Aufklärung stellvertretenden Bildungskonzeptionen eine Aneignung von Welt unter der Loslösung des bis dahin ständisch gebundenen Individuums und damit einhergehend die Herausbildung eines reflexiven, autonomen Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. DRIESCHNER 2007, S. 20ff.). Aus dieser Diskussion gehen letztlich die grundlegenden Unterrichtsreformen der Reformpädagogik hervor. Wesentlicher Kritikpunkt dieser Strömung lag in der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Bildung zur Zeit der Industrialisierung (vgl. SCHEIBE 1971, S. 5f.) und in einem zunehmend aufkommenden Bild von Schule als uniforme, zwanghafte Bildungsanstalt bei der Kinder einer Massenabfertigung gleich unterrichtet wurden (vgl. KUHLMANN 2013, S. 81ff.). Die freie Entfaltung des Kindes, mit seinen lebendigen Interessen, Erfahrungen und Fragen sollten von grundlegender Bedeutung für den *neuen* Unterricht in den Schulen sein (vgl. SCHEIBE 1971, S. 76ff.). So waren es Schlagwörter wie Erlebnisorientierung und Selbsttätigkeit, die von reformpädagogischen Vertretern wie Dewey (1859-1952) und Kerchensteiner (1854-1932) gefordert wurden (vgl. DRIESCHNER 2007, S. 24). DEWEY & DEWEY (1915) sprechen sich außerdem für eine Authentizität von Lernumgebungen aus, die insbesondere durch die „outdoor world“ und „nature stud[ies]“ (ebd. S. 89f., verändert durch den Verfasser) repräsentiert ist. Demgegenüber werden Lernumgebungen, bei denen die reine Aneignung von Informationen aus Büchern und Vorlesungen im Mittelpunkt steht, von diesen Vertretern negativ konnotiert. Das grundsätzliche Postulat reformpädagogischer Strömungen ergibt sich aus der Mobilisierung eigenständiger Denkprozesse in subjektiv bedeutsamen Lernsettings und kontrastiv dazu nicht in einer unreflektierten Übernahme vorgefertigter Denkprozesse der in Büchern und Vorlesungen rezipierten Personen. Die Autoren formulieren die Vorzüge der „outdoor world“ (ebd. S. 89) wie folgt:

“Work in nature study is undergoing reorganization in many schools in all parts of the country. The attempt is to vitalize the work, so that pupils shall actually get a feeling for plants and animals, together with some real scientific knowledge, not simply the rather sentimental descriptions and rhapsodizings of literature. It is also different from the information gathering type of nature study, which, is no more real science than is the literary type. Here the pupils are taught a large number of isolated facts, starting from material

that the teacher gathers in a more or less miscellaneous way; they learn all about one object after another, each one unrelated to the others or to any general plan of work. Even though a child has gone over a large number of facts about the outdoor world, he gains little or nothing which makes nature itself more real or more understandable. If nature study is turned into a science, the real material of the subject must be at hand for the students; there must be a laboratory, with provision for experimentation and observation. In the country this is easy, for nature is just outside the school doors and windows." (ebd. S. 89f.)

Im Verhältnis zu der in der Aufklärungspädagogik geforderten Autonomie als Ablösung von der Ständegesellschaft (vgl. MEYER 2010, S. 31f.), sind die in der Reformpädagogik betonte Erlebnisorientierung und Selbstständigkeit als eine Umdeutung zu verstehen. Der Autonomiebegriff rekuriert nun stärker auf Lernprozesse und die Möglichkeit zum selbsttätigen und selbstgesteuerten Lernen (vgl. DRIESCHNER 2007, S. 24). Ähnlich wie in der Aufklärungspädagogik werden diese Postulate auch mit dem Heranziehen von Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes verknüpft (vgl. ADELMANN 1955, S. 40f.; SCHEIBE 1971, S. 120).

Bestätigung finden diese Strömungen auch in England und den USA, da es hier ebenso zu grundlegenden Bildungsreformen kam. Die zur Reformpädagogik parallele Entwicklung wurde dabei als „progressive education“ (HOLMES 1995, S. 51) bezeichnet. Beispielsweise konzipierte Reddie (1858-1932) eine Reformschule - im angelsächsischen Bereich durch die Formulierung „New Schools“ (HOLMES 1995, S. 53) zusammengefasst -, bei der die Schüler/-innen in einer Art ländlichen Gemeinschaft lebten. Das daran angelehnte Schulprogramm enthielt explizit auch Wanderungen, so dass sich die schulische Bildung und Erziehung nicht ausschließlich auf einen festgelegten Unterrichtsraum konzentrierte (vgl. HOLMES 1995, S. 51ff.). Joseph Cowham ist an dieser Stelle als weiterer Vertreter für die Integration von Schulausflügen in den schulischen Alltag zu nennen. Er verknüpfte bei seinen *school journeys* neu aufkommende Impulse der Reformpädagogik mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer. Produkt der Berücksichtigung dieser Strömungen waren Ausflüge, bei denen zum einen auf Erfahrungen und Beobachtungen basierendes Lernen im Mittelpunkt stand, zum anderen aber auch die Anwendung naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen (vgl. MARSDEN 2000, S. 21ff., siehe zum gesamten historischen Exkurs auch HEYNOLDT 2014, S. 21ff.).

Im historischen Rückblick stellt sich Outdoor Education als Teilströmung der Reformierung von Unterricht dar und repräsentiert somit *einen* Gegenpool des damals kritisierten, alltäglichen Klassenunterrichts. Neben Argumentationslinien, die sich vor allem auf das *besondere* Lernen von Schüler/-innen außerhalb des Klassenzimmers beziehen, sind auch naturwissenschaftliche auf die Erkenntnisgewin-

nung ausgerichtete Orientierungen bei den ersten Implementationsansätzen dieser Unterrichtsform zu finden. Für die Darstellung des gegenwärtigen Diskurses zum Unterricht jenseits des Klassenzimmers werden in einem ersten Schritt aktuelle Begriffsverwendungen und damit verbundene Dimensionierungsformen thematisiert, um so auch das Kontinuum möglicher Ausgestaltungsformen von Outdoor Education aufzuzeigen.

2.2.2 Begriffslandschaft: Outdoor Education

Um Unterricht außerhalb des Schulgebäudes terminologisch zu fassen, müssen sowohl im deutschen als auch im angelsächsischen Sprachraum verschiedene Vorschläge berücksichtigt werden. Ziel ist es an dieser Stelle einen Überblick zu den verschiedenen begrifflichen Ausprägungen zugeben. Zusätzlich wird auf Basis dieses umfassenden Begriffsangebots auch der für diese Arbeit verwendete Terminus *Outdoor Education* legitimiert.

2.2.2.1 Exkursionen und Außerschulische Lernorte

Aus geographie- und biologiedidaktischer Perspektive muss insbesondere auf die Begriffe *Außerschulischer Lernort* und *Exkursion* verwiesen werden. Im Rahmen der Geographiedidaktik wird die Exkursion wie folgt definiert:

„Eine methodische Großform des Unterrichts mit dem Ziel der realen Begegnung mit der räumlichen Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers. Aufgabe der Exkursion ist, dem Schüler eine direkte Erfassung geographischer Phänomene, Strukturen, Funktion und Prozesse vor Ort zu ermöglichen.“
(RINSCHÉDE 2003, S. 235)

OHL & NEEB (2012) verweisen in ihrer Definition zusätzlich auf die Erarbeitung geographischer Inhalte und die Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen (vgl. ebd. S. 259). Aus biologiedidaktischer Perspektive werden bei BERCK & GRAF (2010, S. 228) Exkursionen in Abgrenzung zu der Begriffsbestimmung von ESCHENHAGEN et al. (1993) definiert, welche darunter allgemein jeden Unterricht außerhalb des Schulgebäudes verstehen (vgl. ebd. S. 186). BERCK & GRAF (2010) lehnen ihre Beschreibung an die „typische biologische ‚Lehrwanderung‘“ (ebd. S. 228) an und formulieren für die Exkursion:

„Eine typische Biologische Exkursion (biologische Lehrwanderung) geschieht mit der Absicht, den Schülern Kenntnisse über Pflanzen- und/oder Tierarten, Betrachtung von Lebensgemeinschaften oder bestimmter ökologischer Bedingungen zu vermitteln.“ (ebd. S. 228)

Im Vergleich dazu scheint der Terminus *Außerschulischer Lernort* von der reinen Wortbedeutung her einen räumlich stärker abgegrenzten *Lern-Ort* zu umschreiben. Das Wort *Lernort* wurde durch den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974) definiert und umfasst ganz allgemein „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung, die Lernangebote organisiert“ (ebd. S. 69). Eine biologiedidaktische Begriffsbestimmung für *Außerschulische Lernorte* umfasst bei BERCK & GRAF (2010) alle Möglichkeiten, Unterricht außerhalb der Schule zu halten, wobei Museen, Zoos, Botanische Gärten, Naturschutzzentren, Science Centers, aber auch Freilandlabore und Exkursionen mit eingeschlossen werden (vgl. ebd. S. 226f.). KILLERMANN et al. (2011) beziehen in ihrer Beschreibung auch Lernorte auf dem Schulgelände mit ein. Ebenso formulieren sie Qualitätsmerkmale für diese Lernorte, darunter Repräsentativität und Exemplarität, die Eignung für den selbsttätigen Erwerb von Kenntnissen, Anregung von problemorientiertem Denken, Durchführung von Beobachtungen, Erkundungen und Untersuchungen (vgl. ebd. S. 95). MESSMER et al. (2011) erweitern die Begriffsbestimmung im Sinne einer fächerübergreifenden Perspektive und unter Einbezug didaktischer Ausgestaltungsmöglichkeiten:

„Orte ausserhalb des Schulhauses, an denen Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, nonformaler oder informeller Bildung lernen können. Konstitutiv für diese Lernorte ist die Möglichkeit der *unmittelbaren* Begegnung mit einem Lerngegenstand und/oder Sachverhalt. Ausserschulisches Lernen findet statt, wenn solche Begegnungen - bewusst oder unbewusst - in den Lernprozess integriert sind und zu einem Kompetenzerwerb beitragen. Dies kann in originaler Begegnung geschehen, wenn der Lerngegenstand bzw. Sachverhalt in seiner ursprünglichen Situation eingebettet ist (Bachlauf, Nationalpark, Landwirtschaftsbetrieb, Kraftwerk, Denkmal etc.). Als Ausserschulische Lernorte eignen sich auch Orte, an denen Lerngegenstände bzw. Sachverhalte dekontextualisiert und in künstlicher Umgebung vorliegen (Museen, historische Archive). Ausserschulische Lernorte lassen sich weiter nach dem Grad der methodisch-didaktischen Aufbereitung unterscheiden. Die Spannweite reicht von fehlender Didaktisierung (bspw. Altstadt, Wirtschaftsbetrieb) bis zu Lernorten, die eigens für das Lernen geschaffen werden (Science Center, Lehrpfad, Lernlabor etc.). Nach diesem Begriffsverständnis eignen sich Ausserschulische Lernorte für alle Schulfächer und -stufen.“ (ebd. S. 7, Hervorhebung im Original)

Die Gemeinsamkeit der bis jetzt aufgezeigten Definitionen äußert sich in einer Umschreibung von Lerngelegenheiten außerhalb des Schulgebäudes, die eine *Begegnung* oder *Betrachtung* von Lerngegenständen ermöglichen, denen scheinbar im Klassenraum nicht auf diese Art und Weise begegnet werden kann. Unterschiede

spiegeln sich in den Lokalisationsdimensionen der Ausgestaltung wider, wobei die Definitionen zu *Außerschulischen Lernorten* in Abgrenzung zu den *Exkursionen* explizit auch didaktisch aufbereitete Orte mit einbeziehen. Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die Definitionen *Außerschulische Lernorte* oder auch das „außerschulische Lernen“ (HAUBRICH 1997, S. 208) meist *Exkursionen* als spezielle Ausgestaltungsform mit einbinden (vgl. BERCK, GRAF 2010, S. 228; MESSMER et al. 2011, S. 7). Da der Terminus *außerschulisch* auch für Bildungsprozesse in nicht-schulischen und kommunalen Einrichtungen genutzt werden kann (z. B. COELEN 2009, S. 90ff.; BLECKMANN, DURDEL 2009, S.11ff.), ist hier begrifflich keine Eindeutigkeit gegeben. Um eine möglichst allgemeine und eindeutige Umschreibung für Unterricht außerhalb des Schulgebäudes zu finden, wird diese Betrachtung auf den englischen Sprachraum ausgeweitet.

2.2.2.2 Fieldwork, Field trip, Outdoor Learning, Outdoor Education

Auch im angelsächsischen Sprachraum gibt es verschiedene Benennungsformen für Unterricht außerhalb des Schulgebäudes, die jedoch in ihren Beschreibungen kongruent zu den im deutschen Sprachraum verwendeten Begriffen sind. Aus geographiedidaktischer Perspektive umfasst die Bezeichnung „fieldwork“ (STOLTMAN, FRASER 2000, S. 37) eine Aktivität im Gelände, bei dem die Selbsttätigkeit der Teilnehmer/-innen unter dem Aspekt des entdeckenden und erforschenden Lernens im Mittelpunkt steht. Dabei können fachliche Erkenntnisse durch die Arbeit vor Ort gewonnen werden, was gleichzeitig mit dem Erlernen und Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen einher geht. Ebenso betonen die Autoren, dass durch die Verwendung von Karten, Messinstrumenten, aber auch durch die Zusammenarbeit in Kleingruppen, mediale- und soziale Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. ebd. S. 37ff.). LOCK (1998) definiert *fieldwork* aus Perspektive des Biologieunterrichts:

„The term fieldwork is used to encompass any practical work occurring outside the school laboratory, be this in the school yard, on the sports field or in the wider environment. This wider environment could include woodland or sand dunes, a quarry or shopping precinct, a zoo or research laboratory.“ (ebd. S. 633)

Ähnlich wie bei STOLTMAN & FRASER (2000) werden mit „practical work“ (LOCK 1988, S. 633) auch hier handlungsorientierte Komponenten angesprochen, wobei deren Berücksichtigung laut Definition auch an didaktisch aufbereiteten Lernorten möglich ist. Der Begriff *field based education* kann deckungsgleich zu den eben beschriebenen Definitionen angefügt werden. Er umfasst nach LONERGAN & ANDRESEN

(1988, S. 66) die Berücksichtigung von forschungsbasiertem und problemorientiertem aktiven Lernen. Eine stärker allgemeindidaktische Definition repräsentiert sich im Terminus „field trip“ von NESPOR (2000, S. 26):

“They transport young people of school grounds for part or all of the day and allow them to interact informally without the stringent monitoring and evaluation characteristic of regular school activities.” (ebd. S. 26)

Im Vergleich zu den vorherigen Begriffen werden bei dieser Definition keine Tätigkeiten von Schüler/-innen beschrieben und keine konkreten Örtlichkeiten für die Durchführung genannt. Vielmehr geht es allgemein um die Herausstellung eines Kontrasts gegenüber alltäglichen Schulaktivitäten innerhalb des Schulgebäudes. Dabei wird laut Definition über *field trips* eine besondere Form von Unterricht arrangiert, der durch reduzierte schulische Konventionen gekennzeichnet ist. Eine ähnlich kontrastive Herausstellung gegenüber dem Regelunterricht formuliert LIDSTONE (2000). Er leitet *field trip* von den in Universitäten durchgeführten „excursions“ (ebd. S. 134) ab und interpretiert aus dem Wortbestandteil *trip* eine im Rahmen von Schule gesonderte Berücksichtigung von ebenso freizeithlichen Aktivitäten, die er mit der Formulierung „time out from learning“ (ebd. S. 134) umschreibt.

Als Zwischenfazit der Sondierung von Begriffen aus dem angelsächsischen Sprachraum kann fest gehalten werden, dass diese durch das Wort *field* vereint sind. LONGERGAN & ANDRESEN (1988, S. 64) fassen dies als „any arena or zone within a subject where supervised learning can take place via first-hand experience, outside the constraints of the four-walls classroom setting“ (ebd. S. 64). Da *field* weitläufig mit dem Wort „Feld“ (PONS 2011, S. 413) übersetzt werden kann, jedoch laut den hier angeführten Definitionen nicht ausschließlich Tätigkeiten im *Feld* bzw. Gelände durchgeführt werden, sondern auch didaktisch aufbereitete Lernorte mit eingeschlossen sind, entsteht erneut eine begriffliche Uneindeutigkeit.

RICKINSON et al. (2004) benutzen die Bezeichnung *Outdoor Learning* und bieten damit einen weiteren Vorschlag für einen übergeordneten und fächerübergreifenden Begriff an. Darunter werden Termini wie „outdoor adventure education, field studies, nature studies, outdoor play, heritage education, environmental education, experiential education, and agricultural education“ (ebd. S. 15) zusammengefasst. Diese Unterbegriffe werden schließlich von den Autoren gruppiert und kategorisiert in: „fieldwork and outdoor visits“, „outdoor adventure education“, „school grounds and community-based projects“ (ebd. S. 16). Gegenläufig zu den bisher beschriebenen Definitionen von *fieldwork* werden bei RICKINSON et al. (2004) zwar auch explizit didaktisch aufbereitete Lernumgebungen genannt, nicht aber Tätigkeiten im Gelände, wie dies beispielhaft LOCK (1998) mit „the wider environ-

ment“ (ebd. S. 633) umschreibt, so dass auch hier eine begriffliche Unschärfe repräsentiert ist. Eine ähnlich zusammenfassende und fachunabhängige Perspektive impliziert die Wortgruppe „*Learning outside the classroom*“ (DFES 2006, S. 1). Die dazugehörige Beschreibung basiert primär auf Lehr- und Lernumgebungen, die außerhalb des Klassenraums herangezogen werden, wobei jedoch keine spezielle biologie- oder geographiedidaktische Akzentuierung stattfindet:

“These, often the most memorable learning experiences, help us to make sense of the world around us by making links between feelings and learning. They stay with us into adulthood and affect our behavior, lifestyle and work. They influence our values and the decisions we make. They allow us to transfer learning experienced outside to the classroom and vice versa.” (DFES 2006, S. 1)

Implizit wird hierbei erneut ein Bild von Unterricht innerhalb des Klassenraums konstruiert, das in Bezug auf bestimmte Lernerfahrungen als defizitär gekennzeichnet wird und Erfahrungen nicht in der gleichen Art und Weise herstellen kann, wie Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes. Diese Definition richtet sich außerdem stark auf affektive, lernpsychologische Aspekte und weniger auf die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen. Dahingehend bildet der Begriff *Outdoor Education* einen passablen Brückenschlag. PRIEST (1986) fast darunter

„an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS, relationships concerning people and natural resources“ (ebd. S. 13, Hervorhebung im Original).

In seinen weiteren Ausführungen verweist PRIEST (1986) auf damit im Zusammenhang stehende Möglichkeiten zum erfahrungsbasierten Lernen, zum interdisziplinären Lernen, zur Entwicklung inter- und intrapersonaler Beziehungen sowie zur Auseinandersetzung mit systemischen Beziehungen innerhalb von Ökosystemen (vgl. ebd. S. 14).

The Outdoor Setting

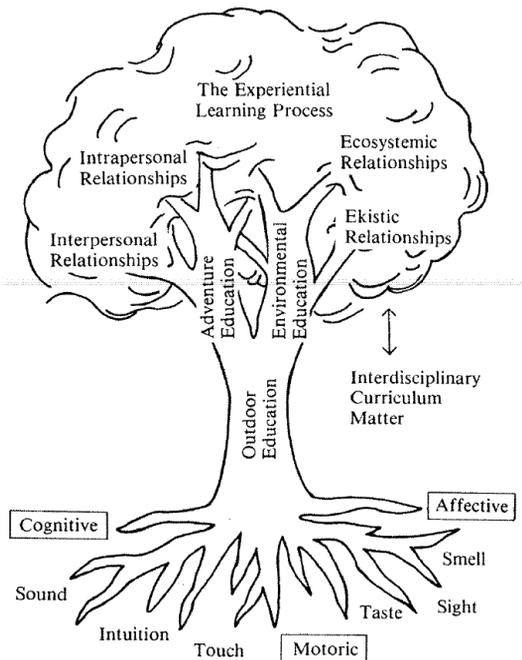


Abb. 3: The Outdoor Education Tree (PRIEST 1986, S. 15)

Wie Abbildung 3 erkennen lässt, gibt es eine Unterteilung von *Outdoor Education* in die zwei Hauptstränge *Adventure Education* und *Environmental Education*. Ausgehend von den davon abzweigenden Nebenästen stehen bei der *Adventure Education* eher soziale Kompetenzen und Domänen der Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Bei der *Environmental Education* sind es Sachverhalte wie etwa Mensch-Umweltbeziehungen oder Ökosystembeziehungen. Beide Äste vereint der *Experiential Learning Process*. Eine ähnliche Unterteilung nehmen auch HIGGINS et al. (1997) vor. *Outdoor Education* wird hier als Zusammenspiel von *Outdoor Activities*, *Environmental Education* und *Personal & Social Development* gesehen (vgl. ebd. S. 6). Verbindendes Element dieser Unterkategorien ist ebenfalls das Lernen durch direkte Erfahrungen (vgl. ebd. S. 9ff.). Bei PRIEST (1986) und auch bei HIGGINS et al. (1997) geht es primär um Tätigkeiten in der natürlichen Umwelt. In der Gegenüberstellung zu anderen diskutierten Termini fehlt jedoch der Verweis auf didaktisch aufbereitete Lernumgebungen, wie dies beispielsweise in den Definitionen zu den Außerschulischen Lernorten (vgl. BERCK, GRAF 2010, S. 226ff.; MESSMER et al. 2011, S. 7) angedeutet wurde.

Für diese Arbeit repräsentiert Outdoor Education die passendste Begrifflichkeit, da sowohl lerntheoretische als auch fachspezifische Dimensionen von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes berührt werden und mit diesem Begriff metaphorisch das Überschreiten der Türschwelle des Schulgebäudes am ehesten in Verbindung gebracht werden kann. Die Definitionen von PRIEST (1986) und HIGGINS et al. (1997) werden dahingehend für das hier verwendete Verständnis von *Outdoor Education* erweitert, indem auch didaktisch aufbereitete Örtlichkeiten mit einbezogen werden. Dazu werden ähnlich wie bei LOCK (1998), MESSMER et al. (2011) und BERCK & GRAF (2010) auch Orte wie Museen, Zoos, Science Centers, Field Study Centers oder auch Botanische Gärten mit hinzugezählt. In Anlehnung an die Definition der *Exkursion* von OHL & NEEB (2012, S. 259) kann Outdoor Education eine Unterrichtsstunde oder mehrere Tage umfassen. Der Begriff scheint auch gegenüber dem Terminus *Outdoor Learning* (RICKINSON et al. 2004) angemessener, da sich *Outdoor Education* sowohl im angelsächsischen als auch im deutschsprachigen Forschungsdiskurs bereits wiederfindet (z. B. DETTWELER 2012; LINDAU, FINGER 2013; VON AU 2013).

Rückblickend auf diese inhaltliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffen für Unterricht jenseits des Klassenzimmers, lassen sich auch unterschiedliche Zweckdimensionen für Outdoor Education resümieren. So geht es aus fachdidaktischer Perspektive um die „Erfassung“ (RINSCHÉDE 2003, S. 235) geographischer oder biologischer Phänomene (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 235; BERCK, GRAF 2010, S. 228), aber auch um die Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen (vgl. STOLTMAN, FRASER 2000, S. 37ff.; OHL, NEEB 2012, S. 259) oder ganz allgemein um praktisches Arbeiten im Gelände (LOCK 1998, S. 633). Ebenso tauchen neben diesen fachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Definitionen auch lernpsychologische Aspekte und fachunabhängige Kompetenzen auf. So wird zum einen auf die besonderen Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung verwiesen (vgl. PRIEST 1986 S. 15; HIGGINS 1997, S. 6; DFES 2006, S. 1), zum anderen aber auch auf das Potential zu erfahrungsbasiertem und entdeckendem Lernen sowie der unmittelbaren Begegnung mit Lerngegenständen (vgl. LONERGAN, ANDRESEN 1988, S. 66; STOLTMAN, FRASER 2000, S. 37ff.; KILLERMANN et al. 2011, S. 95; MESSMER et al. 2011, S. 7). Damit bestätigt sich die im historischen Exkurs angedeutete heterogene Ausdeutung von Outdoor Education, die scheinbar auch heute noch zwischen fachwissenschaftlichen und lerntheoretischen Ansätzen laviert. Warum gerade diese Ansätze mit einem Verlassen des Schulgebäudes in Verbindung gebracht werden, wird nun im anschließenden Kapitel dargestellt.

2.2.3 Traditionslinien von Outdoor Education

Die eben erläuterten Dimensionen von Outdoor Education evozieren die Frage, woher diese unterschiedlichen Ausrichtungsformen kommen bzw. wie die in den

Definitionen verwendeten Schlagwörter theoretisch zu fassen sind. Dazu wird zunächst aus einer fachtheoretischen Perspektive erläutert, inwieweit die wissenschaftstheoretischen Traditionen der Biologie und Geographie mögliche Ansatzpunkte für Outdoor Education vorweisen, bevor dann lernpsychologische Aspekte und die dahinter stehende Paradigmen dargestellt werden.

2.2.3.1 Fachwissenschaftliche Ansatzpunkte

Es werden nun jene Passagen aus den Definitionen und Beschreibungen zu den Ausgestaltungsformen von Outdoor Education hinterfragt, bei denen eine Zweckmäßigkeit mit der Begegnung realer Phänomene (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 235; KILLERMANN et al. 2011, S. 95; MESSMER et al. 2011, S. 7) und dem Anwenden fachspezifischer Methoden umschrieben wird (vgl. STOLTMAN, FRASER 2000, S. 37ff.; KILLERMANN et al. 2011, S. 95; OHL, NEEB 2012, S. 259). Um jene Ansatzpunkte besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich mit erkenntnistheoretischen Paradigmen der Wissenschaftsdisziplinen Biologie und Geographie auseinanderzusetzen.

Hierzu leistet die Hervorbringung der Empirie als Form der Erkenntnisgewinnung, sowie eine damit einhergehende Neuformierung des Wissenschaftskanons einen entscheidenden Beitrag. So gehen ab dem 17. Jahrhundert vor allem sinnliche Erfahrungen und Beobachtungen als empirische Basis für die wissenschaftstheoretische Fundierung des damaligen Weltverständnisses hervor. Das damalige Weltbild stand dadurch unter dem Einfluss einer neuen Objektivität, die insbesondere auf Selbsterkenntnisse und Alltagserfahrungen aufbaute. Die zur Zeit der Aufklärung fest verankerte aristotelische Wissenschaftssystematik wich damit einem breiteren Wissenschaftsverständnis, was den Weg für neue Fachkulturen frei machte, so wie sie heute unter anderem noch durch die Biologie und Geographie vertreten werden (vgl. SCHALK 1978, S. 38f.; BOWLER, MORUS 2005, S. 39ff.; MEYER 2010, S. 31f.). Hier muss vor allem auf das Wirken Alexander von Humboldts (1769-1859) verwiesen werden, der als Mitbegründer der klassischen Geographie auf seinen Forschungsreisen die eben erwähnten *neuen* Formen wissenschaftlichen Erkundens erprobte (vgl. HARTSHORNE 1939, S. 48ff.). Die von ihm angewandten Beobachtungs- und Untersuchungsmethoden legten zum einen den Grundstein für die bis heute noch anerkannten und weiterentwickelten Arbeitsweisen der Geographie und Biologie (vgl. EGERTON 1983, S. 279; BORSODORF 1999, S. 28), zum anderen begründete er durch einen synergetischen Forschungsansatz den Charakter der Geographie als interdisziplinäre Wissenschaft (vgl. ebd. S. 77f.). Als stärker der Biologie zugehörig haben ebenso Linné (1707-1778) und Warming (1841-1921) mit ihren Forschungsreisen und Bestimmungswerken wesentlichen Anteil an der Konstitution neuer Wissenschaftsphären, die auf empirischen Paradigmen beruhen und Erkundungen, Beobachtungen und Bestimmungen als Grundlage der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung berücksichtigten (vgl. STELZIG 2004, S. 68ff.;

POTT, HÜPPE 2007, S. 1). Auch der Naturforscher Charles Darwin (1809-1882) muss an dieser Stelle genannt werden. Ähnlich wie Humboldt verkörperte er durch seine Erkundungsfahrten die neue Art der wissenschaftlichen Forschung. Indem er Phänomene des Raums durch disziplinübergreifende Arbeitsweisen untersuchte, vertrat auch er einen synergetischen Forschungsansatz (vgl. STODDART 1966, S. 697f.; vgl. zusammenfassend dazu auch HEYNOLDT 2014, S. 21f.).

Die Herausbildung der Geographie und Biologie als eigenständige Wissenschaften kann zusammenfassend mit den Schlagwörtern Reisen, Erkunden, Entdecken, Erforschen, Beobachten und Erkenntnisgewinnung in Verbindung gebracht werden. OEVERMANN (1999) beschreibt diesen Empirismus der Aufklärung treffend als Entwicklung eines an „erfahrungswissenschaftlichen, unvoreingenommenen, methodisch an expliziten Geltungskriterien ausgerichteten Forschens“ (ebd. S. 96). Die Forschungsarbeiten von Darwin und Humboldt zeigen federführend, dass die Arbeitsweisen der Biologie und Geographie zu dieser Zeit nicht streng disziplinär zu trennen waren, sondern sich aus der gemeinsamen Notwendigkeit entwickelt haben, Teile der Erdoberfläche in einem systemischen Zusammenhang zu untersuchen. Diese Synergie kann symbolisch durch den bis heute gültigen Systemansatz der Geographie nachvollzogen werden (vgl. WIRTH 1979, S. 51; LESER 1980, S. 89ff.; BORSODORF 2007, S. 87ff.). Hierbei werden geographische Sachverhalte in der natürlichen Umwelt in ihre einzelnen Systemelemente zerlegt. Diese Einzelelemente - oder Geofaktoren - können mit den jeweils fachspezifischen Arbeitsweisen analysiert werden, wozu Untersuchungen zur Vegetation und Tierwelt sowie zum Boden, Klima, Relief, Wasser (vgl. LESER 1980, S. 107f.) und zu anthropogenen Wechselwirkungen gehören (vgl. ebd. S. 47). Begrifflich wird die Untersuchung eines Ausschnitts der Erdoberfläche als eine Ökosystemkonzeption gesehen. Auch die Verflechtung biologischer bzw. ökologischer Arbeitsweisen innerhalb Geographie wird dadurch erkenntlich, wobei dies vor allem durch Subdisziplinen wie der Geoökologie bzw. der Geobotanik oder Biogeographie repräsentiert wird (vgl. POTT, HÜPPE 2007, S. 1ff.).

Der Ökosystemansatz impliziert, dass die Untersuchung eines bestimmten Ausschnitts der Erdoberfläche unterschiedliche Arbeitsweisen miteinander vereint (LESER 1980, S. 101ff.). So kann dabei strenggenommen zwischen Arbeitsweisen der Ökologie unterschieden werden - wozu das Erfassen von Pflanzengesellschaften, die biologische Beurteilung der Gewässergüte oder die Erfassung von Tierpopulationen gehört (vgl. BRUCKER et al. 1995, S. 25, 46, 54) - und jenen, die eher der Geographie zu zuordnen sind - wie etwa das Kartieren, das Messen von Fließgeschwindigkeiten, die Bestimmung der Hangneigung oder die Fernerkundung (vgl. LESER 1980, S. 108). Unter dem Ökosystemansatz werden jene Verfahren jedoch meist untereinander kombiniert, was als ein Verweis darauf zu sehen ist, dass sich beide Disziplinen mit Phänomenen der natürlichen Umwelt auseinandersetzen und diese mit *ähnlichen* Arbeitsweisen untersuchen. *Ähnlich* ist in der Art zu verstehen, dass diese Vereinigung und Kongruenz der Arbeitsweisen auch deswegen

möglich ist, da die epistemologischen Grundlagen beider Disziplinen eine gemeinsame Basis haben und über das wissenschaftstheoretische Paradigma des Realismus zusammenzuführen sind (vgl. BARTELS 2007, S. 200; EGNER 2010, S. 26ff.).

Wissenschaft, als Beschreibung der beobachtbaren und *dahinter liegenden* Welt, versucht demnach die Wirklichkeit bzw. Realität (vgl. Abbildung 4) über Theorien, Modelle und Erklärungen abzubilden (vgl. WEBER 2005, S. 15; CHALMERS 2007, S. 181). Somit ist für die Wissenschaften Geographie und Biologie eine Auseinandersetzung mit realen Phänomenen der natürlichen Umwelt logisch, um darin befindliche Strukturen und ablaufende Prozesse zu beschreiben und aufzuzeigen. Der in Abbildung 4 verwendete Begriff *Beobachtung* wird dabei nicht als die reine sinnliche, instrumentenlose Wahrnehmung verstanden, sondern es werden darunter sämtliche Formen der Erkenntnisgewinnung subsummiert (vgl. LESER 1980, S. 100ff.). Die dafür angewendeten Arbeitsweisen entsprechen dem allgemeinen Begriff der Methodik und sind auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen allgemein als Bearbeitungsform disziplinspezifischer und interdisziplinärer Fragestellungen anzusehen (vgl. ebd. S. 17).

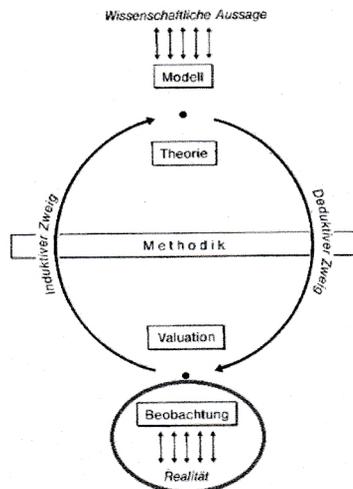


Abb. 4: Hermeneutischer Zirkel (verändert nach LESER 1980, S. 87)

Die Auseinandersetzung mit der geographischen Realität wird bei LESER (1980, S. 100) mit den Begriffen „Feldforschung“ (ebd. S. 100) und „Geländearbeit“ beschrieben (ebd. S. 141). In Verbindung mit der universitären, fachwissenschaftlichen Geographieausbildung wird dahingehend auch von Geländepraktika gespro-

chen, bei denen die Anwendung von Fachwissen und wissenschaftlichen Arbeitsweisen im Realraum erprobt werden. So sollen nach LESER (1980) Exkursionen die aus den Vorlesungen und Seminaren vorgestellten Thematiken in ihrer natürlichen Komplexität veranschaulichen, „um einen Zusammenhang zwischen den geographischen Theorievorstellungen und der erdräumlichen Realität herzustellen“ (ebd. S. 158).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass sich jene Elemente der Definitionen, bei denen es um das Anwenden von Arbeitsweisen und der Begegnung von realen Phänomenen geht, aus dem disziplingeschichtlichen epistemologischen Diskurs der Biologie und Geographie ableiten lassen. Beide Wissenschaftsdisziplinen analysieren die jeweiligen zentralen Untersuchungsobjekte im Realraum - bzw. in der Biosphäre und Geosphäre - mit fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung. Mit einem Verständnis von Fachdidaktik als verbindendes Glied zwischen den Fachwissenschaften und Unterricht (siehe dazu KLINGENBERG 1994, S. 70ff.; LEHNERT 2009, S. 20f.; ARNOLD, ROBA 2012, S. 15) ist es nachvollziehbar, dass die hier angesprochenen Elemente auch in internationalen Biologie- und Geographielehrplänen auftauchen (vgl. HEYNOLDT 2014, S. 26) und dass vor dem Hintergrund eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in der Schule (z. B. KMK 2006, S. 5; JANK, MEYER 2011, S. 312) die jeweiligen Unterrichtsfächer auch fachwissenschaftliche Ansätze widerspiegeln.

2.2.3.2 Lerntheoretische Einflüsse

Es werden nun jene Aspekte von Outdoor Education erläutert, die teilweise auch schon im historischen Exkurs im Rahmen reformpädagogischer Ansätze kurz angeeignet worden sind. Hierzu gehören Akzentuierungen wie Handlungsorientierung, erfahrungsbasiertes Lernen (vgl. PRIEST 1986, S. 13), Selbsttätigkeit (vgl. STOLTMAN, FRASER 2000, S. 37ff.), Situiertheit (vgl. MESSMER et al. 2011, S. 7) sowie die direkte und unmittelbare Begegnung (vgl. RINSCHKE 2003, S. 235; KILLERMANN et al. 2011, S. 95).

Bezugnehmend auf die Stichworte *Situiertheit* und *Selbsttätigkeit* kann in Anlehnung an GERSTENMAIER & MANDEL (1999, S. 7f.) festgestellt werden, dass sich hinter diesen Schlagwörtern Theorien des Lernens verbergen, bei denen Lernen als aktiver, wissensbasierter und konstruktiver Prozess akzentuiert wird. Die Begriffe Situiertheit und Selbsttätigkeit verweisen hier auf das Paradigma des Konstruktivismus, bei dem Lernumgebungen besonders wirksam sind, wenn sie selbstgesteuerte und kooperative Lernformen begünstigen und darüber hinaus kontextgebunden sind (vgl. ebd. S. 7f.; vgl. dazu auch gemäßigter Konstruktivismus bei MANDEL, KRAUSE 2001, S. 15f.; DRIESCHNER 2007, S. 130; MÜLLER 2009, S. 3ff.). Situiertheit bedeutet, dass Lernprozesse in lebensnahen Kontexten eingebettet sind, die sich über andere Lernteilnehmer/-innen, Technologien und Artefakte konstituieren. Dabei liegt der Fokus auf dem individuellen Anwenden von Problemlösefähigkeiten und

kognitiven Strategien, um so eigene Konstruktionsleistungen anzustoßen. (vgl. GERSTENMAIER, MANDL 2001, S. 4; REINMANN-ROTHMEIER, MANDL 2001, S. 615). Situier-tes und selbstständiges Lernen (ähnlich dazu auch selbstgesteuertes und selbstor-ganisiertes Lernen bei SEMBILL, SEIFRED 2007, S. 407) wird im Rahmen des Konstruktivismus ebenso mit Theorien zur kognitiven Entwicklung des Kindes und der sub-jektiven Konstruktion von Wirklichkeit in Verbindung gebracht (vgl. GLASERFELD 1996, S. 104ff.; WERNING 1998, S. 39ff.; TERHART 1999, S. 634f.).

Dieses Lernparadigma repräsentiert sich auch in den Leitlinien der *konstruktiven Didaktik* (z. B. SIEBERT 1994; GLASERFELD 1995; REICH 1996, 2004, 2005). Versteht sich Didaktik im weitesten Sinne nach KLAFKI (1976) als „Theorie des Unterrichts“ (ebd. S. 77), dann werden dabei Grundannahmen des Konstruktivismus in didaktische Prinzipien zur Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernumgebungen überführt. KLAFKI (1985, S. 199f.) fordert in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik als wesentli-ches Ziel von Unterricht den selbstständigen Erwerb von Fähigkeiten und Kennt-nissen. Konstruktivistische Leitlinien der Didaktik gehen verstärkt aus der Kritik ei-nes auf Instruktionen und reiner Wissensvermittlung basierenden Unterrichtsmo-dells hervor (vgl. REICH 2005, S. 6f.). Lerninhalte sollen viel mehr mit dem subjektiven Erfahrungswissen der Schüler/-innen verknüpft werden und für Schüler/-in-nen authentisch sein bzw. der realen Wirklichkeit entsprechen (vgl. DUBS 1995, S. 890f.; WOLFF 1994, S. 417ff.). Anzumerken ist, dass situiertes und selbstständiges Lernen häufig auch mit dem *handlungsorientierten Lernen* in Verbindung gebracht wird, wobei damit wiederum kognitive Lernparadigmen angesprochen sind (vgl. JANK, MEYER 2011, S. 316), bei denen weniger die subjektive Aneignung von Wirk-lichkeit im Mittelpunkt steht, sondern stärker die Erkenntnisgewinnung durch die aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (ebd. S. 322).

Weiterführend sollen nun die Schlagwörter der *direkten* Erfahrung und *unmittel-baren* Begegnung (z. B. LONERGAN, ANDRESEN 1988, S. 64; MESSMER et al. 2011, S. 7) in ihren wesentlichen Facetten dargestellt werden. Im Bereich der fachwissen-schaftlichen Traditionslinien konnte geklärt werden, dass Phänomene der Biologie und Geographie außerhalb des Schulgebäudes beobachtbar und über fachspezifi-sche Arbeitsweisen untersuchbar sind. Begriffe wie *direkt* und *unmittelbar* impli-zieren in Verbindung mit Outdoor Education die besondere Art und Weise der Aus-einandersetzung mit solchen Phänomenen. Kontrastiv dazu wird dem Unterricht im Klassenraum diese Art der Begegnung nicht zugesprochen (vgl. DEWEY, DEWEY 1915, S. 89f.). Angelehnt an den Diskurs zum erfahrungsbasierten Lernen nach KOLB (1984) wird Outdoor Education als Abgrenzungsfolie zum Lernen im Klassen-raum genutzt, wobei Kolb diese Restriktivität mit „limited environment of books, teacher and classroom“ (ebd. S. 34) umschreibt. Daraus hervorgehend kennzeich-net der Autor erfahrungsbasiertes Lernen als Prozess, bei dem Wissen durch er-lebte Erfahrungen entsteht (vgl. ebd. S. 38). Dafür sind Kontexte notwendig, die

das Individuum stimulieren und vom Individuum selbst als persönlich bedeutsam wahrgenommen werden. Erst dadurch können Erfahrungen in der Art gemacht werden, dass sie im Nachhinein reflektiert, abstrahiert und angewendet werden können (vgl. ebd. S. 30). In Abgrenzung zum Kontext Klassenraum umschreibt Kolb diese Kontexte auch über die Formulierung „real-world‘ environment“ (ebd. S. 34). *Direkt* und *unmittelbar* implizieren demnach Lernprozesse, die sich stärker an der Generierung von individuellen Erfahrungen innerhalb selbsterlebter, realer Situationen orientieren und weniger durch eine mediale Inszenierung von Lerngegenständen stimuliert werden.

Ein Vergleich der hier aufgezeigten aktuellen Diskussion zu lerntheoretischen Aspekten im Rahmen von Outdoor Education mit den schon herausgearbeiteten Bezügen zur Reform- und Aufklärungspädagogik, lässt gewisse Parallelen erkennen (dazu auch TERHART 1999 S. 643; MEYER 2005 S. 10f.). Diese Kongruenz ergibt sich aus einer positiven Konnotation *anderer Lernformen* gegenüber jenen, die innerhalb des Regelunterrichts im Klassenraum angewendet werden. Diese positive Akzentuierung kommt dem Begriff der *neue Lernkulturen* sehr nahe. So heißt bei ARNOLD & SCHÜSSLER zu diesem Begriff (1998): „Sie müssen als anregende Lernwelten so gestaltet werden, dass eigenkompetente Wirklichkeitserschließung durch die Lernsubjekte möglich wird“ (ebd. S. 17). Ähnlich dazu beschreibt MEYER (2005) die neuen Lernkulturen als „natürliche, dem außerschulischen, vermeintlich natürlichen Lernen abgeschautete bessere Lehr-Lern-Verfahren“ (ebd. S. 6). Damit reiht sich der Diskurs um Outdoor Education teilweise in eine normativ geführte Debatte zur Gestaltung von Unterricht ein, die durch ein Weitertragen schon lange bestehender Ideen aus der Aufklärungs- und Reformpädagogik gekennzeichnet ist. Neben den bereits erwähnten fachwissenschaftlichen Traditionen ergibt sich ein Bild von Outdoor Education, welches verschiedentlich ausgedeutet werden kann und hinsichtlich seiner unterrichtlichen Bedeutung unterschiedliche Zweckmäßigkeiten vereinnahmt.

2.2.4 Outdoor Education zwischen Wert und Wirkung

In fachdidaktischen Veröffentlichungen lassen sich Verweise finden, die Outdoor Education als methodisch *besondere* und eine sich vom alltäglichen Regelunterricht unterscheidende Form des Unterrichts thematisieren. In diesem Zusammenhang können häufig positive Wertzuschreibungen gefunden werden, die einer gewissen Normativität unterliegen (z. B. KUHN et al. 1986, S. 5; LONERGAN, ANDRESEN 1988, S. 64; ESCHENHAGEN et al. 1993, S. 187ff.; HEMMER 1996, S. 9ff.; HAUBRICH 1997, S. 108; HIGGINS et al. 1997, S. 11ff.; DEURINGER et al. 1995, S. 9f.; GERBER, CHUAN 2000, S. 3ff.; NESPOR 2000, S. 26; STOLTMAN, FRASER 2000, S. 38ff.; RINSCHEDI 2003, S. 235; DFES 2006, S. 1; BÄHR et al. 2007, S. 9; BERCK, GRAF 2010, S. 226; KILLERMANN et al. 2011, S. 94f.). Diese Normativität ergibt sich zum einen durch fehlende, explizite

Verweise auf empirisch überprüfte Wirkungsweisen von Outdoor Education, aber auch durch das Verkennen von Potentialen des alltäglichen Klassenunterrichts. Vor allem in der deutschsprachigen Diskussion zur Gestaltung von Exkursionen werden einige dieser normativen Grundannahmen kritisiert (vgl. PFLIGERSDORFFER 1984, S. 174; KESTLER 2005, S. 12; BUDKE 2009, S. 11; DICKEL, GLASZE 2009, S. 3; HASSE 2010, S. 50ff.). Die dabei artikulierte Kritik fußt teilweise auf empirischen Untersuchungen zur Wirkung von Outdoor Education, die nicht eindeutig den im fachdidaktischen Diskurs verbreiteten anerkannten positiven Wert dieser Unterrichtsform bestätigen.

So zeigt PFLIGERSDORFFER (1984, S. 174) in seiner Studie zur Wirkungsweise von biologischen Exkursionen, dass in der Bilanz auf einer Exkursion nicht mehr gelernt wird als im Klassenunterricht. Im Hinblick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen hält der Autor dennoch fest, dass positive Lernzuwachsdaten vor allem bei leistungsschwächeren Schüler/-innen festgestellt werden konnten (vgl. ebd. S.176). Auch die Untersuchung von NEEB (2012) zur Wirkung konstruktivistisch gestalteter Exkursionen, zeigt hinsichtlich der Wirkung kein eindeutigeres Bild. Hier veranschaulichen die Ergebnisse ebenso, dass die Wirkung von Exkursionen in Relation zu den zu erreichenden Kompetenzen und Lernzielen betrachtet werden muss. Es vollzieht sich bei der hier im Klassenraum konzipierten Lerneinheit die Aneignung von deklarativem Wissen effizienter als über die Exkursion, wogegen es sich bei der Entwicklung von prozeduralem Wissen genau umgekehrt verhält (vgl. ebd. S. 194; ähnlich dazu auch BALLANTYNE, PARKER 2009, S. 246ff.).

Ähnlich sind auch die Ergebnisse von WILDE et al. (2003) und WILDE (2004) zu deuten. Dazu wurde eine Lerneinheit in einem Naturkundemuseum evaluiert, die sowohl instruktiv, instruktiv-konstruktivistisch als auch konstruktivistisch angelegt war (vgl. WILDE 2004, S. 57ff.). Die Interventionen verweisen darauf, dass kognitive Lernfortschritte am ehesten über eine Balance zwischen instruktiven und konstruktiven Elementen herbeigeführt werden, da diese Lernumgebungen am stärksten individuelle Lerntypen ansprechen. Ähnlich wie bei NEEB (2012) entfaltet sich auch hier die zentrale Erkenntnis, dass je nach Unterrichtsziel auch verschiedene Lernsettings unterschiedlich effektiv sind. Für die Reproduktion von Wissen eignen sich beispielsweise stärker instruktive Lernumgebungen. Geht es vordergründig um die Selbstorganisation des Lernprozesses, können konstruktivistische Settings dies eher stimulieren (vgl. WILDE et al. 2003, S. 132; WILDE 2004, S. 207ff.). Offen bleibt bei dieser Studie, inwieweit die Anwendung von ähnlich konzipierten Lernumgebungen mit unterschiedlichem konstruktivistischem Grad auch im Klassenraum positivere oder negativere Lerneffekte ausgelöst hätte.

Studien zur Interessenssteigerung durch Außerschulische Lernorte liefern zur Diskussion um die Wirkung von Outdoor Education auch keine eindeutigen Ergebnisse. Diese Uneindeutigkeit liegt darin begründet, dass zwar bei Interventionen an Außerschulischen Lernorten häufig eine Interessenssteigerung nachgewiesen

wird, jedoch nicht genau festgehalten werden kann, ob dies auf den Kontext des Außerschulischen Lernortes, die Authentizität der Lernumgebung oder durch bestimmte Sozial- und Erarbeitungsformen beeinflusst wird (vgl. GLOWINSKI 2007, S. 209ff.; PAWEK 2009, S. 182f.). Anders formuliert stellt sich die Frage, ob letztlich der reine Umstand des *Draußen-seins* oder die Art der draußen arrangierten Lernprozesse die besonderen Lerneffekte oder Interessenssteigerungen auslösen. An dieser Stelle kann außerdem auf die Arbeit von GUDERIAN (2007, S. 167f.) verwiesen werden, die eine kurzfristige Interessenssteigerung im Fach Physik durch den Besuch eines Schülerlabors veranschaulicht, wobei eine längerfristige positive Disposition erst durch die nachträgliche Verknüpfung mit dem Schulunterricht erreicht wurde. Auch hier muss die Wirkung von Outdoor Education im Verhältnis zu anderen Variablen gesehen werden, was zunächst die eingangs zu diesem Kapitel angesprochenen positiv konnotierten, normativen Setzungen relativiert.

Eindeutig positive Effekte zeigt eine auf der Entwicklung des deklarativen Wissens von Grundschüler/-innen bezogene Studie von CRONIN-JONES (2000, S. 204ff.). In diesem konkreten Fall war es die Nutzung des Schulgeländes zur Bearbeitung von Fragestellungen aus dem Bereich Ökologie, die bei den Schüler/-innen einen größeren Zuwachs beim Fachwissen verursachte als die Intervention im Klassenraum. BOGNER & WIESEMAN (2004, S. 30) konnten ebenfalls positive Effekte empirisch belegen. Sie zeigen, dass die Teilnahme an einem einwöchigen Outdoor-Programm, bei dem sich die Teilnehmer selbstständig mit biologischen und ökologischen Themen auseinandersetzen, Schüler/-innen für die Natur und Umwelt stärker sensibilisiert als eine parallel dazu verlaufende Lerneinheit im Klassenraum (ebd. S. 38; ähnlich dazu auch BOGNER 1998; BOGNER 2002; BOGNER 2011). Andere Ansätze zur Evaluierung der Wirkung von Outdoor Education werden im Rahmen geographischer Exkursionen durch die Studien von KESTLER (2005) und STREIFINGER (2010) repräsentiert. In beiden Fällen wurden Exkursionen konzipiert und von den Teilnehmer/-innen selber bewertet. Die Ergebnisse veranschaulichen eine positive Evaluierung der Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten und gegenüber dem erkundenden, induktiven Vorgehen im Gelände (vgl. KESTLER 2005, S. 211; STREIFINGER 2010, S. 275f.; ähnlich dazu auch DUNPHY, SPELLMAN 2009, S. 26f.).

Zusammenfassend zeichnet sich mit den aufgelisteten empirischen Studien ein differenziertes Bild zum Wert und zur Wirkung von Outdoor Education ab. Grundsätzlich bestätigen die Forschungsergebnisse, dass Lernen im Rahmen von Outdoor Education nicht automatisch ein *besseres* Lernen ist. So muss genau differenziert werden, welche Lernziele und Kompetenzen im Unterricht erreicht werden sollen, um danach die jeweilige Lernumgebung zu wählen. Auch müssen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen sowie eine daran angepasste didaktische Aufbereitung der Lernorte berücksichtigt werden (vgl. GROß 2007, S. 186f.; DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN 2011, S. 97f.). Auf Grundlage dieser Relativierung

ergründet sich nun auch die berechtigte Kritik hinsichtlich der teilweise normativ geführten Wertdebatte. Oft bleibt bei der Nutzung von Lernsettings außerhalb des Schulgebäudes unklar, ob tatsächlich *der Lernort selbst* zu einem effektiveren Lernen oder zur Interessenssteigerung beiträgt, oder ob die Effekte auf die dabei angewendeten Sozialformen und Erarbeitungsmethoden zurückzuführen sind. Es kann dennoch festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit der Umwelt außerhalb des Schulgebäudes insbesondere im Bereich affektiver Dispositionen besonders positive Veränderungen erzielen kann. Außerdem können Kompetenzen gefördert werden, die rein organisatorisch und instrumentell im Klassenraum nicht durchführbar sind, wie etwa bei der räumlichen Orientierung, beim Anwenden bestimmter Geländetechniken (vgl. HUPY 2011, S. 134f.) oder beim Arbeiten mit hochtechnisierten Instrumenten innerhalb eines Schülerlabors.

2.2.5 Ziele, Konzeptionierungsmöglichkeiten und Ansätze zur Professionalisierung

Es wurde in den vorherigen Abschnitten theoretisch aufgearbeitet, was Outdoor Education ist, wo Outdoor Education stattfinden kann und auf welchem fachwissenschaftlichen und lerntheoretischen Fundament diese Form des Unterrichts beruht. In diesem Teil der Arbeit wird dargestellt, welche Ziele Outdoor Education als unterrichtliches Konstrukt erfüllen soll, wie Outdoor Education von Lehrer/-innen didaktisch gestaltet werden kann und wie sich darauf begründend Ansätze zur Professionalisierung ergeben.

2.2.5.1 Ziele und Konzeptionierungsmöglichkeiten von Outdoor Education

Um mögliche Ziele von Outdoor Education besser nachvollziehen zu können, soll zunächst auf die Ziele von Unterricht im Allgemeinen verwiesen werden. MEYER & JANK (2011) umschreiben diese allgemein als „Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (ebd. S. 46). Kompetenzen sind dabei als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (KMK 2004, S. 16) zu verstehen, welche über Inhalte angeeignet werden (vgl. ebd. S. 16, siehe auch WEINERT 2001, S. 27). Ein Blick in die deutschen Bildungsstandards zeigt zum einen, dass sich die eben angeführten Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen in fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen wiederfinden (vgl. KLEME et al. 2007, S. 75). Zum anderen gibt es disziplinspezifische Kompetenzbereiche, die sich bei den Fächern Biologie und Geographie aus den Bereichen *Fachwissen, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung* zusammensetzen und darüber hinaus unterrichtsfachspezifisch ausformuliert sind. In den Bildungsstandards für das Fach Geographie werden zusätzlich die Kompetenzbereiche *Räumliche Orientierung* und *Handlung* mit aufgeführt (vgl. KMK 2004, S. 7; DFG 2007, S. 9.). Eine stärker an das Paradigma der lernzielorientierten Didaktik angelehnte Perspektive, beschreibt

Zieldimensionen von Unterricht nicht über das Erreichen von Kompetenzen, sondern über den Lernzielbegriff. Hierbei können kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterschieden werden (vgl. RIEDL 2004, S. 13ff.; KIPER 2009, S. 141; RAITHEL et al. 2009, S. 86). Abgelöst vom deutschen Bildungskontext kann angenommen werden, dass auch in internationalen Curricula ähnliche Kompetenz- und Lernzieldimensionierungen zu finden sind (siehe MAYER, RAMIREZ 2005, S. 224ff.). Vor dem Hintergrund von unterschiedlichen Lernzielen und Kompetenzen stellt sich die Frage, inwieweit die Gestaltung von Outdoor Education darüber legitimiert ist. Darauf bezugnehmend veranschaulichen HEMMER & UPHUES (2009, S. 49) konkret, welche Lernziele und Kompetenzen in Verbindung mit geographischen Exkursionen forciert werden können (vgl. Abbildung 5).

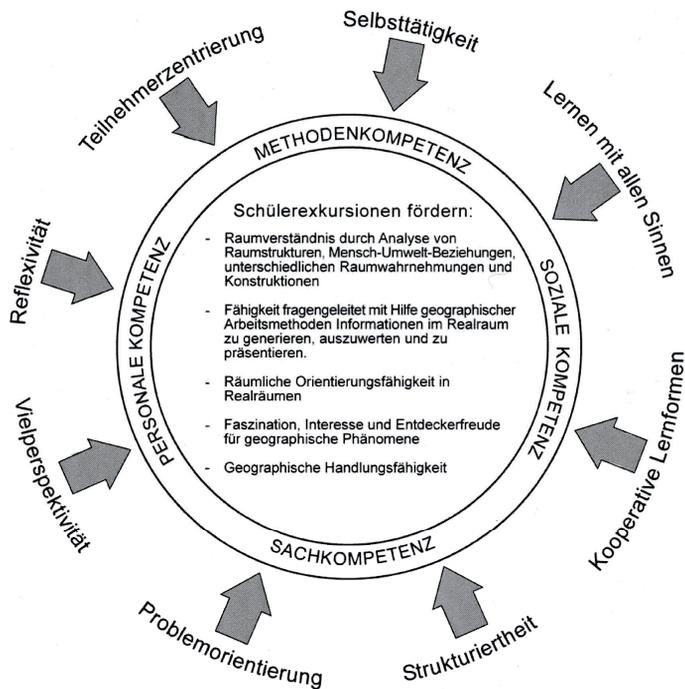


Abb. 5: Kompetenzen und didaktische Leitprinzipien für Schülerexkursionen (HEMMER, UPHUES 2009, S. 49)

Aus diesem Modell geht hervor, dass über diese Unterrichtsform vor allem fachspezifische Kompetenzen entwickelt werden können. Dazu gehören die Fähigkeit

zur räumlichen Orientierung, die geographische Handlungsfähigkeit, das Anwenden geographischer Arbeitsweisen sowie die Entwicklung von Raumverständnis. Darüber hinaus spiegelt das Entwickeln von Interesse für geographische Phänomene auch affektive Komponenten wider. Neben diesen fachspezifischen Zieldimensionen können auch fachunabhängige Schlüsselqualifikationen erworben werden, wobei diese insbesondere durch die im äußeren Kreis aufgeführten Leitprinzipien entwickelt werden können (vgl. HEMMER, UPHUES 2009, S. 48f.). Verschiedene Kompetenz- und Lernzielschwerpunkte sind letztlich an unterschiedliche Exkursionskonzeptionierungen gekoppelt (vgl. Abbildung 6).

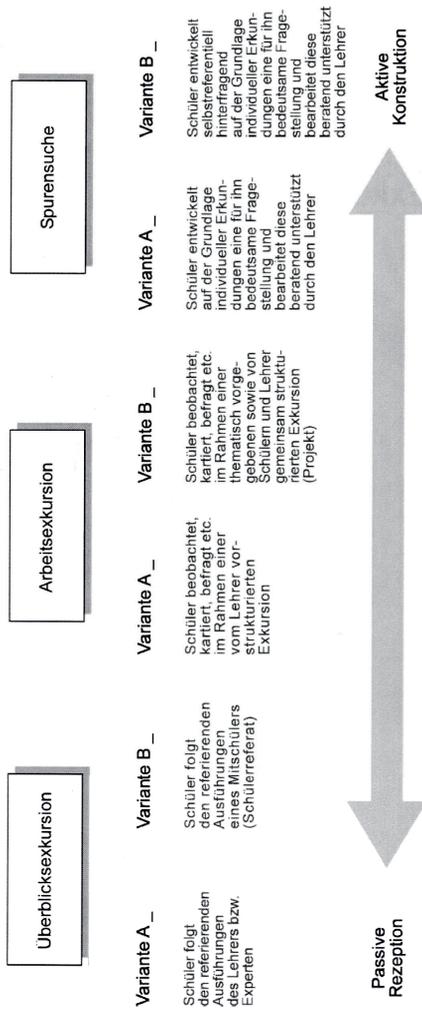


Abb. 6: Konzeptionierungsmöglichkeiten von Schülerexkursionen (HEMMER, UPHUES 2009, S. 41)

HEMMER & UPHUES (2009, S. 41ff.) haben dahingehend eine Klassifikation von Ausgestaltungsmöglichkeiten geographischer Exkursionen konzipiert. Leitprinzip der Unterscheidung ist dabei der Grad der Selbstorganisation bei Schüler/-innen (vgl. auch KENT et al. 1997, S. 315ff.; HIGGINS et al. 1997, S. 10f.; OHL, NEEB 2012, S. 260ff.). Auf der sogenannten Überblicksexkursion geht es verstärkt um Kompetenzen im Bereich Fachwissen, wobei Schüler/-innen eher die Rolle passiver Rezipienten einnehmen. Die Arbeitsexkursion fokussiert das Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen und den damit verbundenen Erkenntnisgewinn. Entsprechend dieser Zieldimension ist hier die Selbsttätigkeit der Schüler/-innen höher (vgl. HEMMER, UPHUES 2009, S. 41ff.; vgl. auch BÖNSCH 2003, S. 5f.; LENZ 2003, S. 26f.; RINSCHDE 2003, S. 253). Bei der Spurensuche soll es auf Grundlage individueller Erkundungen zur Generierung bzw. zur aktiven Konstruktion persönlich bedeutsamer Fragestellungen kommen, die anschließend allein oder mit Unterstützung der Lehrer/-innen bearbeitet werden können (vgl. HEMMER, UPHUES 2009, S. 41ff.) Neben dem von HEMMER & UPHUES (2009 S. 49) generierten Modell zu Zielen und Leitprinzipien von Exkursionen betonen DICKEL & GLASZE (2009, S. 7) auf Grundlage der individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt besonders auch den konstruktivistischen Wert von Exkursionen. Dazu werden Ziele gezählt, wie: „etablierte Weltbilder zu hinterfragen, [die] Pluralität von Weltbildern und sozialen Wirklichkeiten zu erkennen und zu tolerieren und Prozesse der Konstruktion (hegemonialer) sozialer Wirklichkeiten herauszuarbeiten“ (ebd. S. 7, Verändert durch den Verfasser). BUDKE (2009) greift ebenfalls den konstruktivistischen Ansatz subjektiver Raumwahrnehmung auf und formuliert davon ableitend verschiedene Exkursionskonzepte und Ziele. Dabei wird bei der *Erkundung* die Umwelt über die Anwendung von Erhebungsmethoden - wozu auch das Kartieren, Zählen und Beobachten gehört - untersucht. Stärker auf die Wahrnehmung des Einzelindividuums bezugnehmende Ausgestaltungsformen verfolgen die Beantwortung von Frage- oder Problemstellungen mit Hilfe individueller Wahrnehmungen von Akteur/-innen des Exkursionsraumes (vgl. ebd. S. 15f.). Die bei diesen Exkursionskonzeptionen zu entwickelnden Kompetenzen sind ähnlich wie bei HEMMER & UPHUES (2009, S. 49) verschiedenen Bereichen zuzuordnen. Über die Beantwortung von raumbezogenen Fragestellungen können Kompetenzen in den Bereichen *Fachwissen* und *Erkenntnisgewinnung* entwickelt werden. Ebenso führen die Auseinandersetzung mit Karten, die Anwendung topographischer Kenntnisse und die Orientierung im Realraum zur Entwicklung *räumlicher Orientierungsfähigkeit*. Methoden wie das Befragen von Akteur/-innen des Exkursionsgebietes stärken kommunikative Kompetenzen, Reflektionsfähigkeiten und ebenso die Bewertungskompetenz hinsichtlich der im Untersuchungsraum anzutreffenden Phänomene. Im Idealfall führt dies bei Schüler/-innen zu veränderten Handlungsbereitschaften und Handlungsfähigkeiten, so dass auch der Bereich der Handlungskompetenz berücksichtigt ist (vgl. BUDKE 2009 S.17).

Es kann zusammenfassend konstatiert werden, dass im geographiedidaktischen Diskurs verschiedene Exkursionskonzeptionen vorgeschlagen werden und dass dabei verstärkt die Kompetenzbereiche der räumlichen Orientierung, des Fachwissens und der Erkenntnisgewinnung gefördert werden können, aber auch affektive Domänen bei den Schüler/-innen angesprochen sind. Weiterführend können diese Fertigkeiten auch dem Leitziel des Geographieunterrichts, der Entwicklung „raumbezogene[r] Handlungskompetenz“ (DGFG 2007, S. 5), zugesprochen werden. Im Rahmen des Biologieunterrichts zeigen KILLERMANN et al. (2011, S. 97f.), dass die Zieldimensionen für Exkursionen an ähnliche Kompetenzbereichen gekoppelt sind. So fördern sie das Erkennen ökologischer Zusammenhänge, Artenkenntnisse, die Ausführung ökologischer Feldarbeitstechniken sowie die Erarbeitung von biologischen Lerninhalten (vgl. ebd. S. 97f.).

Im angelsächsischen Raum wird die hier schon häufig beschriebene Arbeitsexkursion (siehe LENZ 2003, S. 26f.; HEMMER, UPHUES 2009, S. 41) als *fieldwork* ausgegeben. Dazu formulieren auch STOLTMAN & FRASER (2000) Zieldimensionen, die sich stark an messend-experimentellen Tätigkeiten orientieren und somit dem übergeordneten Bereich der Erkenntnisgewinnung zuzusprechen sind. Gemäß den Autoren soll bei den Teilnehmer/-innen dadurch eine geographische Perspektive entwickelt werden, mit der Landschaften nach geographisch relevanten Gesichtspunkten betrachtet werden können. Darüber hinaus werden Kompetenzen im Bereich des forschenden Lernens gefördert, wozu auch der Umgang mit den jeweiligen Erhebungsinstrumenten und den Orientierungshilfen Karte und Kompass zählt (vgl. ebd. S. 38ff.; siehe auch HEMMER 1997 S. 39ff.; LENZ 2003, S. 26). LOCK (1998, S. 634) betont aus biologischer Perspektive die Möglichkeit zur Generierung von vernetztem Fachwissen insbesondere über das problemorientierte Lernen und der Beantwortung von standortbezogenen Fragestellungen:

- „Why is it there rather than somewhere else?
- Will it survive there?
- Will it be there tomorrow/next month/next year?
- How many are there?
- What is helping it?
- What is hindering it?“

In diesem Teilabschnitt der Arbeit wurden verstärkt unterrichtsfachfachspezifische Kompetenzen und Lernziele mit unterschiedlichen Formen von Outdoor Education in Verbindung gebracht. Es müssen an dieser Stelle auch allgemein-didaktische, fachunabhängige Schlüsselqualifikationen (vgl. KUIEME et al. 2007, S. 134) genannt werden, die beim Unterricht außerhalb des Schulgebäudes angesprochen werden können. Dabei sind beispielhaft zu nennen: die Selbstkompetenz - wie Arbeitshaltungen, Urteilsfähigkeit oder Reflektionsfähigkeit -, die Sozialkompetenz -

wie Teamfähigkeit und die Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess - und Methodenkompetenz - wie das wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das Anwenden wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Lernstrategien, die Informationsbeschaffung sowie das Analysieren und Auswerten von Daten (vgl. STOLTMAN, FRASER 2000, S. 38ff.; BÄHR et al. 2007, S. 10f. , 21; HEMMER, UPHUES 2009, S. 49).

Bei didaktisch aufbereiteten außerschulischen Lernorten sind Kompetenzen und Lernziele aufgrund ihrer jeweiligen lokalen Fokussierung oder dekontextualisierten Spezialisierung entsprechend kanalisiert zu betrachten. So wird beispielsweise in Zoos oder botanischen Gärten verstärkt Fachwissen ausgebildet, indem durch die Auseinandersetzung mit Flora und Fauna die Artenkenntnis erweitert wird. Ebenso können auch im Bereich der Erkenntnisgewinnung Kompetenzen durch Verhaltensbeobachtungen entwickelt werden (vgl. LOCK 1998, S. 40), genauso wie Bewertungskompetenzen und affektive Lernziele durch die reflexive Auseinandersetzung mit Themen der artgerechten Haltung erreicht werden können (vgl. ESCHENHAGEN et al. 1993, S. 394ff.; BERCK, GRAF 2010, S. 230ff.; KILLERMANN et al. 2011, S. 128ff.). Eine solche eher „weiche“ (BOGNER 2011, S. 109) Zielformulierung - hier zu verstehen als nicht standardisierte und nicht in Form von Kompetenzen oder Fähigkeiten explizit aufzuzeigende Zieldimension - zeigt sich häufig in Verbindung mit der Entwicklung von affektiven Domänen. So soll beispielsweise nach BERCK & GRAF (2010, S. 226) der Unterricht außerhalb des Schulgebäudes zur Kompensation der sich stetig verändernden medial-technisierten Lebensbedingungen von Schüler/-innen beitragen. Nach KENT & FOSKETT (2000) kann durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt eine sogenannte „environmental awareness“ (ebd. S. 175) ausgebildet werden. Ähnlich formulieren dies STOLTMAN & FRASER (2000) mit „developing environmental ethics“ (ebd. S. 40) oder auch HEMMER & UPHUES (2009) mit der Entwicklung von „Faszination, Interesse und Entdeckerfreude für geographische Phänomene“ (ebd. S. 49).

In der biologiedidaktischen Literatur wird dies häufig auch mit der Umweltbildung und Naturschutzbewegung zusammengeführt und als Entwicklung positiver Einstellungen und Haltungen gegenüber der Natur deklariert (z. B. KILLERMANN et al. 2011, S. 96ff.; ESCHENHAGEN et al. 1993, S. 124f., 379). Die hier dargestellten Konzeptionierungsmöglichkeiten veranschaulichen einen Gestaltungsspielraum von Outdoor Education, der in Bezug auf zu erreichende Unterrichtsziele von Lehrer/-innen ausgefüllt werden kann. Zudem wird ersichtlich, dass Outdoor Education mit konkreten, messbaren Kompetenzen in Verbindung gebracht wird, aber auch mit affektiven Lernzieldimensionen, die im Vergleich zu den Kompetenzen weniger standardisiert sind und von Lehrpersonen möglicherweise schwieriger evaluiert werden können. Es schließt sich nun weiterführend die Frage an, inwieweit die Rolle der Lehrer/-innen bei diesen Konzeptionierungsmöglichkeiten ausgefüllt werden kann.

2.2.5.2 Ansätze zur Professionalisierung: Professionelle Handlungskompetenzen und Professionalisierungsmodelle im Bereich Outdoor Education

Die von HEMMER & UPHUES (2009) aufgezeigten Konzeptionierungsmöglichkeiten einer Exkursion spiegeln über den Grad der Selbsttätigkeit von Schüler/-innen implizit auch die Rolle der Lehrer/-innen wider. Sie bestimmen letztlich den Grad der Selbsttätigkeit der Schüler/-innen und damit die zu entwickelnden Kompetenzen und Lernziele. Sie entscheiden, ob sie selber als Exkursionsleiter oder eher als Berater vor Ort agieren, bzw. ob die Exkursion eher schülerorientiert oder lehrerzentriert ist (vgl. ebd. S. 41; siehe dazu auch KENT et al. 1997, S. 315ff.; HIGGINS et al. 1997, S. 10f.; MÜLLER 2009, S. 18f.). Neben der Entscheidung, wie der Ausflug jenseits des Schulgebäudes methodisch ausgerichtet sein soll, müssen Lehrer/-innen auch die grundsätzliche Organisation - im Sinne des Zustandekommens von Outdoor Education innerhalb des Schulalltags - und den genauen Ablauf planen, aber auch die Verknüpfung zum Unterricht herstellen:

„(a) become familiar with the setting before the trip; (b) orient students to the setting and agenda and clarify learning objectives; (c) plan pre-visit activities aligned with curriculum goals; (d) allow students time to explore and discover during the visit; (e) plan activities that support the curriculum and also take advantage of the uniqueness of the setting; and (f) plan and conduct post-visit classroom activities to reinforce the school field trip experience and to allow students opportunities for sharing and feedback.“ (DEWITT, STORKSDIECK 2008, S. 187)

Ein planerisches Handlungsmodell, welches stärker an die Vorgaben eines Curriculums angelehnt ist, entwickelt dazu ORION (1993, S. 327ff.). In seinem mehrstufigen Organisationsmodell müssen als erstes curriculare Gegenstandsbereiche (z. B. fluviale Prozesse) klassifiziert werden, um diese dann möglichen Lernorten zu zuordnen, wie beispielsweise dem Klassenraum, Labor oder Gelände. Hat man sich für den Unterricht außerhalb des Schulgebäudes entschieden, werden die zeitliche Dauer des Ausfluges und der genaue Standort bestimmt. Die Standortauswahl sollte den aus dem Curriculum gewählten Gegenstandsbereich bestmöglich veranschaulichen. Hier muss organisatorisch auch bedacht werden, dass die Entfernung zur Schule ein angemessenes Maß beträgt. Weiterhin heißt es, dass sich Lehrer/-innen in Form einer Vorexkursion einen Überblick über die konkreten Möglichkeiten bzw. über das „educational potential“ (ebd. S. 327) vor Ort verschaffen sollten. Eine erste Fixierung der Planung kann über eine Kartenskizze erfolgen, bei der erste Standorte und in Frage kommende Arbeitsstationen festgehalten werden. Als Standortkriterien werden angeführt: Repräsentativität, Zugänglichkeit, Raum für Aktivitäten der Schüler/-innen, Sicherheit und ein irritationsfreies Mikroklima. Ist der Standort gewählt und erkundet, sollten anschließend die einzelnen

Arbeitsstationen entwickelt werden. Sind diese in einem eher weitläufigen Gebiet angesiedelt, muss hierfür eine Route ausgearbeitet werden, die die Stationen auch über einen inhaltlichen roten Faden, gemäß dem zu vermittelnden Gegenstandsbereich, vereint. Mit der Entwicklung der Arbeitsstationen geht auch die Herstellung von inhaltlichen und methodischen Zusatzmaterialien einher. Die Integration des Ausfluges in eine Unterrichtsreihe sollte so geschehen, dass sich die Schüler/-innen schon im Klassenraum auf die Gegebenheiten vor Ort vorbereiten können. Dies kann über eine Auseinandersetzung mit den draußen verwendeten Arbeitsmaterialien geschehen, mit den vor Ort möglicherweise anzutreffenden Phänomenen, mit Karten des Untersuchungsgebietes oder mit Informationen zum Ablauf. Die Nachbereitung soll maßgeblich dazu beitragen, die gewonnenen Kenntnisse bis auf die Ebene der curricularen Gegenstandsbereiche zu abstrahieren (vgl. ebd. S. 327ff.; vgl. dazu auch HEMMER, BEYER 2004, S. 4ff.).

DEURINGER et al. (1995, S. 20f.) beziehen sich ebenso auf planerische Elemente und gliedern diese ebenfalls in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase. Neben den inhaltlichen und methodischen Komponenten einer Exkursion werden hier auch administrative Tätigkeiten von Lehrer/-innen beschrieben, wie das Einholen einer Genehmigung von der Schulleitung, die Informationsweitergabe an die Eltern und Vereinbarungen mit den Schüler/-innen hinsichtlich Kleidung, Verpflegung, Gefahren und Verhaltensweisen (vgl. ebd. S. 20f.).

Die bisher beschriebenen Handlungsempfehlungen zur Integration von Outdoor Education in den Schulalltag thematisieren verstärkt die Planung und Organisation. In ähnlicher Weise formulieren dies auch best-practise Beispiele und Arbeitshilfen. Solche sind in der Art konzipiert, dass beispielsweise Planung, Durchführung sowie die Nachbearbeitung schrittweise erklärt werden. Darüber hinaus werden Schülertätigkeiten exemplarisch für verschiedene Standorte beschrieben. Ebenso werden Hinweise zum rechtlichen Rahmen, zu Risiken auch zur Sicherheit gegeben (z. B. HIGGINS et al. 1997; SAUERBORN, BRÜHNE 2007; KLEIN 2010). Best-practise Beispiele veranschaulichen, wie an einem konkreten Standort konkrete Fragestellungen in Verbindung mit den dazu ausgerichteten Tätigkeiten bearbeitet werden können (z. B. PRINCE 1999, STOCKEY 2007; BÖING, SACHS 2009; DICKEL et al. 2011; FORKERT, BORYS 2011). Schlussfolgernd aus diesen Handlungsempfehlungen und Praxisbeispielen ergibt sich die Frage, in welchem Ausmaß Lehrer/-innen im Schulalltag darauf zurückgreifen bzw. wie die hier aufgeführten Handlungskompetenzen durch spezialisierte Ausbildungsbestandteile entwickelt werden können.

Konkret an die Ausbildungsbiographien von Lehrer/-innen angelehnte Professionalisierungskonzepte sind in der universitären Landschaft nur punktuell ausgeprägt. Dabei geht es verstärkt um eine theoretische Auseinandersetzung mit Formen und Zielen von Outdoor Education und um die selbstständige Planung und Durchführung mit Student/-innen oder aber auch mit Schüler/-innen (vgl. KLEIN

2010; LINDAU, FINGER 2013; MEHREN et al. 2014). Vor allem die Durchführung mit real existierenden Teilnehmer/-innen sowie die anschließende Reflektion und Diskussion spiegelt eine praktische Komponente wider, die für die spätere Schullaufbahn Erfahrungswissen generieren kann (vgl. MEHREN et al. 2014, S. 2). Ein Modell für die schrittweise Umsetzung hier angesprochener Professionalisierungsimpulse zum Themenfeld Outdoor Education wird von HEMMER & MIENER (2013, vgl. Abbildung 7) vorgeschlagen. Im Wesentlichen gründet dieses Modell auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Domäne Exkursionsdidaktik, der Konzeption und Evaluation von Exkursionen sowie auf der Erstellung von praktischen Handreichungen.

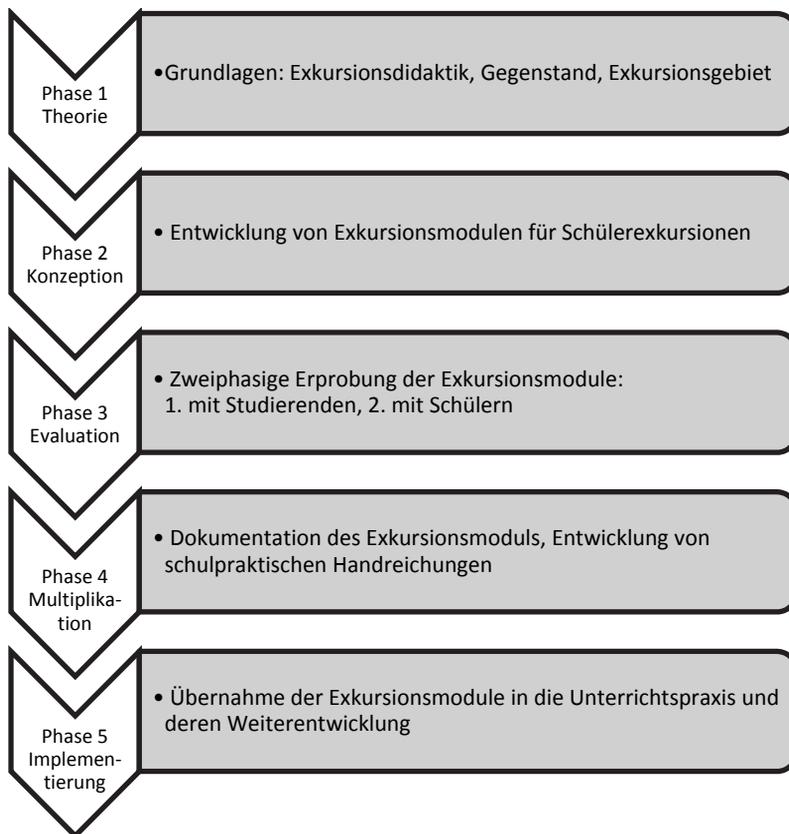


Abb. 7: Rahmenkonzeption für die exkursionsdidaktische Ausbildung (verändert nach HEMMER, MIENER 2013, S. 131)

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass die Professionalisierung von Lehrer/-innen im Bereich Outdoor Education auch über die deutschen Standards der Geographielehrerbildung angebahnt wird, so dass letztlich darüber auch strukturelle Steuerungsmechanismen für die Umsetzung im Schulalltag zu erkennen sind (vgl. DdFG 2010b, S. 14f.). Auch in anderen Ländern scheint es Tendenzen einer standardisierten Aufnahme von Outdoor Education in die Rahmenvorgaben universitärer Ausbildungsprogramme zu geben. Beispielweise untersuchten KENDALL et al. (2006, S. 5) universitäre Ausbildungsangebote zu Outdoor Education in England. Das Ergebnis dieser Umfrage zeigt substantielle Unterschiede zwischen den verschiedenen Universitäten einerseits, andererseits aber auch zwischen einzelnen Fachdisziplinen (vgl. ebd. S. 71). Darauf aufbauend entwickelten TILLING & DILLON (2007) einen Bericht, der die eindeutige und einheitliche Implementation von Outdoor Education Modulen in die universitäre Ausbildung fordert, wobei auch hier konkrete Umsetzungsmaßnahmen genannt werden, wie beispielsweise die Erprobung von Outdoorkonzepten von Studierenden mit daran teilnehmenden Schüler/-innen (vgl. ebd. S. 8ff.).

2.3 Die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education im schulischen Alltag - Forschungsstand und Konkretisierung der Fragestellung

An dieser Stelle erfolgt eine Verbindung der bisher separat erarbeiteten Theoriebausteine zum Handeln von Lehrer/-innen und zu Outdoor Education. Dies geschieht über eine Zusammenstellung empirischer Befunde, die die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education mit dem Handeln von Lehrer/-innen in Beziehung setzen, und einer davon abgeleiteten Spezifizierung der Ausgangsfragestellung. Die Implementation von Outdoor Education in den schulischen Alltag wurde bisher weitestgehend über quantitative, standardisierte Verfahren untersucht (z. B. NIEMZ 1984; RINSCHDE 1997; KLAES 2008; POHL 2008; LÖBNER 2010). Hierbei stehen Befragungen von Lehrer/-innen im Mittelpunkt, die Auskunft über Durchführungshäufigkeiten, methodische Ausrichtungen und organisatorische Rahmenbedingungen geben.

Für den Geographieunterricht sind hier vor allem die Forschungsarbeiten von RINSCHDE (1997) und LÖBNER (2010) zu nennen. RINSCHDE (1997) befragte in Bayern 751 Lehrer/-innen verschiedener Schularten zur Durchführung von Exkursionen im Geographieunterricht. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte über die statistische Aufbereitung von Häufigkeitsnennungen und Korrelationen. Eine Auswertungskategorie erfasste dabei auch Durchführungsgründe von Exkursionen, wobei die unmittelbare Konfrontation mit der Wirklichkeit am häufigsten genannt wurde, gefolgt vom Kennenlernen des Heimtraumes, einer höheren Motivation gegenüber dem Klassenunterricht und besseren Erinnerungsleistungen bei den

Schüler/-innen. Die Rückkopplung dieser Nennungen auf unterschiedliche Schulformen zeigt, dass für Lehrer/-innen an Gymnasien fachspezifische Arbeitsweisen auf Exkursionen stärker im Vordergrund stehen als soziale und affektive Komponenten, die wiederum an anderen Schularten vermehrt bedacht werden. Als Gründe gegen die Durchführung werden organisatorische Rahmenbedingungen, wie Klassengrößen, Kosten und Zeitmangel genannt (vgl. ebd. S. 19ff.; dazu auch RINSCHÉDE 1995, S. 94ff.). In Bezug auf die Häufigkeit der Durchführung fand RINSCHÉDE (1997) heraus, dass im jährlichen Durchschnitt Exkursionen an Grundschulen am frequentiertesten durchgeführt werden. An Gymnasien und Realschulen werden sie am wenigsten implementiert (vgl. ebd. S. 31f.).

LÖBNER (2010, S. 46ff.) greift die Arbeit RINSCHÉDES (1997) auf und befragt Geographielehrer/-innen zur Durchführung von Exkursionen an mittelhessischen Gymnasien. Dazu wird der Fragebogen von RINSCHÉDE (1997) überwiegend adaptiert, so dass es hier ebenfalls um eine korrelative Analyse von Durchführungshäufigkeiten und damit im Zusammenhang stehender determinierender Variablen geht. Die Ergebnisse werden ähnlich wie bei RINSCHÉDE (1997) mittels deskriptiver Statistik und Häufigkeitsverteilungen veranschaulicht (vgl. ebd. S. 79). Es wird festgestellt, dass von 48 befragten Lehrer/-innen etwa 63 % Exkursionen in unterschiedlicher Häufigkeit durchführen. Die Hälfte dieser Ausflüge wird innerhalb der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit gemacht. Die übrigen finden in Form von Tages- oder Mehrtagesexkursionen statt (vgl. ebd. S. 106ff.). Legitimiert wird die Durchführung hauptsächlich über die Möglichkeit der unmittelbaren Begegnung mit der Wirklichkeit. Als weitere Faktoren, die für eine Durchführung sprechen, wurden das Kennenlernen des Heimatraums sowie motivationale und die Erinnerungsleistung betreffende Aspekte genannt. Organisatorische Hindernisse wie Zeitmangel und Klassengrößen werden bei dieser Studie von den Befragten ebenfalls aufgeführt (vgl. ebd. 116ff.). Ebenso wurde eine mögliche Korrelation der Exkursionsdurchführung mit exkursionsdidaktischen Ausbildungsbestandteilen und persönlichen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit untersucht, wobei jedoch keine Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten (vgl. ebd. S.128). Löbner resümiert, dass die Durchführung vor allem an den einzelschulischen Kontext gebunden ist. Die Ausgestaltung der Exkursionen scheint sich dabei vor allem an anbietenden Verfahren zu orientieren, wohingegen Arbeitsexkursionen mit messend-experimentellen Formen der Datengewinnung kaum berücksichtigt werden (vgl. ebd. S. 129f.).

Untersuchungen im Rahmen der Biologiedidaktik (POHL 2008) und allgemein für naturwissenschaftliche Fächer (KLAES 2008) beantworten die Frage nach der Implementation und Gestaltung von Outdoor Education in einem kongruenten Maßstab. POHL (2008) wertet dahingehend standardisierte Fragebögen von 561 Biologielehrer/-innen unterschiedlicher Schulformen in Nordrhein-Westfalen aus. Zentraler Gegenstand der Arbeit sind Einstellungen von Lehrer/-innen gegenüber dem Unterricht an außerschulischen Lernorten. Allgemein zeigten 86,5 % der befragten

Personen eine hohe Bereitschaft außerschulische Lernorte für ihren Unterricht zu nutzen, wovon 82,8 % angaben, dies regelmäßig zu tun (vgl. ebd. S. 122ff.). Ähnlich wie bei RINSCHÉDE (1995, S. 94ff.) nehmen die Gymnasiallehrer/-innen die organisatorischen Rahmenbedingungen einschränkender wahr als Lehrer/-innen an anderen Schulformen. Dies trifft auch auf die Einschätzung der Wirkung außerschulischer Lernorte zu. So sind Gymnasiallehrer/-innen in Bezug auf den Lerneffekt an Außerschulischen Lernorten weniger überzeugt als Lehrer/-innen anderer Schulformen (vgl. ebd. S. 168ff.).

KLAES & WELZEL (2005, S. 239ff.) fragten nach Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften verschiedener Schulformen gegenüber Außerschulischen Lernorten im Bereich des Biologie-, Chemie- und Physikunterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass 95 % der Lehrer/-innen am Unterricht an Außerschulischen Lernorten interessiert sind, dieser durch organisatorische Faktoren jedoch eingeschränkt wird. Dabei sind die restriktiven Determinanten an weiterführenden Schulen am einflussreichsten, so dass es hier die geringste Implementationsrate gibt. KLAES (2008, S. 215ff.) zeigt, dass Lehrer/-innen vor allem den Lernerfolg an außerschulischen Lernorten positiv bewerten, wobei die Art und Weise des Lernens vor Ort eine der hauptsächlichen Auswahlkriterien für die jeweiligen Lernorte darstellt. Insbesondere sind Möglichkeiten zum praktischen und selbstständigen Arbeiten erwünscht, um darüber das Interesse am Lerngegenstand zu steigern (vgl. KLAES 2008, S. 222).

Die bisher diskutierten Befragungen spiegeln eine regionale Zusammenfassung von standardisierten Lehrerperspektiven gegenüber der Implementation und Gestaltung von Outdoor Education wider. Die Unterrichtsform wird laut den Ergebnissen von Lehrer/-innen grundsätzlich positiv eingeschätzt, unterliegt aber organisatorischen Restriktionen. Es ist erkennbar, dass es schulformspezifische Unterschiede bei der Häufigkeit der Durchführung einerseits und der Wahrnehmung organisatorischer Rahmenbedingungen andererseits gibt, wobei Gymnasien in Relation zu anderen Schulformen die geringsten Durchführungsquoten aufweisen. In den Arbeiten von LÖBNER (2010, S. 106) und RINSCHÉDE (1997, S. 30) wird auch auf den curricularen Bezugsrahmen eingegangen, wenngleich festzustellen ist, dass sich die Durchführungshäufigkeiten an Gymnasien vor allem an im Curriculum vertretenen Themenbereichen bzw. expliziten Lehrplanvorgaben orientieren.

Auch im internationalen Diskurs zeigen empirische Ergebnisse ein ähnlich ambivalentes Bild zur Durchführung von Outdoor Education. Diese Ambivalenz zeigt sich in Form einer positiven Konnotation von Outdoor Education durch die Befragten einerseits und einer negativen Konnotation einschränkender Faktoren - wie Transportmittel, Geld, Zeit, oder Klassengrößen - andererseits (vgl. FALK, BALLING 1979, S. 20ff.; MUSE et al. 1982, S. 123ff.; MICHIE 1998, S. 44ff.; BALLANTYNE 1999, S. 52; ANDERSON, ZHANG 2003, S. 7ff.; DILLON 2006, S. 107ff.; RICKINSON et al. 2006, S. 42ff.;

MUNDAY 2008, S. 152ff.). Den Zusammenhang zwischen Umsetzung und schulischen Rahmenbedingungen unterstreicht vor allem die Metaanalyse von LOCK (2010) in Gestalt eines statistisch deskriptiven Überblicks zur Umsetzung von *fieldwork* im Fach Biologie in Großbritannien. Dazu wurden 13 empirische Studien im Zeitraum von 1963 bis 2009 inhaltsanalytisch ausgewertet und zusammengefasst. Die Parameter, die hier im Zusammenhang mit der Durchführung von *fieldwork* kategorisiert werden, sind im Wesentlichen Perspektiven von Lehrer/-innen gegenüber dem zeitlichen Umfang und möglichen Standorten einerseits und der diesbezügliche Einfluss schulischer Rahmenbedingungen andererseits (vgl. ebd. S. 59f.). LOCK (2010) kommt bei der Auswertung der Studien zu der Erkenntnis, dass ein allgemeiner Trend zum Implementationsrückgang von *fieldwork* besteht. Dabei wird der Faktor Zeit in fast allen Studien als einflussreichste Größe genannt. Weitere Faktoren sind die Standortzugänglichkeit, Kosten, die Erfüllung des Lehrplans, aber auch die fehlende Berücksichtigung in Abschlussprüfungen (vgl. ebd. S. 62f.).

Bezieht man die aufgezeigten weitgehend standardisierten Studien auf die für diese Arbeit entwickelte forschungsleitende Fragestellung, dann geben diese generalisierten Ergebnisse bisher keinerlei explizite Hinweise auf das Verhältnis von persönlichen Überzeugungen der Akteur/-innen und der schulischen Handlungspraxis. Insbesondere kann die Darstellung der Ergebnisse in Form zusammenfassender Häufigkeitsnennungen keine individuellen Überzeugungen von Lehrpersonen illustrieren. So kann aus den standardisierten Ergebnissen nicht abgelesen werden, wie sich die jeweils genannten didaktisch-methodischen Ausgestaltungsformen in die lokalen schulischen Kontexte einbetten bzw. wie diese in Verbindung mit individuellen Überzeugungen von Lehrer/-innen stehen. Ebenso lassen sich keine Aussagen treffen, inwieweit sich einzelne Lehrer/-innen gegenüber institutionellen oder schulkulturellen Strukturen verorten und wie dies mit ihrer subjektiven Vorstellung zur Bedeutsamkeit von Outdoor Education zusammenhängt.

Hinweise zum Zusammenhang der unterrichtlichen Handlungspraxis von Outdoor Education und individuellen Positionierungen von Lehrer/-innen gegenüber schulischen Rahmenbedingungen zeigt die Arbeit von FISHER (2001, S. 80). Hier wurden Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen von 30 Sekundarschulen in Großbritannien gefragt, inwieweit *fieldwork* Bestandteil der jeweiligen naturwissenschaftlichen Schulprogramme ist und ob sich die Implementationshäufigkeit in den vergangenen Jahren verändert hat. Dabei generalisiert FISHER (2001, S. 83) die Antworten der Befragten zu neun zusammenfassenden Statements:

- “The assessment system does not require fieldwork to be carried out and all our teaching time is needed to cover what has to be assessed.

- Practical work in the field, which meets the requirements of the National Curriculum, is too complicated for students to plan and carry out.
- Fewer teachers are interested in fieldwork; they don't understand what to do and it seems too much like hard work.
- Career advancement is not going to come by organizing field excursions.
- Fieldwork would not fit into the normal working day (or week).
- We can't afford fieldwork.
- Students don't see the need for fieldwork.
- There are no suitable and convenient sites.
- The risk of accidents to students while away from school is too high."

In Abgleich mit den curricularen Vorgaben zur *fieldwork* verschiedener Klassenstufen konkludiert FISHER (2001), dass die Wahrnehmungen dieser Vorgaben auf nicht weiter spezifizierte Einstellungen der Lehrer/-innen zurückzuführen sind, die letztlich maßgeblich die Handlungspraxis bestimmen (vgl. ebd. S. 93f.). In Form der kategorisierten Aussagen werden hier persönliche Überzeugungen von Lehrer/-innen als handlungsleitend herausgearbeitet.

HIGGINS et al. (2006) untersuchten mit einem ähnlichen Ansatz die Situation an Grund- und Sekundarschulen in Schottland. Die Autoren schlussfolgern nach einer Sondierung des nationalen Curriculums, dass es keinen präskriptiven Rahmen für die Durchführung von Outdoor Education gibt, jedoch verschiedene Themenbereiche dafür ein gewisses Potential besitzen (vgl. ebd. S. 18f.). Themen der Fächer Geographie und Biologie bietet dahingehend am ehesten die Möglichkeit, wobei es im Wesentlichen um die Erhebung und Analyse von Geländedaten sowie um die Anwendung von Geländemethoden in Verbindung mit den jeweiligen Fachinhalten geht. Die konkrete Situation an den Schulen wurde über standardisierte Befragungen und anschließende Interviews erhoben. Dabei fokussierte sich die Analyse insbesondere auf Überzeugungen von Lehrer/-innen zur Sinnhaftigkeit von Outdoor Education und zur Wahrnehmung der jeweiligen schulischen Kontexte (vgl. ebd. S. 20). Die Ergebnisse zeigen, dass die Überzeugungen in zwei Gruppen zusammengefasst werden können. Die erste Gruppe ist der Ansicht, dass sich bestimmte Themenbereiche über Outdoor Education veranschaulichen und aneignen lassen. Die zweite Gruppe sieht in der Integration von Outdoor Education Vorteile zum Ersten für das Lernen über die direkte Erfahrung von Lerngegenständen und zum Zweiten für die persönliche und soziale Entwicklung der Schüler/-innen. Es wird dadurch ersichtlich, dass das Fehlen expliziter curriculärer Vorgaben die Überzeugungsstrukturen der Lehrer/-innen gegenüber der Bedeutsamkeit von Outdoor Education in den Mittelpunkt rückt (vgl. ebd. S. 30). Auch werden organisatorische Bedingungen durch die fehlenden Vorgaben verstärkt restriktiv gesehen. Ähnlich wie bei FISHER (2001) ist die Wahrnehmung dieser organisatori-

schen Bedingungen sehr komplex, so dass die Befragten meist verschiedene Faktoren gleichzeitig nennen. Spiegelbildlich dazu gab es wiederum Probanden, die sich an einer möglichen Kompensation restriktiver Bedingungen orientierten. Dahingehend wurden beispielsweise Vorzüge von schulexternen Partnerorganisationen genannt, aber auch das Potential des unmittelbaren Schulgeländes betont (vgl. ebd. S. 46). Schlussfolgernd aus diesen Erkenntnissen fragen sich HIGGINS et al. (2006): „If teachers who go outdoors cite the outdoors’ curricular relevance, why do those who stay indoors not cite its curricular irrelevance?“ (ebd. S. 49). Diese Frage impliziert die These, dass Lehrer/-innen zum Ersten an eine gewisse Durchführungsnorm von Outdoor Education glauben. Zum Zweiten bringen die Lehrer/-innen curriculare Themenbereiche mit Outdoor Education in Verbindung, jedoch lässt sich eine Nichtdurchführung bei einer fehlenden curricularen Rahmung dann auch über eine subjektive Abwertung möglicher Vorteile von Outdoor Education einfacher plausibilisieren (vgl. ebd. S. 49).

In ähnlicher Weise akzentuiert dies auch die Studie von HAN & FOSKETT (2007, S. 11), bei der 38 Geographielehrer/-innen weiterführender Schulen in Taiwan zur Implementation von *fieldwork* befragt worden sind. In den hier analysierten Lehrplänen wird die Durchführung von *fieldwork* nicht explizit mit Lernzielen oder Kompetenzen in Verbindung gebracht, was aus Perspektive der Befragten letztlich zu einem Abwägen schulischer Rahmenbedingungen führt und häufig in einer Nichtberücksichtigung mündet (vgl. ebd. S. 18). Dahingehend kann ebenso auf die Ergebnisse von KIESIEL (2005, S. 938f.) verwiesen werden, wobei über einen *Mixed-Methods* Ansatz Motivationen und Wahrnehmungen von Grundschullehrer/-innen gegenüber der Durchführung von Museumsausflügen untersucht worden sind. Die Durchführung wird dabei maßgeblich über eine die Lernleistung der Schüler/-innen betreffende Bekräftigung und Ausweitung curriculärer Inhalte legitimiert (vgl. ebd. S. 941). Da das Curriculum ähnlich wie bei HAN & FOSKETT (2007) keine konkreten Lernziel- oder Kompetenzvorgaben expliziert, wird die Zweckmäßigkeit der Ausflüge auch hier unterschiedlich ausgedeutet (vgl. ebd. S. 950; siehe dazu auch TAL et al. 2005, S. 928f.). Ähnlich verdeutlicht dies die ländervergleichende Studie von ANDERSON et al. (2006). Nach einer vergleichenden Analyse von Studien aus den USA, Deutschland und Kanada zu Überzeugungen von Lehrer/-innen gegenüber der Durchführung von Unterricht an außerschulischen Lernorten resümieren die Autoren eine Nichtvergleichbarkeit der Ergebnisse aufgrund heterogener, handlungsleitender lokaler Einflüsse, in Form des soziokulturellen Rahmens, des Schulsystems oder des administrativen Umfelds. (vgl. ebd. S. 379).

Es zeichnet sich ab, dass es unterschiedliche curriculare Vorgaben von Outdoor Education auf Ebene verschiedener Unterrichtsfächer, Schulformen und nationaler Bildungssysteme gibt (vgl. auch HEYNOLDT 2014, S. 26f.). Hinzu kommt, dass das Ausdeutungskontinuum von Outdoor Education bei unscharfen oder fehlenden curricularen Vorgaben durch Lehrer/-innen auf unterschiedliche Art und Weise

ausgefüllt wird bzw. Outdoor Education im Unterricht eben auch keine Berücksichtigung findet. Es bleibt offen, wie genau subjektive Überzeugungen der Akteur/-innen die lokale Handlungspraxis von Outdoor Education bestimmen. Dabei ist ebenso ungeklärt, ob Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Outdoor Education mit anderen unterrichtsbezogenen Überzeugungen konkurrieren und ob aufgrund dieser Konkurrenz die Wahrnehmung von organisationalen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. So muss die in der Einleitung entwickelte forschungsleitende Ausgangsfrage durch Berücksichtigung der theoretischen Aufarbeitung und des hier dargelegten Forschungsstandes präzisiert werden. Es ergeben sich für die empirische Untersuchung daher folgende Leitfragen:

- a) Durch welche subjektiven Überzeugungen wird die Implementation von Outdoor Education bestimmt?
- b) Inwieweit sind Ausgestaltungsformen von Outdoor Education auf individuelle Orientierungen der einzelnen Lehrperson zurückzuführen?
- c) Wie stehen Überzeugungen zum Wert von Outdoor Education im Zusammenhang mit Überzeugungen zur allgemeinen Konstitution von Unterricht, zum Lernen und zum Fach?
- d) Inwieweit hängen die Ausgestaltungsformen mit der Wahrnehmung der einzelschulischen Organisationsstrukturen zusammen?
- e) Inwieweit lässt sich die lokale Umsetzungspraxis von Outdoor Education auf das jeweilige Bildungssystem oder den soziokulturellen Kontext beziehen?

Aus der Beantwortung dieser Fragen werden letztlich Schlussfolgerungen für die schulische Handlungspraxis abgeleitet, aber auch Impulse für weitere Professionalisierungsansätze vorgeschlagen. Wie genau die individuellen Überzeugungen von Lehrer/-innen in ihrem jeweiligen Schulkontext geäußert werden, vermögen statistisch-standardisierte Befragungen und deskriptive Auswertungsverfahren nur begrenzt beantworten können. Folglich wird im anschließenden Kapitel ein Einblick in die rekonstruktive Sozialforschung gegeben und ein methodologischer Ansatz vorgestellt, der insbesondere auch implizite Wissensbestände aufdecken kann und so den Leitfragen der Arbeit am ehesten gerecht wird.

3 Untersuchungsmethode

Die im Kapitel 2.3 aufgearbeiteten Forschungsarbeiten haben auf Basis weitgehend standardisierter Erhebungs- und Auswertungsverfahren skizziert, wie häufig Outdoor Education im schulischen Alltag durchgeführt wird, welche Faktoren eine Durchführung beeinflussen und inwieweit die Umsetzung mit curricularen Vorgaben im Zusammenhang stehen kann. Um jedoch die Handlungsentscheidungen

von Lehrer/-innen in ihrem einzelschulischen Kontext und vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Überzeugungen zu verstehen und transparent zu machen, muss ein Untersuchungsverfahren gewählt werden, das diesen individuellen Wahrnehmungen auch gerecht werden kann. Es resultiert aus der theoretischen Auseinandersetzung zum Einfluss von Überzeugungen auf das Handeln von Lehrer/-innen (vgl. PAJARES 1992, S. 309; CALDERHEAD 1996, S. 719f.; SCHOENFELD 2000, S. 249; BAUMERT, KUNTER 2006, S. 497; HERICKS 2006, S. 74ff.), die Bevorzugung eines Erhebungs- und Auswertungsdesigns, welches sowohl explizite als auch implizite handlungsleitende Wissensbestände aufdecken kann (vgl. NEUWEG 2002, S. 16ff.; TENORTH 2006, S. 590; COMBE, KOLBE 2008, S. 860).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Abwahl eines quantitativen, standardisierten Forschungsansatzes, da so dem explorativen Charakter der Fragestellungen nicht angemessen entsprochen werden kann und eine individuelle Entfaltung von Relevanzsystemen gegenüber dem Gegenstand Outdoor Education durch den skalierten und standardisierten Charakter nur begrenzt möglich wäre (vgl. BOHNSACK 2010, S. 19f.). Es ist dahingehend zielführender, einen qualitativen Ansatz in Form von Experteninterviews in Kombination mit einem rekonstruierenden Auswertungsverfahren zu wählen, da hierbei insbesondere explizite und implizite Orientierungen einzelner Akteur/-innen in den Fokus gerückt werden können (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 26f.). Die Dokumentarische Methode zielt darauf ab, implizites handlungsleitendes Wissen einerseits, aber auch explizites, kommunikatives Wissen andererseits in den Blick zu nehmen. Damit gelingt es individuelle Orientierungsmuster gegenüber eingegrenzten Problemstellungen oder Themenbereichen zu rekonstruieren. Gleichzeitig realisiert der Schritt der sinngenetischen Typenbildung, als fester Bestandteil dieser Methode, eine problemorientierte Abstrahierungsform der Ergebnisse, ohne dabei zwingenderweise bis auf die Ebene milieuspezifischer Erfahrungsräume vorzudringen (vgl. BOHNSACK 2010, S. 150ff.).

Bestätigung erhält die Wahl dieses Erhebungs- und Auswertungsdesigns auch durch eine Assimilation rekonstruktiver Untersuchungsmethoden durch die Fachdidaktiken. So werden neben den vor allem pädagogischen und soziologischen Wissenschaften auch hier Forschungsarbeiten konzipiert, die sich über die Anwendung von Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung stärker auf individuelle Relevanzsetzungen der Probanden fokussieren. Die Erschließung subjektiver und kollektiver Bedeutungsgehalte gegenüber fachdidaktischen Themenkomplexen wird damit nicht nur auf expliziter kommunikativer Ebene geleistet, sondern es werden insbesondere auch implizite Orientierungen der Akteur/-innen mit einbezogen (z. B. APPLIS 2012; HOLFELDER 2013; HÖHNLE 2014). Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen erfolgt an dieser Stelle über eine Datenerhebung durch Experteninterviews und über eine Auswertung des Materials mit einer abgewandelten Form der Dokumentarischen Methode (vgl. BOHNSACK 2003;

BOHNSACK et al. 2007; KRAMER et al. 2009, BOHNSACK 2011; NOHL 2013). In diesem Kapitel sollen diese Verfahren nun theoretisch fundiert werden, bevor darauf aufbauend das forschungspraktische Vorgehen im Untersuchungsfeld beschrieben wird.

3.1 Das Experteninterview

Ein Rückgriff auf Experteninterviews evoziert als erstes die Frage, wie die Expertenrolle bei Lehrer/-innen zu verstehen ist. Nach MEUSER & NAGEL (2009) wird die Expertenrolle maßgeblich darüber bestimmt, dass Expert/-innen durch ein Expertenhandeln und Expertenwissen gekennzeichnet sind, welches vom Alltagswissen und Alltagshandeln abgrenzbar ist (vgl. ebd. S. 467). Außerdem heißt es dazu:

„Der Experte steht für eine Problemperspektive, die typisch ist für den institutionellen Kontext, in dem er sein Wissen erworben hat und in dem er handelt. Er repräsentiert eine typische Problemtheorie, einen typischen Lösungsweg und typische Entscheidungsstrukturen.“ (ebd. S. 469)

Somit repräsentieren Expert/-innen einerseits den institutionellen Rahmen in dem sie agieren, andererseits auch eine typische Art und Weise kontextueller Handlungsentscheidungen innerhalb dieses Rahmens. Weiterführend heißt es dazu bei MEUSER & NAGEL (1991), dass sich der Gegenstand der Analyse nicht allein auf die Person bezieht, sondern auf einen „organisatorische[n] oder institutionelle[n] Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (ebd. S. 442). Hier muss darauf verwiesen werden, dass der Analysefokus unterschiedlich interpretiert werden kann. Das Experteninterview nach der Auslegung von MEUSER & NAGEL (1991) betont die institutionellen und organisatorischen Strukturen in denen sich Akteur/-innen bewegen, wobei der Lebenszusammenhang, hier im Sinne der Sozialisation bzw. des Habitus, als dazu antagonistische Handlungsdeterminante dargestellt wird (vgl. ebd. S. 442). Für die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Fragestellungen, soll das Handeln der Expert/-innen nicht derart ambivalent gesehen werden. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrer/-innen als Expert/-innen einen organisatorischen und institutionellen Kontext repräsentieren, ihr Handeln aber dennoch durch individuelle Überzeugungen gesteuert wird, die aus dem weiteren Lebenszusammenhang entstanden sind (vgl. HERICKS 2006, S. 74ff). Ähnlich ist dies auch beim Konzept der *Deutungsmuster* (OEVERMANN (1973) zu finden. Hier werden ebenso vom Individuum ausgehende Dispositionen berücksichtigt und vor allem das schon theoretisch diskutierte Verhältnis von Handlung und Struktur in den Blick genommen (vgl. MEUSER, SACKMANN 1992, S. 14). In Rückgriff auf OEVERMANN (1973) beschreiben MEUSER & SACKMANN (1992) dazu:

„Die Struktur von Deutungsmustern kann folglich nur dann erfaßt werden, wenn die sozialen Strukturprobleme, auf die jene eine Antwort darstellen, in der Analyse berücksichtigt werden. Diese Strukturprobleme lassen sich wiederum, gerade in ihren Konsequenzen für die Konstitution von Deutungsmustern, nur durch eine interpretative Rekonstruktion der (Ent-)Äußerungen der Handelnden erfassen. Für das Individuum sind Deutungsmuster zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsform der sozialen Welt, Schemata der Erfahrungsaufordnung und Horizont möglicher Erfahrungen sowie Mittel zur Bewältigung von Handlungsproblemen.“ (ebd. S. 15f.)

Schlussfolgernd werden im Rahmen dieser Arbeit Experteninterviews als Möglichkeit gesehen, institutionalisierte und organisationale Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen zu erfragen, aber auch um subjektive Deutungsmuster zu evozieren, wenn diese als selbstbestimmte Darstellungen von Relevanzen, Irrelevanzen, Problemen und Risiken hinsichtlich des Handelns der Expert/-innen verstanden werden (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 132f.). Um das hier verfolgte Forschungsinteresse über das Interview thematisch zu kanalisieren, wird das Experteninterview mit dem offenen Leitfadeninterview kombiniert. Da es sich bei Ausführungen zur schulischen Implementation und Gestaltung von Outdoor Education um ein spezifisches inhaltliches Interesse handelt, wird daher der Ablauf des Gesprächs über einen Leitfaden zielgerichtet strukturiert (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2004, S. 107f.; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 138f.). Dieser muss gemäß der rekonstruktiven Forschungslogik offene Fragestellungen enthalten, damit es den Befragten möglich ist, eigene thematische Relevanzsetzungen vorzunehmen. *Offen* bedeutet in diesem Sinne Narrationen anregende Erzählstimuli zu verwenden, da erst darüber den Befragten Raum und Zeit gegeben wird, die Interviewfragen für sich zu interpretieren und zu beantworten (vgl. BOHNSACK 2010, S. 20).

3.2 Die Dokumentarische Methode

Outdoor Education wird im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht im situativen, gerade stattfindenden Handlungsvollzug untersucht. Über die qualitative Befragung werden die Handlungsvollzüge von den befragten Lehrer/-innen sowohl als bewusst reflektierte, aber eben auch als unbewusste, implizite Handlungen artikuliert (siehe dazu RECKWITZ 2003, S. 291ff.). Es wird dahingehend ein Auswertungsverfahren gewählt, welches die kommunikativen Ausführungen nicht nur deskriptiv analysiert, sondern auch nach impliziten Sinnstrukturen aufzuschlüsseln vermag. Die methodologisch von MANNHEIM (1964) fundierte und von BOHNSACK (1983, 1989) methodische ausformulierte Dokumentarische Methode als Verfahren der interpretativen Sozialforschung, reiht sich in den Diskurs um die Rekonstruktion von Alltagshandeln und dem Verstehen sozialer Wirklichkeit ein. Dabei wird

grundsätzlich angenommen, dass das situative Handeln von Personen im Alltag mit einem subjektiven Sinn verbunden ist, der über Motive, Interessen oder Befindlichkeiten beeinflusst wird. Diese Sinn- und Handlungsmuster werden durch unterschiedliche methodische Paradigmen innerhalb der interpretativen Sozialforschung rekonstruiert (vgl. KLEEMANN et al. 2013, S. 14ff.). Die Dokumentarische Methode stellt neben der Konversationsanalyse, der Narrationsanalyse, der Grounded Theory und der Objektiven Hermeneutik *ein* mögliches Verfahren dar, welches „Konstruktionen von implizit im alltäglichen Handeln immer schon vollzogenen Konstruktionen“ (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 26) herausarbeitet.

3.2.1 Methodologie

Hinter dem Begriff Methodologie verbergen sich die grundlagentheoretischen Fundamente einer Methode (vgl. KLEEMANN et al. 2013, S. 14). Für die Dokumentarische Methode manifestiert sich dieses Fundament in der Wissenssoziologie von Mannheim (vgl. BOHNSACK 2003, S. 552; BOHNSACK 2010, S. 57; NOHL 2013, S. 2f.). MANNHEIM (1980) entwirft in Abgrenzung zum statischen naturwissenschaftlichen Denken mit nur einem möglichen Geltungszusammenhang den Begriff des kollektiven Erfahrungsraumes als dynamische sich wandelnde Erfahrungsbasis zwischen Subjekten (vgl. ebd. S. 244ff.). Diese Basis konstituiert sich auf unterschiedlichen Kollektivitätsebenen und verbindet diejenigen Individuen miteinander, „die an Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 282). Um bis auf diesen Erfahrungsraum vordringen zu können, braucht es eine besondere Form des Verstehens. Dieses Verstehen definiert MANNHEIM (1980) als „das Eindringen in einen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum, in dessen Sinngebilde und existentielle Unterlagen“ (ebd. S. 272). Die kommunikative Beziehung zwischen Personen eines gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraumes vollzieht sich dabei auf der Basis einer intuitiven unmittelbaren Auseinandersetzung (vgl. BOHNSACK 2010, S. 59f.).

Um derartige Wesenszüge menschlicher Interaktionen zu analysieren, unterscheidet MANNHEIM (1964, S. 104ff.) zwischen den dokumentarischen und immanenten Sinnebenen. Der *immanente Sinngehalt* bezieht sich auf die wörtlich explizierten Äußerungen von Personen. Dabei kann weiterhin unterschieden werden zwischen dem intentionalen Ausdruckssinn, was den Absichten und Motiven des Erzählenden entspricht, und dem Objektsinn, der sich verstärkt auf die objektive Bedeutung des Textinhaltes bezieht. Neben dem immanenten Sinngehalt manifestiert sich *der Dokumentsinn* als eine geschilderte Erfahrung, die von einer bestimmten Orientierung der Person strukturiert wird. Hier wird die Herstellungsweise einer Schilderung in den Blick genommen, wobei davon ausgegangen wird, dass eine Schilderung in einer bestimmten Art und Weise - innerhalb eines Orientierungs-

rahmens (vgl. BOHNSACK 2011b, S. 132) - konstruiert wird. Dadurch können Äußerungen insbesondere in Bezug auf den soziokulturellen bzw. habituellen Entstehungszusammenhang analysiert werden (vgl. BOHNSACK et al. 2007, S. 15f.; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 277f.; NOHL 2013, S. 2). Diese Sinnebenen verweisen wiederholend auf eine Doppelstruktur des Wissens der befragten Akteur/-innen. Dabei wird jenes Wissen, was von Personen expliziert bzw. kommuniziert wird, als kommunikatives Wissen bezeichnet. Dieses gibt allein noch keinen Aufschluss zum milieuspezifischen Erfahrungsraum der Personen. Wissen, welches im Handlungsvollzug intuitiv abgerufen wird, kann als atheoretisches oder implizites Wissen bezeichnet werden. Dieses Wissen ist in die Handlungspraxis eingelassen und den Akteur/-innen selbst reflexiv nicht zugänglich (vgl. BOHNSACK et al. 2007, S. 14f.; NOHL 2013, S. 5). Dieses implizite Wissen umfasst handlungsleitende Orientierungen, wobei die Personen „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen“ (BOHNSACK 2011a, S. 41).

3.2.2 Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

Die folgende Darstellung der Interpretations- und Arbeitsschritte orientiert sich an der Grundgestalt der Dokumentarischen Methode, bei der Gruppendiskussionen ausgewertet und somit kollektive Orientierungen rekonstruiert werden (vgl. BOHNSACK 2010, S. 61ff.). Da die Rekonstruktion individueller Orientierungen (ebd. S. 65f.) mit leicht abweichenden Arbeitsschritten realisiert wird, soll auf diese methodischen Abwandlungen im Kapitel 3.3 eingegangen werden.

Die forschungspraktische Reflektion der Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt realisiert sich in zwei aufeinanderfolgenden Interpretationsschritten. Der immanente Sinngehalt wird innerhalb des ersten Schrittes, der *formulierenden Interpretation*, aus dem *was gesagt wird* bestimmt. Eine thematische Segmentierung des vorliegenden Textes liefert diesbezüglich eine erste inhaltliche Gliederung des Gesagten. Hierzu werden je nach Thema und Erzählebene des Textabschnittes Überschriften verschiedener Ordnungen formuliert. Die Themenseparierung geschieht um Textabschnitte zu markieren, die möglicherweise relevant für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen sind. Darüber hinaus können für spätere fallübergreifende Auswertungsschritte auch Abschnitte mit dem gleichen thematischen Gehalt kenntlich gemacht werden. Aus diesen thematisch gruppierten Erzählabschnitten können dann Unterschiede in Bezug auf die sprachliche Bearbeitung der artikulierten Themen herausgearbeitet werden, was gleichzeitig einen möglichen Hinweis auf zueinander kontrastive Orientierungen darstellt. Die formulierende Interpretation umfasst dann eine inhaltlich zusammengefasste, wertungsfreie, paraphrasierte Darstellung der von den Befragten getätigten Aussagen, wodurch eine erste intersubjektive Überprüfbarkeit zum Sinngehalte des Gesagten ermöglicht wird (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010 S. 286ff.).

Der zweite Schritt, die *reflektierende Interpretation*, untersucht das Gesagte nach dem *wie etwas gesagt wird*. Hier werden schließlich die Handlungsorientierungen der befragten Akteur/-innen deutlich, wobei es keine Rolle spielt, ob das, *was gesagt wird*, der Wahrheit entspricht. Hauptaugenmerk liegt auf den sich in den Darstellungen der Befragten dokumentierenden Orientierungen (vgl. BOHNSACK 2010, S. 64), also in der Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird. Als Orientierungen können Sinnmuster verstanden werden, die unterschiedliche Handlungen bedingen. Sie werden implizit geäußert und können in unterschiedlichen Handlungen und Darstellungen auftauchen, so dass auch vom Orientierungsmuster gesprochen wird (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 289f.; BOHNSACK 2011b, S. 132). Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Begriffe *subjektive Überzeugung, beliefs* (vgl. PAJARES 1992, S. 309; CALDERHEAD 1996, S. 719f.; SCHOENFELD 2000, S. 249; BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482) und *Orientierung* (vgl. BOHNSACK 2011b, S. 132) hinsichtlich ihres Bedeutungsgehaltes in dieser Arbeit weitgehend synonym benutzt werden. Beispielhaft kann sich jemand bei der Gestaltung seines Unterrichts am Curriculum *orientieren* oder anders gesagt ist diese Person *davon überzeugt*, dass sich die Gestaltung von Unterricht nach dem zugrunde liegendem Curriculum richten muss. OVERMANN (1973) spricht bei diesen Sinnmustern auch von sozialen Deutungsmustern (vgl. ebd. S. 3f.), wobei jedoch die daran angelehnte Deutungsmusteranalyse methodisch nicht in der gleichen Ausführlichkeit expliziert ist, wie die Dokumentarische Methode. Der Zugriffspunkt auf das Orientierungswissen von Personen oder Gruppen gelingt über die Identifizierung eingrenzender Gegenhorizonte. Diese Horizonte stehen für die positiven und negativen Orientierungsideale, innerhalb derer ein Thema beschrieben wird. Einschätzungen der Akteur/-innen, die sich auf die tatsächliche Umsetzung der aufgezeigten Orientierungsideale im Alltag beziehen, werden als Enaktierungspotentiale beschrieben. Enaktierungspotentiale und negative sowie positive Gegenhorizonte bilden letztlich den Orientierungsrahmen. Um den Orientierungsrahmen eines Falles zu rekonstruieren, wird innerhalb der reflektierenden Interpretation zunächst der Diskursverlauf des Falles analysiert. Dies geschieht vor allem über die Identifizierung metaphorisch dichter Passagen, den sogenannten Fokussierungsmetaphern. Anschließend kommt es zur Aufschlüsselung der Diskursorganisation - also der Markierung von Themensetzungen und -ausführungen, Exemplifizierungen, Gegendarstellungen, Konklusion usw. -, die sich vor allem bei der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen auf die interagierende und interpretative Inbezugnahme von Einzeläußerungen der jeweiligen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen richtet (vgl. BOHNSACK 2010, S. 134ff.; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 286ff.). Dahingehend drängt sich die Frage auf, vor dem Hintergrund welcher Bezugspunkte die Orientierungsrahmen identifiziert werden sollen?

Die *komparative Analyse* umfasst dahingehend eine Gegenüberstellung bzw. eine vergleichende Analyse mehrerer Fälle, wodurch Bezugspunkte zur Abgrenzung differenter Orientierungsrahmen generiert werden. Bei der Interpretation der ersten Fälle, bei denen es noch keine identifizierten Orientierungsrahmen gibt, kann dies auch durch gedankenexperimentelle Generierung hypothetischer Orientierungsrahmen geleistet werden. Hierbei ist es wichtig, dass der Interpret seine Standortverbundenheit reflexiv überprüft. So muss die Bedeutung der eigenen Position im Forschungsfeld hinterfragt werden, um den Grad der Objektivität bei der Interpretation zu wahren. Um eine größtmögliche Validität der Interpretationsergebnisse zu sichern, sollte die gedankenexperimentelle komparative Analyse nur dann durchgeführt werden, wenn sich aus dem Fallsample noch keine empirischen Vergleichshorizonte ergeben haben. Die Kontrastierung mit anderen Orientierungsrahmen ermöglicht es dann, den Einzelfall in seiner strukturlogischen Besonderheit zu erfassen. Neben der fallübergreifenden Analyse muss jedoch auch die fallinterne komparative Analyse von thematisch unterschiedlichen Passagen bedacht werden. Erst hierdurch kann das Verständnis für die den Gesamtfall durchziehende Strukturlogik am ehesten geschärft und ein fallinternes, thematisch übergreifendes Orientierungsmuster identifiziert werden (vgl. BOHNSACK 2010, S. 137ff.; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 296ff.).

Die Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens wird letztlich über eine Fallbeschreibung illustriert. Dabei kommt es zu einer ersten Verdichtung der Erkenntnisse aus den vorherigen Interpretationsschritten, wobei der Fall in seiner strukturlogischen Eigenart vorgestellt wird. Insbesondere der den Fall umschließende Orientierungsrahmen, mit seinen positiven wie negativen Gegenhorizonten sowie den dazugehörigen Enaktierungspotentialen, wird nachvollziehbar gemacht. Zur Veranschaulichung dessen hebt eine Auswahl charakteristischer Zitate die Besonderheit des Einzelfalles hervor (BOHNSACK 2010, S. 139f.).

In einem weiteren Abstraktionsprozess werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen erneut zueinander in Beziehung gesetzt, woraus letztlich eine Typologie generiert wird. Letztlich begründet sich die Typologie aus der komparativen Analyse der einzelnen Fälle, indem nach minimal und maximal kontrastierenden Fällen gesucht werden muss, um so die fallübergreifenden Strukturlogiken zu erfassen. Dieser auch als Typenbildung bezeichnete Vorgang vollzieht sich im Wesentlichen auf Basis der Vergleichshorizonte, die sich aus den herausgestellten kontrastiven Fällen des Fallsamples ergeben. Dabei wird versucht mehrere Einzelfälle mit ähnlichen Orientierungsrahmen einem Typus zuzuordnen, der in Kontrast zu anderen Fällen, und damit anderen Typen, existiert. Die Zusammenfassung verschiedener Typen konstituieren eine Typologie (vgl. BOHNSACK 2010, S. 141ff.; KELLE, KLUGE 2010, S. 85ff.). Innerhalb der Dokumentarischen Methode kann zwischen sinn-genetischer und soziogenetischer Typenbildung unterschieden werden. Bei der sinn-

gentischen Typenbildung geht es primär um die Abstrahierung von Orientierungsrahmen, in denen ein Thema oder eine Problemstellung bearbeitet wird. Ein Typus repräsentiert dabei die implizite Regelhaftigkeit bzw. das Sinn- oder Orientierungsmuster, dass die typische Abfolge von Äußerungen der Akteur/-innen strukturiert (vgl. NOHL 2013, S. 48). Die soziogentische Typenbildung geht einen Schritt weiter und hinterfragt die Soziogenese der Erfahrungshintergründe, die die in der sinnngentischen Typenbildung herausgestellten Orientierungsrahmen begründen. Die soziogentische Typenbildung fragt also nach gesellschaftlichen Kategorien, die unterschiedliche kollektive Erfahrungsräume (Bildungsmilieu, Geschlecht, Alter, Organisation usw.) markieren. Es wird hierbei auch von einer mehrdimensionalen Typenbildung gesprochen (vgl. NOHL 2013, S. 8ff.). Ein weiterer Ansatz wurde dazu von NOHL (2013, S. 43ff.) entworfen, entstanden aus dem Problem des Vorhandenseins mehrerer sinnngentischer Typiken, die nicht auf sozial-gesellschaftliche Erfahrungshintergründe zurückgeführt werden konnten. Bereits typisierte Orientierungen werden hier aufeinander bezogen, um daraus fallübergreifende relationierte Typen zu bilden. Diese Form der Typenbildung versteht sich als eine komplexere sinnngentische Typenbildung und bezieht sich ebenso verstärkt auf Themen und Problemstellungen und weniger auf soziogentische Determinanten (vgl. NOHL 2013, S. 58).

3.3 Die Interpretation von Experteninterviews mit der Dokumentarischen Methode - Methodologische Annahmen und forschungslogisches Vorgehen

Die Anwendung der Dokumentarischen Methode schließt nicht nur alleinig die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen mit ein, sondern umfasst auch die Analyse individueller Orientierungen (vgl. BOHNSACK 2010, S. 65; KRAMER et al. 2009, S. 43ff.; NOHL 2013, S. 8ff.). Die in dieser Arbeit verwendeten Auswertungsschritte orientieren sich dahingehend hauptsächlich an die von KRAMER et al. (2009, S. 43ff.) ausgearbeiteten methodisch-methodologischen Ausführungen zur Rekonstruktion schul- und bildungsbezogener Orientierungsrahmen von Schüler/-innen beim Übergang in die Sekundarstufe (vgl. ebd. S. 73). Der individuelle Orientierungsrahmen wird nach KRAMER et al. (2009, S. 47) als die individuelle lebensgeschichtliche Ausformung eines kollektiven Orientierungsrahmens verstanden, der wiederum selbst eine Zuspitzung des bourdieuschen Klassenhabitus darstellt (vgl. KRAMER et al. 2009, S. 48). Es wird dadurch die Einzelperspektive eines Individuums in den Blick genommen, dessen Handlungsvollzüge nach der subjektiven Ausdeutung des ihm umgebenden Handlungskontextes ausgerichtet sind. Der biographische Kern des Habitus wird somit nicht als Überschneidung verschiedener differenter konjunktiver Erfahrungsräume gesehen, sondern

„als primäre[r] Erfahrungszusammenhang, innerhalb dessen kollektive Orientierungen und konjunktive Erfahrungen angelegt sind, die jedoch an der individuellen Prozesslogik der Erfahrungsqualität der Biografie ihren zentralen Referenz- und Bezugspunkt finden“ (ebd. S. 48).

Dennoch gilt in Übereinstimmung mit dem konjunktiven Erfahrungsraum (BOHNSACK 2010, S. 61ff.) „die Annahme von in Erfahrungszusammenhängen fundierten impliziten Wissensbeständen, die als grundlegende Haltungen die Schemata der Selbst- und Weltbezüge prägen und damit Handlungs- und Deutungsweisen hervor treiben“ (KRAMER et al. 2009, S. 49). KRAMER et al. (2009, S. 51) fügen an, dass diese Einzelperspektive nicht bis auf die Ebene grundlegender Haltungen, wie dies Bourdieu bei seinem Habituskonzept vollzieht (siehe BOURDIEU 1982, S. 277ff.), zurückgeführt wird, sondern durch eine „inhaltliche Dimensionierung“ (KRAMER et al. 2009, S. 51) in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen thematisch begrenzt ist. An dieser Stelle kann der Bezug zu den schon beschriebenen Überzeugungsstrukturen bzw. subjektiven Theorien von Lehrer/-innen hergestellt werden (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Auch diese wurden in ihrer theoretischen Fundierung verschiedenen thematischen Bereichen zugeordnet, wie beispielsweise Überzeugungen zur eigenen Rolle als Lehrperson oder gegenüber dem Unterrichtsfach und seiner wissenschaftstheoretischen Strukturierung (vgl. PAJARES 1992, S. 316; CALDERHEAD 1996, S. 719f.). Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass diese Überzeugungen unterschiedliche Reichweiten aufzeigen (vgl. SCHEELE, GROEBEN 1988, S. 34f.; SCHOENFELD 2000, S. 250) und somit auch als eine explizitere, sich in der Handlungspraxis widerspiegelnde, inhaltliche Dimensionierung des sozialen Habitus zu fassen sind.

In dieser Forschungsarbeit soll ebenfalls ein thematisch eingegrenzter, inhaltlich dimensionierter, individueller Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Dieser konstituiert sich zum einen aus der subjektspezifischen Wahrnehmung institutioneller und organisationaler Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Implementation von Outdoor Education, zum anderen auch durch individuelle Orientierungen gegenüber dem Wert von Outdoor Education selbst im Zusammenhang mit Orientierungen zur Bedeutung des Faches, zum Lernen von Schüler/-innen oder zur Funktion von Unterricht im Allgemeinen (siehe Abbildung 8).

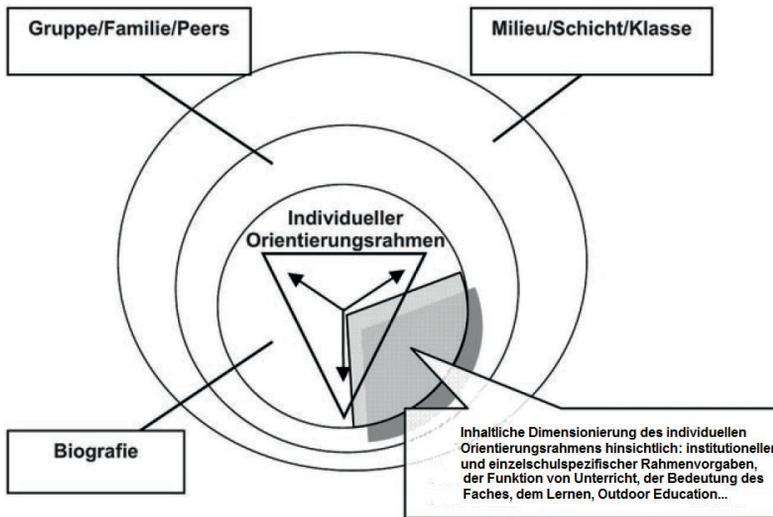


Abb. 8: Inhaltlich dimensionierter individueller Orientierungsrahmen (verändert nach KRAMER et al. 2009, S. 52)

In Anpassung an diese methodologischen Annahmen werden die Interpretationsschritte aus Kapitel 3.2 leicht abgeändert. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Anwendung der Dokumentarischen Methode auf die Auswertung von Interviews schon maßgeblich von NOHL (2006) methodologisch-methodisch begründet wurde. Wie KRAMER et al. (2009, S. 62ff.) herausarbeiten, lehnen sich die Auswertungsschritte von NOHL (2013, S. 41f.) bei der Interviewauswertung an die narrationsstrukturelle Analyse von SCHÜTZE (1976) an, wobei die forschungspraktische Umsetzung stark an die sogenannte Textsortentrennung angelehnt wird. Dabei wird den Erzählungen der befragten Personen eine Prozessabfolgelogik der Erfahrungsaufschichtung unterstellt, die wiederum nur auf Stegreiferzählungen und den damit verbundenen Zugzwängen des Erzählens aufbauen kann (vgl. KRAMER et al. 2009, S. 62ff.) Es muss aber davon ausgegangen werden, dass bei Fragen zur Implementation und Gestaltung von Outdoor Education nicht nur Texte in Form von Stegreiferzählungen auftreten. Gerade in Verbindung mit dem Interviewleitfaden und den darin enthaltenden Fragen zur Bewertung institutioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen - aber auch durch den Einsatz gezielter Legitimierungszwänge zur Bedeutung von Outdoor Education - werden insbesondere auch argumentative und bewertende Textformen in den Interviews generiert, die aufgrund der Erzählstimuli nicht mehr als Stegreiferzählung zu fassen sind. Dementsprechend wird die analytische Betrachtung von Erfahrungsaufschichtungen und den daran angebotenen Textsorten in den Hintergrund gestellt. Weiterhin

merken KRAMER et al. (2009) an, dass bei der komparativen Analyse und Typenbildung bei NOHL (2006) die Ebene des Einzelfalls zu schnell verlassen wird und somit die einzelfallspezifische Besonderheit nicht genügend Berücksichtigung findet (vgl. ebd. S. 66). Dem entgegenwirkend wird die Ergebnisdarstellung der Arbeit vorwiegend auf Grundlage von Einzelfallporträts erfolgen. Da es bei der Auswertung von Einzelinterviews auch nicht zentral um die Rekonstruktion kollektiv geteilter konjunktiver Erfahrungsräume geht, wird die bei BOHNSACK (2010, S. 135f.) verwendete Aufschlüsselung der Diskursorganisation in den Fallbeschreibungen nur schemenhaft vollzogen. Angelehnt an diese Anpassungen nach KRAMER et al. (2009, S. 66ff.) ergeben sich folgende methodische Arbeitsschritte:

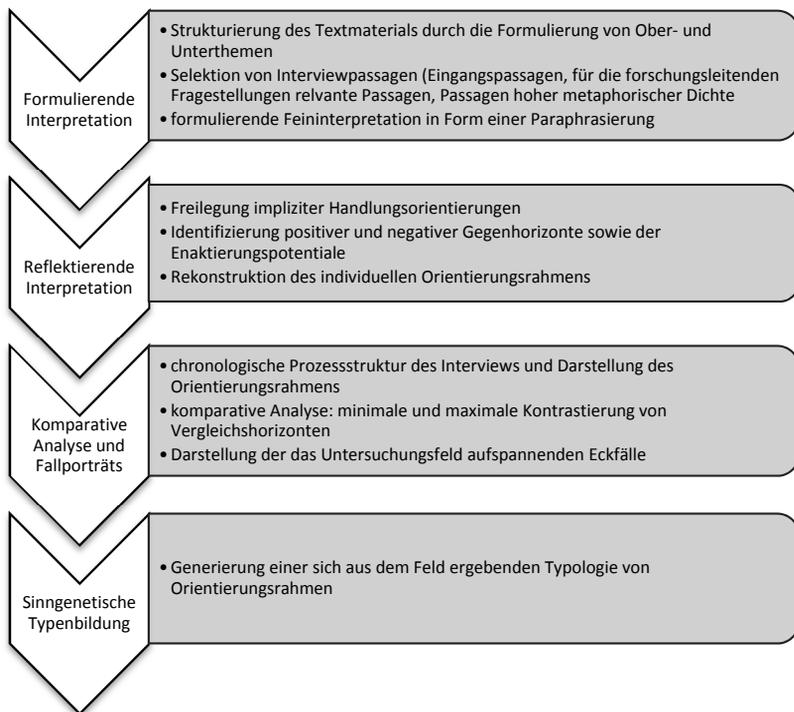


Abb. 9: Arbeitsschritte zur Auswertung von Leitfadeninterviews (eigene Darstellung nach KRAMER et al. 2009, S. 66ff.)

3.4 Forschungspraktisches Vorgehen während der Feldphase

Entlang der vorgestellten methodologischen und methodischen Grundlagen der Erhebungs- und Auswertungsformen, wird nun aufgezeigt, wie die einzelnen methodischen Schritte innerhalb der Erhebungs- und Auswertungsphasen umgesetzt worden sind.

3.4.1 Erhebung der Interviews - Fallauswahl, Befragungssituation und Leitfaden

Das Gesamtsample der durchgeführten Untersuchung setzt sich aus insgesamt 32 Interviews mit Lehrer/-innen aus dem Bereich des Biologie- und Geographieunterrichts weiterführender Schulen zusammen. Die Fallauswahl orientierte sich dabei hauptsächlich am Ansatz des *selektiven samplings* (vgl. SCHATZMAN, STRAUSS 1973, S. 38ff.). Das Wort *sampling* umschreibt zunächst eine Gruppierung von Fällen nach bestimmten Kriterien oder Sachverhalten. Für den hier vertretenen Themenbereich ist es forschungspraktisch nicht logisch und auch nicht möglich eine Vollerhebung durchzuführen. Somit wird nach solchen Fällen gesucht, die möglichst schnell einen Hinweis oder einen Beitrag zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen liefern können. Am ehesten kann das durch die Suche nach Kontrastfällen realisiert werden (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 174ff.). Beim Vorgehen des *selektiven sampling* wird diese Suche nach Kontrastfällen vor der empirischen Analyse vollzogen. Das bedeutet jedoch nicht, dass vorher schon Einzelfälle im Sinne von spezifischen Lehrer/-innen gezielt ausgesucht werden. Vielmehr werden vor der Erhebung potentielle Kontexte festgelegt, die im Vergleich zu anderen Kontexten möglicherweise einen Kontrast darstellen, so dass die sich daraus konstituierenden Fälle im Vergleich zu anderen Fällen aus anderen Kontexten kontrastiv sind. Demnach orientiert sich die Zusammensetzung des Fallsamples an Fällen, die potentiell zueinander minimale und maximale Kontrastierungslinien aufweisen (vgl. BRÜSEMEISTER 2008, S. 172ff.; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 178ff.).

Die vorab festgelegten Kriterien für die Auswahl der Erhebungskontexte sind insbesondere durch die im Vorfeld stattgefundene Auseinandersetzung mit dem theoretischen und empirischen Forschungsdiskurs zu den Thematiken Outdoor Education und Professionalität hergeleitet worden (siehe dazu FUCH 2007, S.165f.). Die Kriterien für die Zusammensetzung des Samples lassen sich ausgehend von der in einer Abschlussarbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Befragung von Lehrer/-innen zur Durchführung geographischer Exkursionen in Südafrika (vgl. HEYNOLDT 2011 S. 76ff.) und durch die Aufarbeitung des theoretischen Rahmens wie folgt umschreiben:

- Interviews mit Lehrer/-innen unterschiedlicher Fächer und mit unterschiedlichen curricularen Rahmungen von Outdoor Education
- Interviews mit Lehrer/-innen unterschiedlicher Schultypen
- Interviews mit Lehrer/-innen in differenten Bildungssystemen
- Interviews mit Lehrer/-innen in unterschiedlichen Kulturräumen

In Berücksichtigung dieser das Sample konstituierenden Kategorien wurden neben einer wiederholten Erhebung in Südafrika auch Interviews in Malta, Kanada, Nordirland und Deutschland aufgenommen. Die Auswahl der Länder orientierte sich hierbei zunächst an für die Generierung und Auswertung von Daten handhabbaren sprachlichen Settings. Des Weiteren wurden auf Grundlage der theoretischen Aufarbeitung und der Sondierung englischsprachiger Curricula (vgl. HEYNOLDT 2014, S. 21ff.) Kontexte gewählt, die hinsichtlich ihrer Bildungslandschaften unterschiedliche handlungsleitende Strukturen erwarten lassen. So deutet dies die ländervergleichende Studie von ANDERSON et al. (2006) an, bei der konstatiert wurde, dass eine Vergleichbarkeit von Unterricht an außerschulischen Lernorten zwischen Deutschland und Kanada aufgrund der heterogenen Rahmenbedingungen nicht möglich erscheint. Ebenso weist die Studie von RADEMACHER (2008, S. 235) darauf hin, dass Schwierigkeiten einer Vergleichbarkeit möglicherweise auch mit unterschiedlichen Berufskulturen zwischen Deutschland und Kanada zusammenhängen können. Lehrer/-innen aus Nord Irland wurde in dieses Sample ebenso mit eingeschlossen, da Qualifikationen von Schüler/-innen im Zusammenhang mit Outdoor Education hier breit gefächert vorgegeben werden und zusätzlich mit externen Kontrollinstanzen versehen sind (vgl. COUNCIL FOR THE CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT 2012, S. 29). Eine Erhebung von Interviews auf der Insel Malta wurde auf Grund der räumlichen Eingrenzung von potentiellen Ausflugsstandorten in Betracht gezogen, da eine Vergleichbarkeit auf Ebene verschiedener Schultypen und Schulkulturen hier am ehesten möglich erschien. Dabei wurden die genauen Fallsamples in den einzelnen Ländern jedoch nicht vorher stringent festgelegt. Die Anzahl der Fälle wurde vor Ort prinzipiell offen gehalten und richtete sich nach den Rückmeldungen der angeschriebenen Schulen. An dieser Stelle muss betont werden, dass diese Arbeit trotz des selektiven Fallsamples keine ländervergleichende Studie ist, sondern hier lediglich das Auffinden von kontrastiven das Forschungsfeld aufspannenden Elementen provoziert wird. So soll eine nationalstaatliche Typisierung bzw. ein „methodological nationalism“ (WIMMER, SCHILLER 2002, S. 304ff.; NOHL 2013, S. 129) im Sinne von nationalen Stereotypisierungen vermieden werden, da dies bei der Interviewauswertung auch zu subsumtionslogischen Fehlschlüssen führen kann.

Der Zugang zum Forschungsfeld gestaltete sich in der Form, dass in den verschiedenen Ländern zunächst die Schulleitungen weiterführender Schulen kontaktiert wurden:

“Dear Ladies and Gentleman, my name is Benjamin and I am PHD-student from Germany, Halle. My PHD thesis is about an international comparison of the use of teaching methods in geography and biology learning settings. For this I visit Canada and other countries for interviewing teachers, lecturers and other peoples who are involved in teaching geography and biology. From 16th of January until the 13th of February I am at B. University and my supervisor there is Dr. J. E. . Do you think it would be possible that I can interview a biology and geography teacher of your school during this time? The Interview is absolutely anonymous and usually took around 15 - 25 minutes.” (Verändert durch den Verfasser)

In diesem Anschreiben wurde die thematische Fokussierung der Interviews auf Outdoor Education zunächst außer Acht gelassen, um so ein mögliches Absagen aufgrund einer fehlenden unterrichtlichen Berücksichtigung zu vermeiden. Dies basiert auf Erfahrungen aus den ersten Erhebungen in Südafrika. Hier wurde in den E-Mails an die Schulleiter das Forschungsinteresse explizit als Interviewanfrage zum Thema Outdoor Education genannt, wobei nur jene Schulen mit einem Interview einverstanden waren, die Outdoor Education in ihrem Schulalltag auch integrierten. Um diese Positivselektion zu verhindern, wurde das Forschungsinteresse allgemeiner umschrieben, so wie dies im obigen Anschreiben ersichtlich ist. Über diesen ersten Kontakt mit den Schulleitungen konnten dann genaue Interviewtermine mit einzelnen Lehrer/-innen ausgemacht werden. Die einzelnen Erhebungssituationen gestalteten sich in dem Sinne sehr heterogen, da für die Interviewsituation verschiedene Örtlichkeiten, wie Klassenräume, Vorbereitungsräume, Lehrerzimmer, die Schulbibliothek, die Cafeteria oder das Büro der Schulleitung von den Lehrer/-innen ausgewählt wurden. Vor Beginn des jeweiligen Interviews wurde der Interviewablauf geklärt, die Anonymisierung versichert und die Erlaubnis für die Sprachaufzeichnung eingeholt.

Der für die Interviews benutzte Leitfaden wurde hauptsächlich im Zuge eines DAAD-Projektes und einer darauf basierenden Abschlussarbeit entwickelt (vgl. HEYNOLDT 2011). Bei dieser Studie wurden Dozent/-innen einer südafrikanischen Universität und Lehrer/-innen im dazugehörigen städtischen Umfeld nach praktischen Bestandteilen der Geographieausbildung bzw. des Geographieunterrichts befragt (vgl. HEYNOLDT 2011, S. 28f.). Der Leitfaden basierte hauptsächlich auf dem in Deutschland geführten Diskurs zur Integration von fachspezifischen Arbeitsweisen in der universitären Geographieausbildung und auf dem Diskurs zur schulischen Umsetzung von Exkursionen im Geographieunterricht. Im Zuge der dabei verwendeten zusammenfassenden Inhaltsanalyse entsprach der Leitfaden nur bedingt den qualitativen Standards eines auf die Rekonstruktion von Orientierungen ausgelegten Forschungsansatzes (vgl. Anhang 1, S. 220).

Um die eigenen Relevanzsetzungen der Akteur/-innen stärker zu betonen, sind die Fragen des Leitfadens dahingehend offener gestaltet worden, so dass die befragten Personen vor allem persönliche Orientierungen entfalten können. Die Übersetzung der Fragen in die englische Sprache wurde in universitären Kolloquien und mit Hilfe von *native speakern* vor Ort realisiert (vgl. Anhang 2, S. 221; Anhang 3, S. 222). In Anlehnung an PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR (2010, S. 142ff.) sowie HELFFERICH (2011, S. 180f.) wurde der Leitfaden während des Interviews nicht starr abgearbeitet, sondern flexibel je nach Relevanzsetzungen der Lehrer/-innen gehandhabt. Um die Probanden an die Interviewsituation zu gewöhnen, wurden zu Beginn des Interviews erst allgemeine Fragen zum schulischen Umfeld gestellt, da sich auch hier schon erste Hinweise für die zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen herauskristallisieren können. Anschließend folgten Fragen, die sich mit der allgemeinen methodischen Gestaltung von Unterricht befassen, bevor dann konkret auch spezifisch der Unterricht außerhalb des Schulgebäudes angesprochen wurde. Vor dem Hintergrund persönlicher Relevanzsetzungen sind die Interviewfragen zudem teilweise bewusst vage formuliert worden (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 112). Da es in den länderspezifischen Curricula auch genauere Hinweise zur regional verwendeten Begrifflichkeiten für Outdoor Education gibt, wurde entweder konkret nach *field trips* oder *fieldwork* gefragt oder ganz allgemein nach Möglichkeiten, während des Unterrichts *nach draußen zu gehen*. Der Leitfaden wurde außerdem nicht explizit in einen exmanenten und immanenten Frageblock aufgeteilt. In Berücksichtigung möglicher Sprachbarrieren wurden bei Verständigungsproblemen immanente Nachfragen direkt gestellt. Um die Einzelfälle mit weiteren Kontextinformationen anzureichern, wurden den Interviewten nach der Befragung Kurzfragebögen gegeben, die vor allem soziodemographische Daten sowie Informationen zur Berufsbiographie abfragen sollten (vgl. Anhang 4, S. 223).

3.4.2 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Transkription der Interviews erfolgte mit dem Programm F4, wobei insbesondere auf eine Anonymisierung von Namen und regionaler Besonderheiten geachtet wurde. Passagen, die für die forschungsleitenden Fragestellungen nicht von unmittelbarer Relevanz waren, sind von der Transkription nicht berücksichtigt wurden. Die für die Einzelfälle verwendeten Abkürzungen repräsentieren zum einen das Geschlecht der befragten Personen und zum anderen den jeweiligen nationalen Kontext über einen selbst erdachten Ländercode. Darüber hinaus wurden die Namen der Personen anonymisiert und die Fälle eines nationalen Kontextes nach der Reihenfolge der Bearbeitung durchnummeriert. Die Transkriptionslegende für die Interviews gestaltet sich wie folgt:

Tab. 1: Transkriptionslegende (angelehnt an PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010, S. 166f.)

(.)	kurzes Absetzen, weniger als eine Sekunde
(2)	Pause in Sekunden
(too much?)	teilweise unverständliche Äußerung, unsichere Transkription
(unverst.)	absolut unverständliche Äußerung
This-	Abbruch des Sprachflusses, Abbruch eines Wortes
[tief durchatmend]	Beschreibung non verbaler Handlungen, überlappende Kommunikation oder Aktion
@(yes)@	lachend gesprochen
@(2)@	lachen in Sekunden
Ye::s	lang gezogene, gedehnte Aussprache
but	übermäßige lautstarke Betonung
P.-City	anonymisierte Namen oder Orte
=	Wortverschleifung: zwei oder mehr Worte, die wie eins gesprochen werden
.	sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
?	deutliche Frageintonation
I:	Sprechakt des Interviewers
B:	Sprechakt des Befragten
GCSE	Abkürzungen

Die Datenauswertung wurde vor allem zu Beginn der Forschungsphase in extra dafür vorgesehenen Interpretationswerkstätten und Kolloquien durchgeführt. Insbesondere können über die Interpretation in Gruppen die Validität der Interpretation gesichert und subsumtionslogische Interpretationsweisen vermieden werden. Nachdem die Interviews transkribiert worden sind, erfolgte zunächst eine thematische Gliederung nach Ober- und Unterthemen. Folgend ein Beispiel aus dem Fall Mrs. E. - SA1:

Z1-35 OT: Kontrastierung verschiedener Schulkontexte

- Z 1 - 2 UT: Erzählstimulus
- Z 3 - 4 UT: Aushandlung Fokussierungsrahmen
- Z 5 - 10 UT: Schulausstattung bezüglich Exkursionen
- Z 16 - 17 UT: Exkursionspraxis dieser Schule im Vergleich
- Z 17 - 37 UT: Schulumfeld der alten Schule
 - Z 21 - 27: *UUT Finanzielle Mittel*
 - Z 27 - 35: *UUT Anpassung der Exkursionspraxis an das Schulumfeld der alten Schule*

Z 35 – 73 OT Exkursionsbeispiele jetzige Schule

Für die Rekonstruktion der einzelnen Orientierungsrahmen wurden insbesondere die Eingangssequenzen der Interviews und die thematischen Abschnitte konkret

zum Unterricht außerhalb des Schulgebäudes herangezogen. Dabei wurden in einer Tabelle (siehe Tabelle 2) das Originaltranskript sowie die dazugehörige formulierende und reflektierende Interpretation zusammengefasst. Aus der Synthese von formulierender und reflektierender Interpretation sind dann die sich im folgenden Kapitel anschließenden Fallporträts erstellt worden.

Tab. 2: Beispiel einer Interpretationstabelle aus dem Fall Mrs. E.-SA1

<p>Originaltranskript</p>	<p>Z 17-24 Ehm from the biology point of view ehm obviously, try incorporate as much as eh of- of the real world with the field trips as- as possible. Because they often sit in the classroom and think for what the importance of this? Why I am studying this? Why I am doing this? So if I can take them to places like P. which fortunately (unverst.) just over the road ehm they can go and see all the- the thousand details. When we go down to coast ehm, go down to Seaworld, and we do the invertebrate studies and they look at marine ecology and that's a whole day trip. And then we try in time a little bit of fun for them. So they can go to the beach.</p>
<p>Formulierende Interpretation</p>	<p>Z 17-21 UUT: Legitimation für Exkursionen Mrs. E. sagt, dass aus biologischen Sichtweise versucht wird die reale Welt natürlich so viel wie möglich über „field trips“ einzubinden. Weil die Schüler häufig im Klassenraum sitzen und denken warum ist das wichtig, warum studiere ich das, warum mach ich das. Sie bringt sie deshalb zu Orten wie P. gleich auf der anderen Straßenseite, dann können Sie dort alles im Detail sehen.</p> <p>Z 21-24 UUT: Exkursionsbeispiel Küste Sie beschreibt, dass sie zur Küste runter gehen und das „seaworld“ besuchen. Sie machen eine „study“ zu Wirbellosen „they“ schauen sich Meeresökologie an. Das ist ein Ganztagsausflug, wobei sie in dieser Zeit auch versuchen ein wenig „fun“ mit einzubeziehen, „They“ können daher zum Strand gehen.</p>
<p>Reflektierende Interpretation</p>	<p>Den zuvor genannten organisatorischen Variablen wird nun versucht eine fachspezifische Dimension nebenan zu stellen. Es geht nun um eine Art theoretisches Konzept („From the biology point of view“), was eine Durchführung von Exkursionen begründet. Dieses Konzept repräsentiert aus biologischer Perspektive ein selbstverständliches Verlassen des Schulgebäudes auf Grundlage des Faches. Es dokumentiert sich in dieser Aussage die Verknüpfung von field trips mit der realen Welt und die Verknüpfung des Unterrichts mit der Nicht-realen Welt. Gleichzeitig wird die mangelnde Sinnhaftigkeit des Unterrichts aus Perspektive der Schüler/-innen artikuliert. Indem Mrs. E. mehrere Fragen aufzählt, wird dieses Hinterfragen des Unterrichts durch die Schüler/-innen als ein besonders kritischer Blick auf den Unterricht veranschaulicht. Erst in der realen Welt erfahren laut Mrs. E. die Schüler/-innen den Sinn von den im Unterricht behandelten Themen. Dies begründet sie mit der mangelnden Anschauung des Unterrichts selbst und deutet damit ein unterrichtliches Spannungsverhältnis von Abstraktion und Konkretion an. Um die Durchführung der field trips hier zu legitimieren, wechselt sie einer Empathie gleich kommend in die Schülerperspektive. Es wird den Schüler/-innen unterstellt die Sinnhaftigkeit des im Unterricht dargebotenen nicht immer zu erkennen. Gleichzeitig wird damit die Transparenz des eigenen Unterrichts in Frage gestellt und diesem ein gewisses Defizit unterstellt. Es ist hier bisher noch nicht deutlich geworden, warum es gerade aus Sicht der Biologie Sinn macht, in die „real world“ zu gehen. So liegt in diesem Abschnitt ein Bruch zwischen fachlicher und pädagogischer Argumentation vor.</p> <p>Exemplarisch wird nun angeführt, dass sich die <i>real world</i> gleich auf der anderen Straßenseite befindet. Die unterrichtliche Sinnhaftigkeit liegt also nur wenige Meter vom Klassenraum entfernt. Das Anführen weiterer Exkursionsbeispiele untermauert, die aus ihrer Perspektive positiv eingeschätzte Handlungspraxis an ihrer Schule. Durch den Verweis auf zusätzliche Freizeitangebote „at the end of the day“ dokumentiert sich auch in gewisser Weise das bewusste Auflösen unterrichtlicher Konventionen bei solchen Ausflügen.</p>

4 Zur Implementation und Gestaltung von Outdoor Education - Exemplarische Fallstudien

Die hier dargestellten Fallbeispiele repräsentieren in ihrer jeweiligen Einzelfallstruktur zueinander kontrastive Orientierungsrahmen zur einzelschulspezifischen Implementation und Gestaltung von Outdoor Education. Dementsprechend stehen diese Fallporträts auch für verschiedene Ausgestaltungsformen von Outdoor Education, die aus dem lokalen Zusammenspiel von administrativen Determinanten und deren Interpretation durch die unterrichtsplanenden Lehrer/-innen resultieren. An dieser Stelle muss nun geklärt werden, wie genau sich ein Fall konstituiert bzw. wie WERNET (2006) fragt: „Was ist der Fall?“ (ebd. S. 89). Entsprechend der forschungsleitenden Fragestellungen konstituiert sich ein Fall vor allem durch implizite und explizite Orientierungen der Befragten gegenüber Outdoor Education. Da diese Orientierungen möglicherweise jedoch in einem größeren, allgemeineren Orientierungsrahmen - hier kongruent zu den verschiedenen Reichweiten von Überzeugungen (vgl. SCHEELE, GROEBEN 1988, S. 34f.; SCHOENFELD 2000, S. 250) - eingebettet sind, wird die jeweilige Handlungspraxis von Outdoor Education auch auf globalere Überzeugungen von Lehrer/-innen bezogen, wie etwa gegenüber der Konstitution von Unterricht im Allgemeinen, gegenüber strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen oder gegenüber dem Fach. Gemäß den theoretischen Aufarbeitungen zu Überzeugungen von Lehrer/-innen (vgl. Kapitel 3.3) muss demnach bedacht werden, dass Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Outdoor Education durch Überzeugungen größerer Reichweite (vgl. SCHEELE, GROEBEN 1988, S. 34f.; SCHOENFELD 2000, S. 250) überlagert werden können. Dies soll dahingehend berücksichtigt werden, als dass bei der fallspezifischen Darstellung der Orientierungsrahmen eine derartige Hierarchisierung bzw. Überlappung von Überzeugungen bedacht werden muss.

Die Darstellung der fallspezifischen Orientierungsrahmen ergibt sich maßgeblich aus der Interpretation der Intervieweingangsphasen und den Passagen zum Thema Outdoor Education. Da sich in Form der „Reproduktionsgesetzlichkeit“ (OEVERMANN 1981, S. 38) die Strukturlogik des Einzelfalles auch in anderen Gesprächsteilen in gleicher Art repräsentiert (vgl. OEVERMANN 1981, S. 54f.), wird mit Ausnahme des ersten Fallporträts nicht der vollständige Ablauf der Einzelfallauswertungen dargestellt, sondern eine Zusammenfassung der für die Konstitution des Orientierungsrahmens repräsentativen Interviewpassagen. Eine objektive Fallbeschreibung zu Beginn der Fallporträts unterstützt die Analyse der Interviews mit zusätzlichen Kontextinformationen, wobei diese aus dem Interview selbst und dem soziodemographischen Kurzfragebogen entstammen. Es sei angemerkt, dass die Auswahl der hier dargestellten Fälle schon auf einer Kontrastierung von Fällen untereinander basiert. Eine fallübergreifende komparative Analyse kann also in ih-

rer Gegenüberstellung von Einzelfällen an diesen Fallbeispielen am klarsten nachvollzogen werden. Da das erste Fallporträt insbesondere auch die Art und Weise der Ergebnisdokumentation verdeutlichen soll, wird dies ausführlicher dargestellt und in verschiedene Themenbereiche des Interviews unterteilt. Die übrigen Fallporträts sind konzentrierter formuliert, wobei die Herleitung der Orientierungsrahmen weitgehend entlang des chronologischen Interviewverlaufs erfolgt und nicht extra untergliedert ist.

4.1 Der Fall Herr F. - DE1 - Outdoor Education als Ausdruck lerntheoretischer Normvorstellungen und professioneller Anerkennung

Herr F. ist Lehrer für die Fächer Biologie und Geographie an einem städtischen Gymnasium in Deutschland. Seine Berufsbiographie ist geprägt durch verschiedene Auslandsaufenthalte sowohl während des Studiums als auch während der Berufsausübung selbst. Der Befragte hat eine Lehramtsausbildung in Deutschland mit dem zweiten Staatsexamen für die Fächer Biologie und Geographie abgeschlossen. An seiner Schule ist Herr F. Fachschaftsvorsitzender im Bereich Biologie, zudem leitet er ein Schülerlabor an der ortsansässigen Fachhochschule. Er ist zur Zeit des Interviews 33 Jahre alt und seit vier Jahren berufstätig. Das Interview fand in einem Besprechungsraum einer Fachhochschule statt, da der Befragte zu diesem Zeitpunkt im Schülerlabor arbeitete.

Kollegium und Schulumfeld

In der Anfangsphase des Interviews geht es zunächst um allgemeine Fragen zur Schule und um die Wahrnehmung des Schulumfelds:

Z 1 - 17

I: Für mich am Anfang ist erst mal interessant ehm, ob du mir einfach erstma was über deine Schule erzählen kannst, an der du unterrichtest?

B: Einfach alles was mir auf der Seele liegt oder::?

I: Was ist das für ne Schule?

B: Ja, was ist das für ne Schule. Also 1000 Schüler, mittlerweile knapp achtzig Kollegen. Ehm (.) hört sich n bisschen viel an, aber wir ham halt eben sehr sehr großen Anteil an:: Leuten, die nur halbe Stelle machen oder weniger. Zum Teil weil wir eben sehr sehr viele junge Mütter haben, teilweise eben auch Väter, die einfach auf drei (*Fächer?*) reduziert werden. Denn haben wir glaube ich n relativ hohen Anteil an abgeordneten Leuten, so wie ich hier halt Fachhochschule oder wir haben eben mehrere Seminarleiter Fachleiter. Wir haben Koordinatoren zum Beispiel Koordination Wirtschaft Politik oder so was, die Leute die irgendwie noch was andres haben und deshalb einfach nur ne halbe Stelle haben. Oder manche haben acht Stunden- ich glaub eine hat

sogar sechs Stunden- und dadurch ham=wer halt n sehr aufgeblähtes Kollegium. Ehm was natürlich einerseits schön is, da man halt von vielen Seiten auch Input kriecht von- ja Input von außerhalb. Andererseits führt=s natürlich auch dazu, dass teilweise in den Fachschaften es n bisschen schwierig von der Arbeit her, weil eben-

Der Erzählstimulus des Interviewers fragt allgemein nach Informationen zur Schule, wobei Herr F. als Unterrichtender angesprochen wird und damit in seiner Rolle als Lehrer. Der Befragte deutet in seiner Antwort den Eingangsstimulus als sehr weitgesteckten Horizont und ist sich unsicher, ob er der Intention dieser Interviewfrage entsprechen kann. Über die Gegenfrage „*Einfach alles was mir auf der Seele liegt oder::?*“ versucht er nun die Frage des Interviewers stärker zu differenzieren. Das Reden über seine Schule scheint ihm an dieser Stelle die Möglichkeit zu geben, etwas ihn persönlich Betreffendes verbal nach außen zu tragen. Hierin verbirgt sich implizit auch die Wahrnehmung der Interviewsituation als ihn erlösende Gelegenheit zur Evaluation („*auf der Seele liegt*“) seiner Schulumgebung. Der Interviewer geht nicht ratifizierend auf diese Gegenfrage ein, sondern wiederholt die Thematik des Erzählstimulus in einer sachlichen, auf die Beschaffung von Informationen ausgerichteten und direkten („*was*“) Frageform.

Herr F. orientiert sich bei der Beschreibung seiner Schule entlang quantitativer Merkmale wie der Schüleranzahl und der Größe des Kollegiums. Die Anzahl der Lehrer/-innen scheint aus seiner Darstellung heraus untypisch zu sein („*hört sich n bisschen viel an*“), was er anschließend über die zahlreichen Nebentätigkeiten und die Vielzahl an Teilzeitstellen bei den Kolleg/-innen begründet. Herr F. beschreibt dabei die Nebentätigkeiten kategorisierend, indem er die Kolleg/-innen nach erzieherischen Aufgaben, nach abgeordneten Lehrer/-innen und nach „*die Leute die irgendwie noch was anderes haben*“ gruppiert. Hieraus dokumentiert sich eine eigene Positionierung des Befragten innerhalb des Kollegiums. So gibt es Kolleg/-innen, zu denen er sich selber zählt („*so wie ich hier*“), mit denen er auch engere Kontakte pflegt und deren Nebentätigkeiten ihm bekannt sind. Zu Anderen scheint er in einem unschärferen Bekanntschaftsverhältnis zu stehen. Die Elaboration zur Größe und Zusammensetzung des Kollegiums mündet schließlich in der Konklusion „*dadurch ham=wer halt n sehr aufgeblähtes Kollegium*“. Die Relativierung „*aufgebläht*“ verweist in diesem Zusammenhang auf eine negative Konnotation der hohen Anzahl von Kolleg/-innen, da sich seiner Meinung nach diese Quantität für die qualitative Gesamtleistung des Kollegiums nicht positiv auswirkt. Die hier angesprochenen, für ihn unbefriedigenden Arbeitsbedingungen („*in den Fachschaften es n bisschen schwierig von der Arbeit her*“) werden in der sich anschließenden Passage weiter verdeutlicht:

Z 17 - 23

B: [...] also ich bin jetzt zum Beispiel Fachschaftsvorsitzender der Biologie, bin aber selber nur noch ja montags zehn Stunden da, dienstags drei Stunden und freitags alle zwei Wochen fünf- eh alle zwei Wochen siebte achte. Das heißt, ich seh meine Fachkollegen montags, hab da aber natürlich so viel zu tun, dass ich überhaupt keine Zeit hab. Und Dienstag is im Prinzip der einzige Tag wo wirklich (.) auch mal Zeit bleibt mit Fachkollegen über Dinge zu reden. Gerade in Naturwissenschaften is=es ja dann irgendwie doch mal sinnvoll.

Über die Beschreibung seiner Position als „*Fachschaftsvorsitzender*“ und in Bezugnahme seiner Abgeordnetentätigkeit wird die dadurch fehlende Zeit für den Austausch mit den Fachkolleg/innen als Missstand verdeutlicht. Diese Zeit des Austausches wird von Herrn F. als in den „*Naturwissenschaften*“ besonders notwendig beschrieben und wirkt sich seiner Ansicht nach auf die professionelle Leistung der ganzen Fachschaft aus. Herr F. sieht sich demnach auch als Mitverursacher des „*aufgeblähten Kollegiums*“ und der damit verbundenen unzureichenden Arbeitsabläufe. Gleichzeitig wird durch die Beschreibung ein für ihn angestrebter positiver Gegenhorizont ersichtlich, der sich spiegelbildlich in einem unaufgeblähten Kollegium und dem damit im Zusammenhang stehenden *besseren* Unterricht manifestiert. Diese effizientere professionelle Leistungsfähigkeit ergibt sich für ihn dann, wenn sich die Kolleg/-innen einer Fachschaft untereinander austauschen können und darüber ihren Unterricht abstimmen.

In dem sich anschließenden Textausschnitt veranschaulicht Herr F. speziell die Situation im Fach Geographie, wobei er die Größe der Fachschaft in Relation zur Stundenanzahl in den jeweiligen Klassenstufen setzt. So dokumentiert sich hier das Aufgebläht-sein als „*schlimm*“ und wird in Bezug auf den allgemeinen Unterricht nun explizit negativ konnotiert:

Z 24 - 29

B: [...] Erdkunde -oder jetzt heißt es ja endlich im Bundesland auch wieder Geographie ab ersten achten- ehm is noch schlimmer. Da warn wir- als ich gekommen bin an die Schule vor dreieinhalb Jahren- warn wir die zweitgrößte Fachschaft nach Deutsch mit zwanzig Kollegen. Für=n Fach was in der Oberstufe nur in elf unterrichtet wird und in einem von unsern fünf Profilen überhaupt weitergehend. Die meisten ham so vier bis acht Stunden Geographie gegeben ehm-

Das Fach Geographie hat für ihn aufgrund seiner Stellung im gesamten schulischen Fächerkanon keine Berechtigung für eine derartige Anzahl an Kolleg/-innen, da es verglichen zu anderen Fächern in der Oberstufe unterrepräsentiert ist. Herr F. macht in dieser Passage ebenfalls deutlich, dass er in diesem Bundesland die Be-

zeichnung „*Geographie*“ für das Schulfach gegenüber dem Wort „*Erdkunde*“ begrüßt. Hier wird zum einen ersichtlich, dass sich der Befragte scheinbar schon mit unterschiedlichen föderalen Vorgaben während seiner Berufsausübung auseinandersetzt. Zum anderen kennzeichnet die Bevorzugung der Bezeichnung „*Geographie*“ möglicherweise eine verstärkte Orientierung an der Fachdisziplin bzw. an wissenschaftsorientierten Lerngegenständen, was auch Auswirkungen auf seinen Unterricht haben könnte. Der Befragte ordnet an dieser Stelle die Schulfächer in ein von ihm als hierarchisch wahrgenommenen Fachkanon ein. Innerhalb dieses Fächerkanons gilt es, wie der folgende Abschnitt zeigt, sich zu „*etablieren*“. Wobei für Herrn F. dahingehend verschiedene Kategorien ausschlaggebend sind, wie zum Beispiel die Nachfrage des Faches bei Abschlussprüfungen:

Z 36 - 42

B: [...] Ja (*aber?*) Geographiefachschaft ist halt- also es ist immer einer weniger geworden. Wir sind relativ wenig. Unser Schulleiter ist selber Geograph, allerdings hat das nicht dazu geführt- wir hatten gehofft das (*eben?*) Geographie als Fach sich wieder ein bisschen mehr etablieren kann. Wir sind sehr religiös dominiert, weil der Großteil unserer Schulleitung und die vorherige Schulleiterin auch selber Religion als Fach haben. (.) Religion ist auch bei mündlichen Prüfungen ganz klar Nummer eins.

Für die ersten Passagen des Interviews lässt sich festhalten, dass sich Herr F. innerhalb seines Kollegiums über seine Nebentätigkeiten und als „*Fachschaftsvorsitzender*“ verortet. Der Umfang des Kollegiums wird von ihm negativ konnotiert. Ein negativer Gegenhorizont zeigt sich bisher durch die Thematisierung arbeitshinderlicher Situationen, die aufgrund mangelnder Abstimmungszeiten zwischen den Kollegen/-innen einer Fachschaft entstehen. Der Befragte orientiert sich somit an einer globalen Einschätzung der professionellen Leistungsfähigkeit der Schule, die ihn in seinem Tun ebenfalls beeinflusst. Herr F. verortet sich darüber hinaus als Vertreter der von ihm unterrichteten Fächer. So entwickelt er das Bild einer Fächerhierarchie innerhalb der sich die einzelnen Disziplinen „*etablieren*“ müssen. Bei der Bearbeitung des Themas Stundenangebot entwickelt er den positiven Gegenhorizont eines auf Quantität bezogenen, möglichst breiten Angebots des Faches in allen Klassenstufen. Dieses Angebot ergibt sich für den Befragten aus einer entsprechenden Nachfrage durch die Schüler/-innen und symbolisiert somit auch die Anerkennung bzw. den Ruf des Faches im schulischen Umfeld. Im Fortgang des Gesprächs wechselt Herr F. zur Beschreibung der Stellung der Schule innerhalb der Region:

Z 44 - 46

B: [...] Und ehm (.) joar sonst Schule hat halt den Ruf (.) sehr sehr gute Schule zu sein. Das wird auch immer schön zelebriert und man feiert sich so=n bisschen selber. Mir geht das immer so=n bisschen gegen Strich, [...]

Der Befragte identifiziert sich an dieser Stelle nicht als Teil der Schulgemeinschaft, sondern beschreibt den Ruf der Schule von einer außenstehenden Perspektive („*hat halt den Ruf*“). Diese Beschreibung wird dabei stichpunktartig artikuliert und über das Wort „*halt*“ als etwas Feststehendes beschrieben und von ihm als gegeben wahrgenommen. Dadurch entsteht der Eindruck einer distanzierten Haltung gegenüber dem Ruf der Schule, welche über die ironische Formulierung „*das wird auch immer schön zelebriert*“ unterstrichen wird. Herr F. grenzt sich somit von denjenigen innerhalb der Schulgemeinschaft ab, die diesen guten Ruf auf sich selbst attribuieren („*man feiert sich so=n bisschen selber*“). Das Verhalten der anderen Lehrpersonen wird hier als unangemessen dargestellt und vom Befragten aufgrund der Unvereinbarkeit mit seinen eigenen Ansichten massiv abgelehnt („*gegen Strich*“). Die ablehnende Haltung resultiert, wie die folgende Passage zeigt, aus einem Abgleich der von ihm getätigten Einschätzung der Schule mit der Einschätzung durch die übrige Schulgemeinschaft. Den hohen Wert seiner eigenen Einschätzung der Schule begründet Herr F. über seine vielseitige Berufsbiographie. Bezugnehmend auf diesen Erfahrungshorizont attribuiert er sich selbst die Fähigkeit, die wahre Qualität der Schule beurteilen zu können:

Z 46 - 58

B: [...] weil ich hab halt (.) - ich hab halt schon n bisschen was anderes auch gesehen. Hier in [Bundesland 1] is so erstma jeder kennt sich, weil in diesem kleinen Bundesland ham alle Gymnasiallehrer fast in K-Stadt studiert, die gehn dann irgendwie ins Referendariat und treffen sich dann an irgendwelchen Schulen wieder. So und (.) naja das war=s dann (*manchmal?*). Wir ham auch viele Referendare, die wirklich an ihrer Schule bleiben. Also die sehn dann wirklich nur eine Schule in ihrer ganzen Laufbahn.(2) Also ich mein, ich hab jetzt abgesehen von meiner eigenen Schule war ich natürlich im Referendariat da war ich in [Bundesland 2] in der (unverst.), dann hab ich in H-Stadt in [Bundesland 3] kurzzeitig gearbeitet, dann war ich im Auslandschuldienst in Nicaragua und dann bin ich nach [Bundesland 1] gekommen und ich glaube immer, dass ich davon doch m::(.) sehr profitiere, dass ich erstens drei deutsche Länder schon kennengelernt habe plus dann noch eh diesen Extremfall Auslandschuldienst.

Der Befragte attestiert nun seinen Kolleg/-innen fehlende Bewertungskompetenzen in Bezug auf die Einschätzung der Schulqualität. Spiegelbildlich ordnet er diese

Kompetenz nur sich selbst zu. Begründet wird der hohe Wert seiner Bewertungskompetenz über eigens gemachte Erfahrungen in verschiedenen Schulsettings und damit über die Fähigkeit, die hier vorzufindende Qualität gegenüber anderen Schulen zu relationieren. In Anbetracht der wahren Einschätzung der Schulqualität stellt er sich - über den Verweis auf seine vielseitigen Berufserfahrungen - gegenüber seinen Kolleg/-innen als jemand mit besonderen Fähigkeiten dar („*schon n bisschen was anderes auch gesehen*“).

Die damit in Verbindung stehenden Relationierungsfähigkeiten spricht er seinen Kolleg/-innen ab, indem er ihre Berufsbiographie als eintönig darstellt („*die sehn dann wirklich nur eine Schule*“) und dies über stark kanalisierte Strukturen der regionalen Bildungslandschaft begründet („*ham alle Gymnasiallehrer fast in K-Stadt studiert*“, „*und treffen sich dann an irgendwelchen Schulen wieder*“). Gleichermäßen konstituiert sich daraus die positive Konnotation einer abwechslungsreichen, auf verschiedenen Bildungskontexten basierenden Berufserfahrung. Herr F. grenzt sich durch diese Elaborationen zum einen vom Kollegium ab, indem er sich selbst als *besonders* darstellt („*die gehen dann irgendwie*“). Gleichermäßen konstruiert er damit eine Anerkennungsfolie für seine Erfahrungen und die während seiner Berufsbiographie erworbenen Kompetenzen („*ich glaube auch immer, dass ich davon doch m::(.) sehr profitiere*“). Innerhalb des Kollegiums sieht er sich demnach als jemand mit exklusiven Eigenschaften. Als Folge dieser von ihm herausgearbeiteten besonderen evaluatorischen Kompetenz spricht er nun sein persönliches Urteil zum Ruf der Schule aus:

Z 62 - 65

B: Ja, und ich find halt unsere Schule, die is-ja die is gut, aber die is nich so gut wie sie sich immer darstellt. Oder ich finde immer man könnte noch so viel machen und auch von Schülerseite fehlt mir so=n bisschen das Engagement, als das ich sagen würde ja wir sind (.) die Eliteschule oder so. Also wir sind in mehr so=n reiche Kindergymnasium.

Grund für seine Richtigstellung sieht der Befragte im von der Schule selbst erstellten Image, das seiner Meinung nach nicht objektiv und zudem übertrieben dargestellt ist („*nich so gut wie sie sich immer darstellt.*“). Gleichzeitig zeigt er, worin sich seiner Meinung nach die Falschdarstellung konstituiert. Mit der Aussage „*man könnte noch so viel machen*“ verweist er auf eine unvollständige Ausreizung pädagogisch-didaktischer Möglichkeiten durch fehlendes „*Engagement*“ seiner Kolleg/-innen. Auch für die Schülerklientel wird eine ähnliche Einstellung diagnostiziert. Herr F. grenzt sich somit nicht nur über seinen berufsbiographisch bedingten Erfahrungshorizont - und damit indirekt auch über seine professionellen Fähigkeiten - von seinen Kolleg/-innen ab, sondern auch über die Variable „*Engagement*“. In der persönlichen Einschätzung der Schule als „*so=n reiche Kindergymnasium*“ unterstellt er der Schule die Erlangung ihres Rufes nur aufgrund des besonderen

familiären Hintergrundmilieus der Schüler/-innen. Demnach entsprechen für Herrn F. die Leistungen und das Engagement der Schüler/-innen nicht seiner eigenen Vorstellung einer „Eliteschule“. Vielmehr ist es für ihn eine künstlich erzeugte Elite als Ausdruck der Ballung von Schüler/-innen finanzkräftiger Eltern. Die Schule beruft sich somit seiner Meinung nach eher auf den Ruf der Eltern und nicht auf die eigene pädagogisch-didaktische Qualität. Rückblickend erklären diese Ausführungen nun auch die Eingangs-aushandlung der Interviewsituation besser („*Einfach alles was mir auf der Seele liegt oder::?*“). So nutzt er den Erzählstimulus des Interviewers („*Was ist das für eine Schule?*“) als Möglichkeit seine Unvereinbarkeit mit bestimmten Handlungsweisen und Ansichten des Kollegiums zum Ausdruck zu bringen. Der bisherige Interviewverlauf ähnelt daher stark einer Dokumentation subjektiv wahrgenommener Missstände im Schulumfeld, worauf aufbauend der Befragte Abgrenzungslogiken gegenüber anderen Kolleg/-innen und teilweise gegenüber der ganzen Schulgemeinschaft entwickelt.

Schulische Tätigkeiten und Unterrichtsbedingungen

Der Interviewer lenkt das Gespräch im weiteren Verlauf auf die „*Tätigkeit in der Schule*“:

Z 68 - 75

I: Und wie würdest du deine Tätigkeit in der Schule jetzt beschreiben? (3) Das haste ja schon n=bisschen gemacht.

B: Mhm. Eh meine Tätigkeit in der Schule. Joar (.) würd sagen, dass ich da schon relativ breit mich aufgestellt hab von Anfang an. Also ich (.)- ja wurde halt von Anfang an eingesetzt hauptsächlich in der Oberstufe. Also ich sach ma ich hab immer siebzig Prozent Oberstufenanteil, dreißig Prozent Sekundarstufe eins, das is -find ich auf der einen Seite sehr gut, weil ich einfach auch mehr dieses wissenschaftsorientierte mag ehm und mich weniger damit ausnander setzen möchte, wer jetzt wen geärgert hat.

Herr F. bearbeitet die Proposition des Interviewers zunächst mit der Aussage „*joar (.) würd sagen, dass ich da schon relativ breit mich aufgestellt hab von Anfang an*“. Eine Lesart des „*joar*“ kann - mit Bezug auf die von ihm wiederholte Frageformel - die Einnahme einer reflexiven Metaebene sein, die nun eine subjektive Einschätzung seiner „*Tätigkeiten*“ impliziert. Die schulischen Tätigkeiten von Herrn F. sind einerseits gekennzeichnet durch einen auf Eigeninitiative beruhenden Prozess der *breiten Aufstellung*, was durch die untypische Wortreihenfolge „*mich aufgestellt hab*“ - im Gegensatz zu „*aufgestellt bin*“ - von Herrn F. betont aktiv dargestellt wird. Andererseits steckt in dieser Formulierung eine Art vorrausschauende, bewusst geplante Zweckmäßigkeit („*von Anfang an*“), die an dieser Stelle nicht weiter bearbeitet wird. Die Darstellung seiner Tätigkeiten als eigeninitiativ und vielseitig scheint ebenfalls eine bewusste Abgrenzungsfolie gegenüber den Kolleg/-

innen zu sein, da er in den Passagen zuvor deren mangelndes Engagement schon negativ konnotiert hatte.

In der weiteren Beschreibung unterscheidet er seine unterrichtlichen Tätigkeiten nach „*Oberstufe*“ und „*Sekundarstufe eins*“. Dabei ordnet er den höheren Klassen eine stärkere Wissenschaftsorientierung zu, mit der er sich persönlich auch identifiziert. Durch die Formulierung „*wurde [...] eingesetzt*“ betont er zusätzlich, dass auch die Schule ihm dieses Siegel der Oberstufentauglichkeit versieht und er dadurch zum Großteil in den oberen Klassen unterrichtet. Mit dieser Passivkonstruktion wird unterstrichen, dass er für den wissenschaftsorientierten Oberstufenunterricht prädestiniert ist und demnach auch andere Personen ihm dieses Attribut zusprechen. Im Gegensatz dazu sieht Herr F. den Unterricht in den unteren Klassen - den er über die Formulierung „*wer jetzt wen ärgert*“ charakterisiert - als stärker mit Erziehungsaufgaben konfrontiert. Somit symbolisiert der Oberstufenunterricht für ihn die Möglichkeit, sich auf die eigentliche Fachdisziplin Geographie zu konzentrieren, was bedingt durch die fehlende Reife der Schüler/-innen in den unteren Klassenstufen und seiner damit im Zusammenhang stehenden Tätigkeit als *Streitschlichter* blockiert wird. Nachdem nun die unterrichtlichen Tätigkeiten abgearbeitet wurden, schildert der Befragte auch seine außerunterrichtlichen Tätigkeiten an der Schule:

Z 78 - 84

B: [...] Ehm abgesehen davon- also ich bin halt so recht vielseitig interessiert. Hab von Anfang an AG's angeboten. Hab mindestens eine AG immer angeboten oft zwei, manchmal drei. (.) Fußball hab ich mal gemacht, Volleyball hab ich sehr lange gemacht dann hab ich n paar Halbjahre lang schwedisch AG angeboten, weil ich im Studium eben fast zwei Jahre in Schweden gelebt hab. Ich hab ja auch Umwelt AG mal versucht, das kam nich so richtig gut an.

Über die Umschreibung von ihm geleiteter Arbeitsgruppen wird seine vorher schon selbstattribuierte Engagiertheit verstärkend illustriert. Engagiert bedeutet demnach in seinem Verständnis eine vielseitige Bereitstellung von Bildungsangeboten sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich. Über dieses aus Eigeninitiative heraus aufgestellte umfangreiche Angebot grenzt er sich letztlich von seinen Kolleg/-innen ab, da diese scheinbar nicht dasselbe Engagement zeigen. Auch die wiederholte Formulierung „*von Anfang an*“ zeigt, dass Herr F. diese vielseitigen AG-Angebote bewusst und aus eigener Intention heraus anbietet. Wodurch seine Orientierung an einem vielseitigen außerunterrichtlichen Angebot motiviert ist, verdeutlicht die folgende Textpassage:

Z 90 - 98

B: [...] joar- also das hat natürlich wieder was mit meinem Fach zu tun. Die Sport AG's und ehm schwedisch hab ich eben gemacht, weil ich im Referendariat auch schon das gemacht hab und gemerkt hab über AG's kriecht man einfach nen ganz andern Zugang zu Schülern. Und auch wenn da natürlich nich alle Schüler sind, die man hat. Ich finde, das, ja, das spricht sich halt rum, der Herr F. der kann nich nur Bio, der kann nich nur Erdkunde, sondern der is auch noch da interessiert, wow der kann schwedisch sprechen und sowas. Und ich hatte das Gefühl, das hat mir immer sehr geholfen einfach ehm so=n bisschen mich als Persönlichkeit bei den Schülern auch zu positionieren und nich eben immer nur der Lehrer Bio zu sein oder der Lehrer Geographie.

Die nun entwickelte Begründungsfigur verdeutlicht das Motiv, auch im außerunterrichtlichen Bereich mit Schüler/-innen in Kontakt zu kommen. Er orientiert sich dabei am „Zugang zu Schülern“, der über die AG anders zu gelingen scheint als im Unterricht. Dieser „Zugang“ manifestiert sich nicht als ein von ihm ausgehender aktiver Prozess, sondern in der Wahrnehmung seiner Person durch die Schüler/-innen als vielseitig interessierte „*Persönlichkeit*“. Der positive Gegenhorizont spiegelt sich dabei im Wort „*positionieren*“ wider und repräsentiert sich, ähnlich wie dies auch in der Intervieweingangspassage für das Fach Geographie rekonstruiert wurde, in der besonderen Anerkennung seiner Person. Herr F. strebt es demnach an, für die Schüler/-innen mehr als „*nur*“ ein Lehrer zu sein („*und nich eben nur der Lehrer Bio zu sein oder der Lehrer Geographie*“). Es liegt ihm daran eine Rolle zu kreieren, die über seine professionelle Zuschreibung als Lehrer hinausgeht. Dafür benötigt er auch Settings, die eine derartige Zurschaustellung von Fähigkeiten erlauben, was er über das Angebot von Arbeitsgruppen realisieren kann. Hierbei kommt es ihm darauf an, dass die Schüler/-innen seine Fähigkeiten auch entsprechend wertschätzen („*wow*“) und somit als jemanden würdigen, dessen Fähigkeiten über die reine Unterrichtsexpertise hinausreicht. Er möchte nicht als jemand gesehen werden, der ausschließlich seine Berufsrolle ausübt und dadurch möglicherweise als unpersönlich oder Fachidiot („*nur der Lehrer Bio*“) wahrgenommen wird. In Verbindung mit der hier beschriebenen Entfaltung seiner Interessen und schulischen Motive wird nun in der folgenden Passage deutlich, worin sich diesbezüglich sein negativer Gegenhorizont konstituiert:

Z 84 - 87

B: [...] Jetzt hab ich eine AG, die heißt Bienen und Schmetterlinge. Wir ham erst Schmetterlinge gezüchtet und dann ausgesetzt und dann ham=wer jetzt im Prinzip, ja, bereiten uns drauf vor, dass wir Bienen kriegen, die wir leider **nicht** an der Schule aufstellen können, weil die ja böse sind und stechen und so.

In der ironisch eingefärbten Feststellung, dass Bienen eine Gefahr darstellen, zeigt Herr F., dass die Schule ihm die Zucht von Bienen in unmittelbarer Nähe zu den Schüler/-innen untersagt. Diese Entscheidung der Schulleitung wird hier als nicht anfechtbar dargestellt. Über die Formulierung „weil die ja böse sind“ unterstellt er der Schulleitung außerdem ein oberflächliches und stereotypes Zuordnen der Kategorie „böse“ gegenüber den Bienen. Implizit verbirgt sich in dieser Passage eine Anklage gegen die administrativen Vorgaben, welche über die Schulleitung repräsentiert werden. So wird diese aufgrund ihrer unsachgemäßen Entscheidung als hinderlich für die Durchsetzung seines Engagements dargestellt. Darüber hinaus wird nicht nur sein Engagement innerhalb der Arbeitsgemeinschaften gebremst:

Z 126 - 145

I: Ja, ok. Und wenn wir jetzt mal (.)- ich sag ma auf den- du hast ja gesagt du bist Biologie und Erdkunde oder Geographie-lehrer. Mh wie ist es für dich an der Schule Geographie zu unterrichten?

B: Ehm:: ja speziell in dieser Schule ist es eben- [räuspert] schuldigung. Is es eben ich sach ma n bisschen schwer- also ich find=s von den Rahmenbedingungen her sehr schwierig. Also als ich ankam, wurde gerade der Kartenraum (.) ausgemistet mit der Begründung wir ham jetzt ja n active Board und wir können mit Diercke GIS- nee dier-GIS nich. Es gibt irgend so=ne- kannst halt jede Karte an so=n active board projizieren.(2) und dann wurden die ganzen Karten weggeschmissen. Ich glaub hundertfünfzig Stück. Und ehm ich hab mir sechs mit nach Hause genommen. Ich hab- in meinem Wohnzimmer- hängt jetzt ne Mittelmeerraumkarte, die is glaub ich irgendwie viereinhalb mal zwei Meter. Die is in Top Zustand. Die kostet wahrscheinlich- ich schätze mal sieben, achthundert Euro. Ehm und ich fand=s einfach traurig, das wurde einfach alles weggeschmissen und keiner oder weniger hatten Verständnis dafür. Also meine Meinung is halt, dass es was gan- ganz anderes ist vor ner Karte zu stehn als Schüler. Wirklich davor zu stehn und wirklich verschiedene Dinge zeigen zu können. Jetzt stehn die am active board, kriegen so=n ollen Stift in die Hand, tippen irgendwo drauf, da zoomste ran, siehst aber nur noch das, was im Umkreis von dreißig Kilometern ist. Eh wenn de weiter raus blendst is=es alles so ungenau. Also es is überhaupt nich das gleiche.

Die Frage des Interviewers initiiert mit „wie ist es für dich“ eine evaluatorische Stellungnahme gegenüber den Unterrichtsbedingungen, wobei Herr F. explizit auf sein persönliches Befinden angesprochen wird. Die ihm hier vorgegebenen Umstände setzt er ins Verhältnis („speziell in dieser Schule“) mit seinen Erfahrungen aus anderen Schulkontexten und resümiert diese als „sehr schwierig“. Die relativierende Bewertung der Rahmenbedingungen wird nun anhand eines konkreten Beispiels aus seiner Anfangszeit an dieser Schule illustriert und dadurch bekräftigt.

Es handelt sich dabei um eine Situation, bei der Lehrmaterial durch andere Kolleg/-innen aussortiert wurde. So wird das Wegwerfen alter Wandkarten mit „*traurig*“ und „*einfach alles weggeschmissen*“ als ein für ihn unverständliches, emotional betreffendes und nicht umsichtiges Handeln dargestellt. Dabei ordnet er diesen Karten nicht nur einen ästhetischen Wert zu, viel mehr verbirgt sich dahinter der Verlust einer potentiell für ihn in Frage kommenden Unterrichtsmethodik („*meine Meinung is halt, dass es was gan- ganz anderes ist vor ner Karte zu stehn*“). Besonders negativ konnotiert ist dabei die Beschreibung der die Karten ersetzenden „*active board*“-Technik, was seine Wertschätzung gegenüber den alten Karten noch verstärkt.

In dieser Textpassage dokumentiert sich zum einen der Vorwurf des mangelnden Sachverständnisses seiner Kolleg/-innen gegenüber der Nutzung von Karten im Geographieunterricht. Andeutungsweise entsteht hier aber auch der Vorwurf einer überschnellen Technikaffinität im Sinne eines unreflektierten, gezwungenen Schritthaltes seiner Kolleg/-innen mit modernster Unterrichtsausstattung („*ausgemistet*“), was über die Umschreibung der neuen Technik als überkomplex und schwierig handhabbar („*alles so ungenau*“) angedeutet wird. Herr F. konnotiert dieses unüberlegte und unreflektierte Handeln seiner Kolleg/-innen damit negativ. Gleichzeitig spricht er sich dabei selbst die Fähigkeit zu, Unterrichtsmaterialien nach ihrem wahren Wert einzuschätzen.

Hierin bestätigt sich der schon in der Passage zum *Ruf der Schule* deutlich gewordene positive Gegenhorizont der Wertschätzung der eigenen Expertise auf Grundlage der eigenen Erfahrungen, aber auch gleichzeitig die Ablehnung bzw. Abgrenzung der Fremdbestimmtheit des eigenen Handelns. In diesem Beispiel geht es speziell um die Verwendung unterrichtlicher Lehrmaterialien, die aus seiner Perspektive eine gewisse methodische Exklusivität ausstrahlen, vom Kollegium jedoch nicht gleichermaßen beurteilt werden. Auch in der weiteren Beschreibung der schulischen „*Rahmenbedingungen*“ werden von ihm wahrgenommene Missstände aufgezählt. So wird der Geographieraum als nicht erkenntlich zur Geographie gehörend beschrieben („*ansonsten is da nich viel Erdkunde drin*“). Darüber hinaus bewertet Herr F. die Büchersituation als „*katastrophal*“ und begründet dies wie folgt:

Z 161 - 168

B: [...] ich finde oft is Geographie doch irgendwie einfach was eben auch von der Aktualität lebt. (.) Und Oberstufenband is auch aus den Achtzigern. Da is auf jeden Fall die DDR drin und das geht einfach nich. Also gerade- wir ham zwar Geographie nur in einem Profil durchgängig und in den andern nur in der elf, aber Themen in der elf sind bei uns physische Geographie, das is recht rudimentär in diesem Buch drin. Und eh ja Raumplanung is das zweite und ich kann Raumplanung nicht unterrichten mit nem Buch, was aus den Achtzigern is. Das is- is katastrophal, weil eben- ja-

Herr F. orientiert sich bei der Wahrnehmung des Schulkontextes an den damit verbundenen Möglichkeiten eines für ihn als gut empfundenen Geographieunterrichts. Waren es bei den nicht mehr vorhandenen Wandkarten Einschränkungen bezüglich der Entwicklung von Kartenkompetenz bei den Schüler/-innen, ist es bei den Büchern nun die Schwierigkeit, Geographieunterricht über aktuell relevante Themen durchzuführen. Die Umsetzung seiner Vorstellungen von gutem Unterricht wird demnach durch die Bedingungen seiner Schule teilweise behindert. In der von Herrn F. resolut ausgedrückten Machtlosigkeit „*ich kann Raumplanung nicht unterrichten*“ ist erkenntlich, dass auch die Büchersituation für eine Restriktion seiner professionellen Pflichten und Orientierungen steht. Die fehlende Initiative der Schulleitung, neue Bücher für den Geographieunterricht zu besorgen, wird in den Ausführungen des Befragten als ein absichtliches Nichtbeachten bildungspolitischer Vorgaben gesehen. Auch der Verweis auf die Ablehnung des Kollegiums von aus seiner Perspektive lohnenswerten Vorschlägen der medialen Unterrichtsunterstützung, verdeutlicht eine gewisse Machtlosigkeit gegenüber Mehrheitsentscheidungen der Schulgemeinschaft:

Z 178 - 181

B: [...] also man hat halt hier n Fachschaftsetat von drei bis fünfhundert Euro. Hätten wer gesacht wir wollen von jedem fünfzig Euro haben, sagen die Fachschaften ja fünfzig Euro das is zehn Prozent vom Jahresetat mh:: nee wollen wir nich.

Über das explizit ausgedrückte Unverständnis gegenüber diesen Mehrheitsentscheidungen verstärkt sich eine Logik der Abgrenzung. Er verortet sich zwar in der Schulgemeinschaft („*nee wollen wir nich*“) - ähnlich wie bei der Aussage zu den Bienen - , jedoch sieht er auch hier, über die Verwendung der direkten Rede, die Antwort der Schulgemeinschaft als unbegründet und als ein gedankenloses Abschmettern seines Engagements für besseren Unterricht.

Mit den von ihm angeführten Beispielen macht Herr F. klar, dass seine Vorstellungen von gutem Unterricht durch Mehrheitsentscheidungen der Schulgemeinschaft sowie durch schulische Rahmenbedingungen eingeschränkt sind und sein Unterricht in der methodisch-didaktischen Gestaltung teilweise fremdbestimmt ist. Herr F. nutzt daher die Interviewgelegenheit für eine umfassende Systemkritik, innerhalb derer er sich selbst als engagierter Experte für *guten* Geographieunterricht positioniert und inszeniert. Er sieht die von ihm intendierten Bildungsangebote aufgrund fehlender Expertise seitens der Kolleg/-innen („*is denke ich total blöd*“) und damit verbundener Mehrheitsentscheidungen behindert, so dass seine pädagogisch-didaktischen Normvorstellungen von Unterricht, und so auch seine professionelle Performance, eingeschränkt wird. Innerhalb der Themen „*Tätigkeiten in der Schule*“ und *Unterricht* konstituiert sich für Herrn F. somit ein positiver

Gegenhorizont in der autonomen Gestaltung von Bildungsangeboten, die auf seinem Engagement und seiner fachlichen und methodisch-didaktischen Expertise basieren. Spiegelbildlich dazu resultiert für Herrn F. ein negativer Gegenhorizont in der Einschränkung seiner zuvor positiv konnotierten eigenen Fähigkeiten und in der zwanghaften Anpassung an administrative schulorganisatorische Vorgaben und kollegiale Mehrheitsentscheidungen, die seinem Bildungsideal von gutem Unterricht aufgrund mangelnder Expertise oder differierender Einstellungen nicht entsprechen. Nach der ausführlichen Beschreibung der Unterrichtsbedingungen, fragt der Interviewer nun konkret nach der methodischen Gestaltung seines Geographieunterrichts:

Z 196 - 206

I: Du hattest ja grad eben schon n=bisschen angedeutet ehm wie du quasi mit welchen Medien du arbeitest. Ehm könntest du vielleicht nochmal kurz beschreiben, wie so- ich sag mal ganz allgemein, wie du den Unterricht so methodisch gestaltest ehm in Geographie.

B: Mhm. Ja also ich muss sagen, ich war im Referendariat halt- meiner Meinung nach eigentlich so ganz gut was gelernt. Hatte nen sehr strengen Fachleiter, der uns sehr (.) getrimmt hat natürlich auch (unverst.)-oder naja is in Bio so=n bisschen ähnlich. Geographie is (.) ja (.)- ja also während ich in Bio ja immer mit Problemorientierung starte eigentlich in der Regel ehm, ham wir halt in Geographie gelernt, dass ich natürlich irgendwie so ne vorher nachher Situation aufnehmen kann statt Proble- also naja irgendwie is es auch alles n Problem ne?

Der Interviewer fasst hier die bisherigen Schilderungen des Befragten zum Unterricht mit der Kategorie „Medien“ zusammen und fragt nun nach der methodischen Ausformung von Unterricht und dem „wie“ der Gestaltung. Herr F. rahmt seine Elaboration zunächst über eine reflexive Selbsteinschätzung („*meiner Meinung nach*“) zur Qualität seiner Referendariatszeit. Dabei deutet er über „*gut was gelernt*“ und „*nen sehr strengen Fachleiter, der hat uns sehr getrimmt*“ eine aus seiner Sicht qualitativ hochwertige und durchstrukturierte Ausbildungszeit an, die für seine heutige Unterrichtsgestaltung handlungsleitend ist („*ham wir halt in Geographie gelernt*“). Diese Ausbildungsphase bildet für seinen Unterricht das anzustrebende Ideal, demnach ist er bestrebt die Erfahrungen aus dieser Zeit umzusetzen. Sein Unterricht wird somit gemäß dem Ausbildungsdiskurs gestaltet, was als Rückgriff auf bestimmte theoriegeleitete Idealvorstellungen von Unterricht zu verstehen ist. Konkret exemplifiziert er dies für den Geographieunterricht über das Leitprinzip „*dass ich so ne vorher nachher Situation aufnehmen kann*“. In diesem Leitprinzip dokumentiert sich eine universale Behandlung geographischer Themenbereiche über eine Verknüpfung mit dem Prinzip der Veränderlichkeit räumlicher Strukturen und die diese Veränderungen herbeiführenden Prozesse. Ebenso

orientiert sich der Befragte an allgemeinen seinen Geographieunterricht begleitenden didaktischen Prinzipien, wie dem Aufführen von Problemstellungen oder dem Aufzeigen von räumlichen Entwicklungstendenzen:

Z 206 - 210

B: [...] Aber was weiß ich- zeichne Landschaft jetzt und vor fünfzig Jahren oder eben ich (.) werf halt ne Frage in den Raum. Also das is im Prinzip immer das erste. Ich versuch auch bei den kleinen, dass wir immer diesen Schritt gehen von der Problemfrage zu den Vermutungen sprich durch Hypothesen (.) Lösungsfindung, Problematisierung. Mach ich eigentlich in diesem Bundesland auch, [...]

Die „*vorher nachher Situation*“ benutzt er als Aufhänger für einen problemorientierten Unterricht, den er auch in den unteren Klassenstufen derartig inszeniert. Über die Annahme, dass eine landschaftliche „*Situation*“ immer eine Momentaufnahme darstellt, sind die dahinter liegenden Prozesse als zeitlich gekoppelte Entwicklungen meist nicht sichtbar. Diese Unsichtbarkeit nutzt Herr F. in seinem Unterricht als Spannungsmoment und zum Anlass von Gedankenexperimenten bei den Schüler/-innen („*Hypothesen* (.) *Lösungsfindung*“). Es dokumentiert sich vor dem Hintergrund der Ausgestaltung seiner schulischen Handlungspraxis wiederholt die Orientierung an Wissenschaftlichkeit in Form eines an wissenschaftliche Forschungsprozesse („*Hypothesen*“) angelehnten Unterrichts. Außerdem zeigt Herr F., dass die hier aufgezeigten Prinzipien eine seinen generellen Unterricht begleitende Struktur darstellen, die er autonom und unabhängig von bildungspolitischen Vorgaben einsetzt („*mach ich eigentlich in diesem Bundesland auch*“). Die weitere methodische Ausgestaltung seines Unterrichts beschreibt er beispielgebend mit Ausführungen zu Gruppenpuzzeln, Rollenspielen und der Mysterymethode. Er macht dabei deutlich, dass die Unterrichtsgestaltung auf von ihm geteilte Überzeugungen begründet ist:

Z 244 - 249

B: [...] Ehm dann mach ich sehr sehr gerne Mystery muss ich sagen. Hm::: hab ich komischerweise im Referendariat noch nicht so richtig kennengelernt, aber dann relativ bald. Also mir macht auch Spaß selber Mysterys zu entwerfen. Also ich hab zum Beispiel vor zwei Jahren eins gemacht zur Papiernutzung. Da hab ich mich halt total aufgeregt, warum wir eigentlich kein Recyclingpapier nutzen. Und joa, dann hab ich halt mit drei oder vier Klassen gleichzeitig ehm erst Mystery gelöst dazu.

So sind die von ihm eingesetzten Unterrichtsmethoden Resultat persönlicher Referenzen („*dann mach ich sehr gerne*“, „*mir macht auch Spaß*“). Im Falle der Mys-

terymethode fundiert diese nicht auf den Erfahrungen des Referendariats, sondern auf Erfahrungen während seiner Berufszeit. An dem Beispiel zur Papiernutzung spiegelt sich dahingehend auch eine inhaltliche Orientierungsfolie seines Unterrichts wider. Herr F. integriert demnach Themenbereiche, die ihn selber interessieren („*warum wir eigentlich kein Recyclingpapier benutzen*“) und die er zusammen mit seinen Schüler/-innen problemorientiert bearbeiten kann.

Es ist erkennbar, dass die Gestaltung seines Unterrichts auf subjektive, persönliche Überzeugungen zurückgeht. Demnach bestärkt sich der positive Gegenhorizont des Berufens auf die eigenen Fähigkeiten und auf die eigene unterrichtliche Expertise durch das Angeben verschiedener Enaktierungspotentiale zur Umsetzung der von ihm geteilten inhaltlichen und didaktisch-methodischen Normen. Im Vergleich zu den Einstiegspassagen sind die Ausführungen zu seinem Unterricht nicht durch negative Konnotationen organisatorisch-administrativer Variablen geprägt, so dass die Generierung des methodisch-didaktischen unterrichtlichen Angebots vollends nach seinen persönlichen Richtlinien zu verlaufen scheint. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Herr F. bei der Gestaltung seines Unterrichts an seinen Erfahrungen aus der Ausbildungszeit orientiert, welche er in einer seinen Unterricht durchziehenden Struktur der Wissenschaftlichkeit und Problemorientierung umsetzt. Dieses Bild von Unterricht erfüllt er auch über die bildungspolitischen Vorgaben hinweg und bestärkt damit den von ihm wahrgenommenen Handlungsspielraum bei der Initiierung unterrichtlicher Angebote.

Outdoor Education

Im Fortgang des Interviews fragt der Interviewer nun nach Möglichkeiten für Geographieunterricht außerhalb des Klassenraums:

Z 274 - 279

I: Mh, ok. Und ist es für dich auch möglich im Rahmen des Geographieunterrichts, ich sag ma, den Klassenraum zu verlassen?

B: Ehm (2) joar. (.) eh also ich sach ma=n Beispiel Klasse sechs, weil das hat=ich jetzt einmal seit ich hier bin- jedes Jahr hat ich eine Klasse sechs in Geographie. Was ich immer gemacht hab, ist das wir ne Nutzungskartierung in der Innenstadt gemacht haben.

Der Stimulus des Interviewers suggeriert mit „*ist es für dich auch möglich*“, dass es nun um eine gesonderte, im Gespräch noch nicht explizierte Form des Unterrichts geht („*den Klassenraum zu verlassen*“). Herr F. wird aufgefordert, eine persönliche Einschätzung zu formulieren, inwieweit er der hier angesprochenen Unterrichtsweise entsprechen kann. Der Befragte rahmt seine Ausführungen zunächst mit einem „*ehm (2) joar*“, was zwar keiner Ablehnung entspricht, aber auch keiner eindeutigen Bestätigung in Form eines *ja* gleichkommt. So können an dieser Stelle

zwei verschiedene Lesarten dieser einleitenden Formulierung gebildet werden. Einerseits könnte er darüber andeuten, dass er von der Wichtigkeit des Nach-Draußen-Gehens nicht vollends überzeugt ist und dahingehend eine ambivalente Einstellung besitzt. Andererseits könnte er damit aufzeigen, dass er im Rahmen von Unterricht zwar das Klassenzimmer verlässt, dies möglicherweise in qualitativer oder quantitativer Sicht nicht einer dem Interviewer zugeordneten Norm entspricht. Letztlich verleiht er der nicht eindeutigen Ratifizierung „joar“ durch das Anführen eines Beispiels den Eindruck der Entsprechung („*ich sach ma=n Beispiel Klasse 6*“) einer hier noch nicht weiter geäußerten Durchführungsnorm. Durch die sofortige Exemplifizierung wird gezeigt, dass er keine persönliche Bewertung dieser Form des Unterrichts für nötig hält, sondern durch die Nennung eines Beispiels lediglich die Ausgangsproposition bestätigt. Somit orientiert er sich bei seiner Antwort lediglich an der Bestätigung der vom Interviewer gesetzten Durchführungsnorm („*ist es für dich auch möglich*“).

Indem er seine Durchführungsbeispiele nach Klassenstufen kategorisiert, inszeniert er die Ausflüge als feststehende, routinisierte Durchführungspraxis („*was ich immer gemacht hab*“), die sich während seines berufsbiographischen Erfahrungshorizonts etabliert haben. Die „*ich*“-Form illustriert, ähnlich wie bei vorherigen Ausführungen, dass dies eine auf Eigeninitiative beruhende Unterrichtspraxis ist. In der thematischen Beschreibung „*Nutzungskartierung in der Innenstadt*“ kann zudem eine auf geographische Arbeitsweisen ausgerichtete Form von Outdoor Education identifiziert werden. Weitere Ziele dieses Ausflugbeispiels beschreibt Herr F. in der folgenden Passage detaillierter:

Z 279 - 290

B: [...] (.) Da hab ich=s dann so gemacht, dass wir das im Prinzip eine Doppelstunde vorbereitet haben, wo wir grob erklärt haben w- worum geht=s, was wollen wir eigentlich machen. Das wir dann Kategorien festgelegt haben, wie können wir das einteilen. Des hab ich auch jedes Mal von den Sechstklässlern selber bestimmen lassen. Das war dann manchmal n bisschen abenteuerlich. Ehm je nach Diskussionskultur in der Klasse hat sich das aber dann wieder zurechtgebogen oder nich. Dann sind wir in einer Doppelstunde losgegangen, wir ham halt-ja die Schule liegt halt, was weiß ich, fünf Gehminuten von der Fußgängerzone. Dafür ham wir glaub ich die längste Fußgängerzone Deutschlands. Ehm die muss man dann halt wirklich Gruppenweise aufteilen. Dann im Prinzip sechzig siebzig Minuten Arbeitszeit, dann geht man wieder zurück und in der Woche danach wird das Ganze dann zusammengetragen und präsentiert. Das ne gute Sache find ich.

In dieser detaillierten Elaboration macht Herr F. deutlich, dass er das Verlassen des Klassenzimmers nicht isoliert vom Unterricht im Klassenraum praktiziert. Vielmehr ist es eine Synergie verschiedener Unterrichtsphasen, die sowohl innerhalb als

auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden und die er in eine Vorbereitungs-Durchführungs- und Nachbearbeitungsphase aufteilt. Er selbst verortet sich während der Planung und Durchführung mit der Klasse als Gemeinschaft („*was wollen wir eigentlich machen*“, „*dann sind wir in einer Doppelstunde losgegangen*“), wobei er seine Rolle als Begleiter umschreibt und die planerische Selbsttätigkeit der Schüler/-innen („*selber bestimmen lassen*“) in den Mittelpunkt stellt, was erneut den von ihm schon häufig angedeuteten forschungs- und wissenschaftsorientierten Horizont des selbstständigen Hinterfragens von Sachverhalten widerspiegelt („*worum geht=s*“, „*was wollen wir eigentlich machen*“). Dieses Beispiel für Outdoor Education ist demnach in einen größeren Prozess des problemorientierten Unterrichts integriert, wobei Lösungswege für bestimmte Problemstellungen gefunden werden sollen („*wie können wir das einteilen*“). Dazu werden notwendige Informationen bzw. Daten aufgenommen und ausgewertet („*wird das Ganze dann zusammengetragen*“). Herr F. beschreibt diese Nutzungskartierung als einen routinisierten Ablauf, der durch die verschiedenen Planungsphasen einer Unterrichtssequenz ähnelt. Das eigentliche Draußen-sein wird nicht sonderlich betont, sondern fügt sich durch eine nüchterne Beschreibung ohne Relativierungen in die Gesamtsequenz ein. Vergleicht man diese Passage mit den Ausführungen zur *Papiernutzung in der Schule*, so war diese Passage doch emotionaler und metaphorisch dichter artikuliert.

Herr F. konkludiert das Ausflugsbeispiel mit der Aussage „*das ne gute Sache find ich*“. Die Unterrichtseinheit wird demnach von ihm selbst als gut gelabelt, was auch hier die positive Konnotation von ihm selbst entworfener Lehr- und Lernsettings verdeutlicht. Die Ausführungen zur methodischen Gestaltung des Unterrichts innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers sind im Vergleich mit den Passagen zur Ausstattung der Schule und seiner Verortung innerhalb seines Kollegiums frei von jeglichen Störmomenten und Irritationen. Herr F. offenbart hier ein positiv konnotiertes Fähigkeits selbstkonzept, indem er darlegt, dass sein Unterricht eine autonome, selbstgestaltete Handlungspraxis ist, die er selbst auch als gut erachtet. Autonom steht dabei für die Unabhängigkeit gegenüber schulischen Restriktionen. Dies erscheint plausibel, da das beschriebene Unterrichtssegment außerhalb des Schulgebäudes auch in dem für seinen Unterricht vorgesehenen Zeitrahmen von 90 Minuten stattfindet und somit keine Irritationen mit anderen organisationalen Variablen provoziert.

Ein weiteres Beispiel für Unterricht außerhalb des Klassenraums stellt sich im Besuch des sogenannten „*Eiszeithaus*“ dar:

B: [...] Ehm:: was wir gemacht haben dann, war noch- wir ham auch fünf Minuten von uns entfernt- is das so genannte Eiszeithaus. Gehört zum Museumsberg F.-stadt. Und eh ja, da ham wir halt als wir das Thema Eiszeiten in [Bundesland1] hatten, sind wir hin gegangen und der [Name] heißt der, is halt auch n Museumsangestellter, macht aber auch Lehrauftrag hier an der Universität drüben. Der hat dann wirklich gute Sachen mit denen auch gemacht, da war auch n Teil eben Zuhörn, n Teil aber auch wirklich mit anfassen, selber Untersuchen, rallyemäßig dann auch aufgebaut, das war gut.

Wie auch bei der Nutzungskartierung handelt es sich um Tätigkeiten in unmittelbarer Nähe der Schule („fünf Minuten“). Die Formulierung „was wir gemacht haben dann war noch“ leitet diese Exemplifizierung erneut als Teil einer Aufzählung mehrerer Ausflüge ein, wodurch er die dem Interviewer zugesprochene Überzeugung, dass es eine gewisse Durchführungsnorm gibt, bestätigt. Es werden auch hier keine generalisierenden Konzepte zur Legitimierung des Verlassens des Schulgebäudes von Herrn F. vermittelt. Vielmehr orientiert er sich daran, gelungene Unterrichtspraxis zu veranschaulichen („das war gut“). Die Ausrichtung dieses Beispiels wird mit dem Thema „Eiszeiten“ als stärker inhaltlich hergestellt, was unter anderem auch durch einen inhaltlichen Vortrag vor Ort unterstützt wird („n teil eben Zuhörn“). Herr F. ist bei diesem Beispiel nicht Leiter des Ausflugs, sondern übergibt die Gestaltung teilweise in die Hände eines Experten vor Ort. Auch diese Unterrichtseinheit entstammt der Eigeninitiative von Herr F. und wird mit einem „gut“ konkludiert. Im Vergleich zum ersten Beispiel werden die aktiven Tätigkeiten der Schüler/-innen etwas vielschichtiger beschrieben. Konzeptionell unterscheiden sich die beiden Beispiele dahingehend, dass es bei der Innenstadtkartierung eher um den Erwerb von Kompetenzen im Bereich fachspezifischer Arbeitsweisen ging, beim Besuch des „Eiszeithaus“ geht es nun stärker um die multisensorische Veranschaulichung des im Unterricht behandelten Themas „Eiszeiten“. Die Orte der Durchführung liegen bei beiden Beispielen in Schulnähe, so dass sich Herr F. scheinbar an solchen Angeboten orientiert, die auch in einer Doppelstunde erreichbar sind, was letztlich auch die Orientierung an einer von äußeren Restriktionen unabhängigen Handlungspraxis von Outdoor Education bestärkt. Die Implementation beruht somit allein auf der Initiative des Befragten in einem für ihn autonom gestaltbaren unterrichtlichen Zeitsegment, was durch fehlende Verweise auf mögliche Störelemente - wie dies etwa bei den Rahmenbedingungen für seinen Unterricht elaboriert worden ist - wiederholend deutlich wird. Solche Irritationen werden erst wieder zum Thema, wenn es über die Regelzeit der Unterrichtsstunde hinausreichende Aktivitäten betrifft:

Z 300 - 301

B: [...] ja wollte immer noch so ne AG praktische Geographie anbieten, aber darf nich, weil ich so viele Stunden hab und so.

Da die hier angesprochene AG zu praktischen Komponenten der Geographie außerunterrichtlich wäre, kollidiert dieses Angebot mit seinem wöchentlichen Stundenpensum. Dabei wird die Schulleitung wiederholt als ihn einschränkende Instanz dargestellt, die sein Engagement bremst („*darf nich weil ich so viele Stunden hab*“). Herr F. macht damit erneut klar, dass die Unterrichtszeit für ihn jener Freiraum ist, bei dem er seine Normvorstellungen von gutem Geographieunterricht ausleben kann. Sobald es darüber hinaus geht, kollidiert sein Engagement mit den Organisationsstrukturen der Schule („*darf nich*“), die ihn in seinen Tätigkeiten behindern. In der Beschreibung eines weiteren unterrichtlichen Vorhabens außerhalb der Schule wird der Einfluss seiner subjektiven Überzeugungen auf die Themenwahl deutlich, wobei sich dies dann auch auf die Sondierung möglicher Ausflugsziele in der Umgebung bezieht:

Z 301 - 310

B: [...] Ehm (.) muss grad überlegen, irgendwas hab ich nochmal gemacht, wo wir raus gehen. (2) Also mit den Großen wollt ich jetzt eh:- als wir Stadtplanung gemacht haben, wollt ich eigentlich ins Rathaus gehen. Ich wollte, dass die vom Stadtplanungsamt uns ma=n bisschen was erklären, was hier in F. - Stadt gerade geht an Bauvorhaben und so weiter. Leider fühlten sie sich dazu personell nicht in der Lage, sie überlegen aber, das zukünftig anzubieten und das muss ich sagen, fand ich sehr sehr schade. Denn mit der Stadt hatten wir sehr gute Erfahrungen, da warn wir (*einmal?*) bei der Stadt, ham da wirklich uns das eben erklären lassen, wie das funktioniert. Dann waren wir einmal bei den Stadtwerken, ham uns da Energieversorgung und sowas erklären lassen.

Herr F. kann weitere Beispiele zunächst nicht sofort gedanklich abrufen, wobei „*irgendwas*“ die Bedeutung dieser Ausflüge nüchtern darstellt und ohne einen besonderen Alleinstellungswert. Hier bestätigt sich erneut, dass das Anführen dieser Beispiele nur der Nachweis seiner Entsprechung einer Durchführungsnorm ist. Auffällig an dieser Stelle ist, dass der Befragte die Perfektform „*irgendwas hab ich nochmal gemacht*“ verwendet. Auch in der Beschreibung der anderen Ausflüge werden diese Perfektformen benutzt („*was wir gemacht haben*“, *was ich immer gemacht hab*“). Es entsteht der Eindruck von bereits abgeschlossenen Handlungen, die eher episodisch und unregelmäßig durchgeführt worden sind. Dies unterstützt die bisherige Herausarbeitung des Horizonts der selbstbestimmten Unterrichtsgestaltung und einer damit verbundenen obligatorischen Entscheidung der Ausgestaltung von Outdoor Education. Da Herr F. die Durchführung der Ausflüge

in keiner Weise legitimiert, erscheint die Implementation beliebig und auf situativen Entscheidungen beruhend.

Das dritte Beispiel wird mit der Formulierung „*als wir Stadtplanung gemacht haben, wollt ich eigentlich ins Rathaus gehen*“ beschrieben. Es wird wiederholend deutlich, dass Themen des Klassenunterrichts als Ausgangspunkt für den Besuch von Lernorten herangezogen werden. Der Interviewte sucht diese Orte dabei selber aus („*ich wollte*“), so dass er hier als Initiator erkennbar ist. Vor Ort verändert sich diese Rolle scheinbar, was sich in der Aussage: „*dass die vom Stadtplanungsamt uns ma=n bisschen was erklären*“ ersichtlich wird. So vergemeinschaftet er sich vor Ort mit seinen Schüler/-innen und verhält sich dort ebenso als Zuhörer. Herr F. veranschaulicht dadurch, dass er zwar Impulsgeber diese Ausflüge ist, er an einzelnen Standorten aber nicht jemand ist, der etwas zeigt und erklärt, sondern sich gleichwertig den Schüler/-innen als unwissend aufstellt und das erklärende Personal als Expert/-innen wahrnimmt („*ham da wirklich uns das erklären lassen, wie das funktioniert*“). Das in den Beschreibungen häufig benutzte vergemeinschaftende „*wir*“ umschließt ihn und die Klasse somit als eine Art Ausflugs-gemeinde und unterstreicht sein persönliches Interesse bestimmte Einrichtungen zu besuchen, an denen auch für ihn unbekannt Sachverhalte präsentiert werden. Eine die Initiierung der Ausflüge konstituierende Orientierungsfolie sieht Herr F. dabei in den Themen des Lehrplans gegeben:

Z 348 - 352

B: [...] Naja Klassen sieben acht neun is bei uns halt sehr viel ne? Wanderst halt über die Kontinente- ja pf:- da brauchste eigentlich nich viel raus gehen. Und in der Oberstufe ja da is dann halt wieder(.)- ja Thema Energie, Thema Stadtplanung, das is das, wo du raus gehen kannst. Ansonsten- (2) ansonsten is da nich viel, find ich. Also deshalb finde ich sind Filme halt sehr wichtig ne? Das du halt in die andern Länder gehst

Die Themenbereiche in den einzelnen Jahrgängen bilden für den Befragten die Grundlage für eine Implementation von Outdoor Education, wobei er diese aber nicht als verpflichtend zur Durchführung sieht, sondern eher als Potential wahrnimmt („*dass is das wo du raus gehen kannst*“). Als Folge daraus stellen die Thematiken der unteren Klassenstufe für ihn keine Notwendigkeit dar, etwas mit den Schüler/-innen außerhalb des Klassenzimmers zu machen. So könnte hypothetisch formuliert werden, dass es bei Lerngegenständen des Fernraums bzw. bei Sachverhalten aus anderen Kulturerdteilen für ihn keine regionalen Assoziationen für Outdoor Education gibt, wie er dies beispielsweise beim Thema „*Eiszeiten*“ aufgezeigt hat. Schlussfolgernd beruft er sich bei diesen Lerngegenständen des Fernraums auf Filmmaterial, was dem Ziel einer zusätzlichen visuellen Veranschaulichung von unterrichtlichen Sachverhalten entspricht. Das Zeigen von Filmen zählt Herr F. somit ebenfalls zum Bestandteil guten Unterrichts („*ich finde*“). Gleichzeitig

schließt sich daraus, dass für ihn die Ausflüge mit der Klasse eine ähnliche veranschaulichende Bekräftigung von Sachverhalten repräsentieren.

Die Prinzipien, die Herr F. für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Fach Geographie vertritt, spiegeln sich auch in seinem Zweitfach Biologie wider. Auch hier werden je nach Themen bestimmte Outdoor Aktivitäten unternommen. Im Themenbereich Ökologie geht es beispielsweise ebenfalls um das Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen. Desweiteren verfolgt er auch im Biologieunterricht über das Aufsuchen von Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes das Prinzip der Veranschaulichung, wobei die Implementation ebenso aus Eigeninitiative erfolgt:

Z 404 - 411

B: [...] Ehm natürlich hängt es auch so=n bisschen mit der Stundenverteilung zusammen. Also unsre Profilkurse ham wir jetzt halt vierstündig, das is natürlich nich mehr so wie ich das noch mit sechs Stunden im Leistungskurs erlebt hab. Und vier Stunden is halt auch (2) viel, also der Lehrplan is dann doch recht dicht und ehm (.) ja- ich sach ma in der Oberstufe, vieles kann man ja auch dann- (.) man muss ja nich raus, aber ich find halt dieses praktische Arbeiten ne? Wenn man halt Experimente im Unterricht macht, dann is das fast genauso viel Wert, wie das Rausgehen.

In diesem Abschnitt verdichtet sich das Bild einer Bedeutungszuweisung für Outdoor Education. Da Herr F. den Unterricht außerhalb des Klassenzimmers als ein kompensatorisches Element zum „*praktische(n) Arbeiten*“ sieht, kann indirekt für das Verlassen des Schulgebäudes ein Motiv der Handlungsorientierung abgeleitet werden. In diesem Zusammenhang deutet er an, dass die Gestaltung von Unterricht einer gewissen Freiwilligkeit unterliegt, was er auch auf sehr globaler Ebene für die Implementation von Outdoor Education formuliert („*man muss ja nich raus*“). In dieser Anwaltschaft begründen sich auch seine bisher sachlichen Ausführungen zum Nach-Draußen-Gehen. Herr F. fühlt sich demnach nicht verpflichtet durch Outdoor Education irgendeiner Instanz zu entsprechen, sondern er generiert diese Unterrichtsform aus seinen Ansichten von gutem Unterricht heraus. Für ihn geht es um die Aktivitäten der Schüler/-innen und nicht um den räumlichen Umstand, dass etwas außerhalb des Klassenzimmers gemacht wird. Dennoch sieht er im praktischen Arbeiten und in der Durchführung von Outdoor Education eine positiv konnotierte Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen („*genauso viel Wert*“). Über den Hinweis einer möglichen Kompensation von Outdoor Education durch die Implementation von praktischen Tätigkeiten in den Klassenunterricht wird, wie die Sinnhaftigkeit von Outdoor Education auch als Möglichkeit zu handlungsorientiertem Unterricht gesehen.

Eine weitere Orientierungsfolie für das Verlassen des Schulgebäudes ist das schon in den Eingangspassagen des Interviews angedeutete *Positionieren* innerhalb des Kollegiums und die Anerkennung seines Faches innerhalb des Fächerkanons:

Z 466 - 481

B: [...] Und dann- das muss man sagen, wird auch von vielen Kollegen dann aber auch positiv wahrgenommen. Also nich nur von den Biologen oder Geographen, sondern eh wir ham halt- ja unser Schulgebäude is halt so L-Förmig und das heißt, wenn ich draußen auf dem Schulhof bin, dann sehn das auch viele und das - ja ich find das dann immer auch so als positives Feedback, wenn dann - mag sein, dass der ein oder andere dann auch so=n bisschen sarkastisch- vielleicht meint, na schon wieder draußen gewesen? Aber wenn man dann halt locker irgendwie ne? Man muss dann halt sagen, ja, und ich hab den richtig lange was über Pilze und Flechten erklärt. Du weißte was, die warn total interessiert und ne? Und dann- manchmal fragen dann auch Deutsch Kollegen oder Spanisch Kollegen oder oder oder nach. Wieso -wieso Flechte? Öh wo is=n da der Unterschied oder so. Und das find ich gut also- muss sagen manchmal- vielleicht mach ich das auch manchmal wirklich nur um gesehen zu werden und (.)- nee das stimmt eigentlich auch nich, also nur deshalb nich- aber es is so=n positiver Begleiteffekt, dass andere Leute auch mitkriegen, was man in seinem Fach macht. Also pff ne? Ich meine umgekehrt weiß ich natürlich auch nich, was macht der Deutschmann oder was:: Spanisch oder Mathe ne?

Über das bewusste Aufsuchen des Schulhofes illustriert sich Herr F. vor den Augen seiner Kolleg/-innen als Lehrperson, die sich durch die Gestaltung eines besonderen, von der schulischen Alltagsroutine abgrenzenden Unterrichts auszeichnet. Das damit in Verbindung gebrachte „positive Feedback“ der Kolleg/-innen beschreibt Herr F. als „so=n bisschen sarkastisch“. Hierin dokumentiert sich ein Verhältnis des Befragten zum übrigen Kollegium und zu anderen Fachschaften, was sich scheinbar aus dem gegenseitigen Abgleich von Engagement und professioneller Performance konstituiert. Herr F. ist der Ansicht, dass, durch die Verlagerung seines Unterrichts auf den Schulhof, seine Persönlichkeit und seine Fähigkeiten durch die Kolleg/innen in besonderem Maße anerkannt werden können. Somit repräsentiert Outdoor Education für ihn auch ein Insignium eines besonderen beruflichen Engagements und einer besonderen professionellen Leistungsfähigkeit im Sinne der Erstellung eines guten unterrichtlichen Angebots. Da Herr F. den Vorwurf des häufigen *Raus-Gehens* durch sarkastisch eingefärbte Kommentare seiner Kolleg/-innen als eine unnötige Zurschaustellung seiner selbst wahrnimmt, gibt er Rechtfertigungsfiguren an („man muss dann halt sagen“), die das Verlassen des Klassenzimmers über den Lerneffekt der Schüler/-innen legitimieren und eine mögliche Selbstdarstellung verschleiern. Auch das Ansprechen durch Kolleg/-innen als Experten wird von ihm positiv wahrgenommen und verstärkt den Eindruck der hier rekonstruierten Anerkennungslogik. Outdoor Education ist aus der Sicht des Befragten eine Form von Unterricht, die im Vergleich zum alltäglichen Klassen-

unterricht heraussticht und als etwas Besonderes gelabelt werden kann. Schlussfolgernd sieht er in seinem erstellten *guten Unterricht* auch entsprechende professionelle Handlungskompetenzen repräsentiert, die er im Sinne der Anerkennungslogik auch gerne zeigen möchte.

Weiterhin führt er zur didaktisch-methodischen Legitimation von Outdoor Education folgende Aspekte an:

Z 557 - 576

B: [...] Ehm also- eh ich mein Labor sacht man ja immer hand on Experimente und sowas, is einfach immer ganz ganz wichtig. Also natürlich würd=s mir schwerer fallen irgendwie zu begründen wir gehn in die Uni setzen uns da vier Stunden in ne Vorlesung oder- da hät ich dann eher Probleme mit. Wenn wir raus gehen, muss es einfach immer dieses, ja, Lernen vor Ort auch (.)- ja, dieses Natur erleben- also Erlebnis bi-naja Erlebnispädagogik hört sich schon wieder so- find ich zu sehr pädagogisch an. Aber gerade im Bereich Umweltbildung geht=s halt eben oft da drum vor Ort zu sehen, so, warum is das scheiße, dass manche ihren Müll da weg schmeißen oder so ne? (unverst.) sowas. Und zurück Eiszeithaus eben, die können (.)- die können verschiedene Gesteinsarten sehen, anfassen, vielleicht auch hochheben und Dichteunterschiede spürn. (.) so (unverst.) wie=s ja in der Literatur immer so schön heißt wirklich, ja, Lerngegenstände **be-greifen** ne? Das- das is einfach so denke ich der Hauptgrund.

I: Ja, ok.

B: Und eh natürlich auch wenn du jetzt in Firmen rein gehst oder auch Stadtverwaltung und so, eben Lebensweltbezug auch manchmal- wenn natürlich, jetzt grad nich als fünfzehnjähriger, aber halt (.)- ich sach ma jetzt meine sechzehnjährigen in der elf, die wenn wir da in die Parteien gehn und sagen hier Wahlprogramm aufn Tisch, was ist das? Was ist das, ne? Die durften ja alle schon wählen, das is dann eben auch=n Stück weit Lebensweltbezug losgelöst vom Klassenraum und vom Schulbuch.

In dieser Begründungsfigur beruft sich der Befragte auf allgemein anerkannte Theorien des Lernens („sacht man ja immer“, „is einfach immer“), was sein eigenes Handeln als lehrbuchmäßig bzw. dahingehend als normorientiert darstellt. Konkret bezieht er sich dabei auf die Wichtigkeit von „hand[s] on Experimente[n]“, was erneut das praktische Arbeiten der Schüler/-innen in den Vordergrund stellt. Kontrastiv dazu kennzeichnet er den hypothetischen Besuch einer universitären Vorlesung und das rein rezeptive Aufnehmen von Informationen als nicht handlungsorientiert.

Herr F. beruft sich auf „dieses ja Lernen vor Ort“ und untermauert seine Argumente erneut mit einem lerntheoretischen Überbegriff. Dem nebenan stellt er zu-

nächst das Wort „*Erlebnispädagogik*“, revidiert dies jedoch als „*zu sehr pädagogisch*“. Eine Lesart für diese Revision könnte das schon von ihm angedeutete Ablehnen von stark erzieherischen Praktiken im Unterricht sein. Demnach sieht er sich als Experte für das Fach und nicht für die Erziehung. Im Folgesatz betont er dennoch die Wichtigkeit dieser „*Erlebnis[se]*“ in Verbindung mit affektiven Einstellungsveränderungen und labelt dies aber nun mit dem Begriff „*Umweltbildung*“, wozu er insbesondere multisensorische, handlungsorientierte Lernumgebungen („*sehen, anfassen*“) zählt. Exemplarisch beschreibt er das Konzept Umweltbildung über eine von ihm entwickelte konkrete Fragestellung: „*warum is das scheiße, dass manche ihren Müll da wegschmeißen*“. Ähnlich wie beim Besuch des Rathauses oder bei der Forderung, Recyclingpapier zu verwenden, sucht Herr F. Sachverhalte für seinen Unterricht heraus, die er selbst als interessant erachtet, oder wie in diesem Fall ihn scheinbar auch emotional berühren („*scheiße*“). Für diese Kontexte scheint es keine konkrete und offizielle unterrichtliche Legitimierung zu geben („*losgelöst vom Klassenraum und vom Schulbuch*“), so dass er dafür das Wort „*Lebensweltbezug*“ benutzt. Er orientiert sich demnach auch an einer lebensbedeutsamen Kontextualisierung von Sachverhalten außerhalb des Klassenzimmers. Dass dies wichtig sei, sagt ihm die „*Literatur*“, so dass er sich auf allgemeine anerkannte didaktische Konzepte beruft. In der von ihm geäußerten Begründungsfigur werden der „*Klassenraum*“ und das „*Schulbuch*“ dahingehend als einschränkend dargestellt und damit negativ konnotiert, da diese seiner Ansicht nach keinen Lebensweltbezug herstellen können. Dieser „*Lebensweltbezug*“ wird auch im Zusammenhang mit seinem eigenen Studienwahlmotiv reformuliert:

Z 613 - 616

B: [...] Aber ich muss sagen, das hat mich halt sehr geprägt, weil ich halt auch früher diese Fächer gewählt hab, weil ich dachte naja damit kann man noch so=n bisschen (.) ne?- was kontrollieren, messen, Leuten auf die Finger gucken.

Ein Aspekt seiner subjektiven Überzeugungen, und damit auch ein Motiv für die Wahl von Lernumgebungen außerhalb des Klassenzimmers, ist das „*Kontrollieren*“ gesellschaftsrelevanter Instanzen, wie zum Beispiel Parteien und ihre Wahlprogramme oder das Stadtplanungsamt und ihre Bauvorhaben. In der Formulierung „*Leuten auf die Finger gucken*“ dokumentiert sich sein Streben, gesellschaftsrelevante Prozesse und Arbeitsweisen zu hinterfragen und zu rekonstruieren. Hierbei macht Herr F. sein Misstrauen gegenüber gewissen Organisationen deutlich, was er auch hinsichtlich der eigenen Schule geäußert hat. Dieses Misstrauen ergründet sich bei Herrn F. insbesondere durch ein Hinterfragen der Richtigkeit dort ablaufender Prozesse, was den bisher rekonstruierten positiven Gegenhorizont der Selbstbestimmung unterstreicht. Die Ausgestaltung von Outdoor Education spiegelt somit auch nicht-schulische Überzeugungen des Befragten wider, wie etwa

gegenüber Aspekten des Umgangs mit der Umwelt, der Nachhaltigkeit, aber auch hinsichtlich der Glaubwürdigkeit gegenüber bestimmten Organisationen. Unter dem Stichwort „*Lebensweltbezug*“ scheint er diese für ihn persönlich relevanten Sachverhalte auch seinen Schüler/-innen nahe bringen zu wollen. Herr F. ist persönlich daran interessiert die Hintergründe einer Sache ans Licht zu bringen. Wie in den Eingangsaussagen zum wahren Ruf der Schule sollen Sachverhalte und Abläufe auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden, um dadurch auch mögliche Verschleierungen und fehlerhafte Selbstdarstellungen aufzudecken. Dadurch stellt er sich selbst als jemanden dar, der aufgrund seiner Erfahrung und seines Wissens die Abläufe und Bedeutungen der wahren Welt erkennt und unsachgemäßes Handeln als dieses entlarven kann. Dazu passt auch die Orientierung an theoretischen, global anerkannten Grundkonzepten für die Gestaltung seines Unterrichts, die er als handlungsleitend wahrnimmt und die ihm als Strukturen für die Legitimierung eines entsprechenden unterrichtlichen Angebots dienen.

Zusammenfassend zeigt dieser Fall eine durch autonome Entscheidungsprozesse entworfene heterogene Handlungspraxis von Outdoor Education. Diese ergibt sich aus subjektiven Bedeutungszuschreibungen von Unterricht außerhalb des Klassenzimmers und einer offenen Interpretierbarkeit im Lehrplan angesiedelter Themenbereiche durch die Lehrperson. Die hier implementierten Ausgestaltungsformen von Outdoor Education werden unabhängig von der restlichen Schulgemeinschaft realisiert. Jegliches Verlassen des Klassenraums wird in diesem Fall autonom konzipiert und benötigt keinerlei Unterstützung durch andere Lehrpersonen. In diesem konkreten Fallbeispiel gibt es dahingehend verschiedene Motivationen, warum ein Verlassen des Schulgebäudes von Herrn F. forciert wird. Hauptsächlich werden in unmittelbarer Umgebung der Schule Standorte aufgesucht, die eine im Klassenunterricht behandelte Thematik durch zusätzliche Anschauungsobjekte bestärken oder zur Entwicklung fachspezifischer Arbeitsweisen beitragen können. Herr F. beruft sich dabei auf didaktische Theoriekonzepte, die ein multisensorisches Lernen sowie das „*praktische Arbeiten*“ als „*gut*“ labeln. Ebenso werden unter dem Begriff „*Lebensweltbezug*“ Sachverhalte außerhalb des Klassenzimmers angeschaut, die konkrete Situationen aus der Alltagswelt repräsentieren und mit der Entwicklung von affektiven Lernzielen in Verbindung gebracht werden. Anknüpfungspunkte für Outdoor Education liefern Themenbereiche des Lehrplans, die in unmittelbarer Umgebung der Schule repräsentiert sind.

Die Umsetzung von Outdoor Education ist in diesem Fall als Enaktierungspotential seines positiven Gegenhorizontes zu sehen, welcher sich aus seinem persönlichen Bild von gutem Unterricht ergibt. So strebt der Befragte innerhalb von Schule nach Selbstbestimmung und orientiert sich in Bezug auf seinen Unterricht an den über seine professionelle Berufsausbildung angeeigneten Erfahrungen und Konzepten. Da ein Verlassen des Schulgebäudes einer Entsprechung dieser theoretischen Normvorstellungen von gutem Unterricht bzw. *gutem Lernen* entspricht, ist es

eine von ihm angestrebte Handlungspraxis. Dabei ist der sich ihm bietende Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung positiv konnotiert, wobei für ihn die offizielle Unterrichtszeit von 90 Minuten jenen autonom gestaltbaren Handlungsrahmen widerspiegelt, der nicht durch schuladministrative Irritationen bedroht wird. Schlussfolgernd wird sein negativer Gegenhorizont durch einschränkende Einflüsse seiner Autonomie repräsentiert, was für ihn hauptsächlich Restriktionen der Schuladministration sowie Mehrheitsentscheidungen der Schulgemeinschaft sind. Die Schilderungen zu Outdoor Education fügen sich hier in ein Gesamtkonzept seiner Vorstellungen von gutem Unterricht ein und werden vom Befragten ohne besonders bewertende Elaborationen artikuliert. Erst bei konkretem Nachfragen werden tiefergehende Bedeutungsgehalte über theoretisch fundierte Ansätze aus dem Bereich des handlungsorientierten Lernens formuliert. So stellt Outdoor Education für ihn *eine* Möglichkeit des handlungsorientierten Unterrichts dar. Neben diesen auf das Lernen und das Schülerklientel ausgerichteten Sinnzuschreibungen, werden auch Anerkennungslogiken geäußert, die Outdoor Education als sich vom alltäglichen Unterricht abgrenzende und exklusive Form von Unterricht darstellt. Die Ausgestaltung seiner implementierten Ausflüge folgen keinem einseitigen Konzept, sondern eher dem Motiv der Anschlussfähigkeit. Somit werden potentielle Standorte in unmittelbarer Schulumgebung sondiert und damit anschlussfähige didaktisch-methodische Elemente in die Ausflüge integriert.

4.2 Der Fall Mr. Z. - MA1 – Outdoor Education als Bedrohung der professionellen Leistung

Der hier skizzierte Fall (siehe auch HEYNOLDT 2014) wurde im ländlichen Raum der Insel Malta an einer *Boys Secondary School* aufgenommen. Die Schule ist eine Sekundarschule mit besonderer beruflicher Prägung, die innerhalb des maltesischen Schulsystems den Sekundarschulen mit stärker akademischer Ausrichtung nebenangestellt ist. Zum Zeitpunkt des Interviews wurden in dieser Bildungseinrichtung keine neuen Klassen mehr aufgenommen, da die Schule geschlossen werden sollte. Mr. Z. ist zum Zeitpunkt des Interviews ein 46-jähriger Geographielehrer, der eine mehrjährige Lehramtsausbildung - u.a. mit den Fächern Geschichte, Geographie, Mathematik, Biologie und Chemie - auf Malta absolviert hat. Der Geographieunterricht wird im vorliegenden Fall als Fachkomplex zusammen mit *history* und *social studies* unterrichtet. Dabei werden diese Fächer zu dem Komplex *environmental studies* zusammengefasst, wobei jeder Teilbereich von den jeweiligen Fachlehrer/-innen unterrichtet wird. Das Interview fand in einem Klassenraum der Schule statt, wobei Mr. Z. an seinem Lehrertisch saß. Der Beginn des Interviews dokumentiert sich wie folgt:

Z 1 - 12

I: So I hope this is ok. You are a geography teacher?

B: Yeah.

I: Ok and maybe can you tell me something about your ehm- yah what options you have for teaching geography?

B: **What's eh-** what we do here is ehm (.) ehm (2)- I am the only geography teacher here. Eh this school is very small. At the moment the school is being phased out. Eventually we have- normally we have five streams form f- one two three and four and five, right? At the moment e::h the intake for form one wasn't done last-with last year. So eventually we have twos, threes, fours and fives. Next year we will having threes four and five's only. Ha? So it's going phas-on a phasing out e::hm (.) of the school. We only have got one lesson every week for every class. So eventually:: at the moment here we have ten classes, right? So eventually I have ten lessons (.) of geography.

Der Erzählstimulus des Interviewers fragt zunächst allgemein nach Möglichkeiten des Geographieunterrichts. Die Lehrperson wird dabei als ein sich selbst reflektierendes Individuum angesprochen, was sich in dem vom Interviewer gesteckten Horizont („*what options you have*“) verorten soll. Mr. Z. deutet in seiner Antwort zunächst die Schilderung einer konkreten Handlungspraxis an, die von der ganzen Schulgemeinschaft vertreten wird („*what we do here*“). Diese Elaboration wird jedoch abgebrochen und der Befragte wechselt abrupt zu einer deskriptiven, relativierenden Darstellung („*only*“, „*very small*“, „*normally*“) seines persönlichen Schulumfelds. Bei dieser Beschreibung orientiert sich Mr. Z. an einer für ihn existierenden globalen Schulnorm, mit der er die aktuellen („*at the moment*“) Bedingungen seiner Schule abgleicht („*the only geography teacher*“, „*this school is very small*“, „*we only have got one lesson every week for every class*“). Trotz eines implizit vorhandenen Vergleichshorizonts von Schulbedingungen wird an dieser Stelle noch nicht deutlich, ob diese relativierende Darstellung in Richtung einer negativen oder positiven Konnotation strebt. Im Fortgang dieser Schilderung wechselt er thematisch von den speziellen Bedingungen seines Schulumfelds zu den allgemeinen zeitlichen Bedingungen des Unterrichts:

Z 13 - 20

I: In a week?

B: In a week, yah. Next week- next year it be seven lessons. So eventually- and in three quarters of an hour (.) we won't do anything (.) that- that much. I mean [Ok.] (.) the time is so short. I mean for the class to come, for the students to settle. You are (*knocking off?*) what (.) five, ten minutes (.) out of each lesson. [Ok.] So eventually class contact would be used about what forty thirty-five minutes. [Yah.] So (.) you definitely have to be ehm eh

pre-*pared*, for what you're do- (*doing*?) otherwise you will be *wasting* more time, all right? [Ok.]

In der Beschreibung der wöchentlichen Stundenverteilung bricht Mrs. Z. erneut seine Ausführungen ab. Er verweist auf einen generellen defizitären Zustand der ihm zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und darüber auf ein reduziertes unterrichtliches Endprodukt („*we won't do anything (.) that- that much*“). Durch die Verwendung des Futurs „*we won't*“ stellt der Befragte die schulischen Bedingungen als determinierend für seine Handlungen bzw. für die Handlungen der ganzen Schulgemeinschaft dar. Die sich nun im Folgesatz dokumentierende negative Konnotation der zeitlichen Rahmenbedingungen („*the time is so short*“) verdeutlicht die über eine heteronome Logik entwickelte Legitimationsfolie für einen unzureichenden, nicht dem Idealbild von Schule entsprechenden Unterricht. Eine Verstärkung dieser Rechtfertigungslogik erfolgt über eine detailliertere Elaboration zur Zeitproblematik. So sind es für ihn vor allem die Schüler/-innen, die die zeitliche Dauer des „*class contact*“ durch einen zu langen Herstellungsprozess der Unterrichtsbereitschaft reduzieren. Auf der anderen Seite spiegelt sich im Aufrechterhalten des „*class contact*“ sein positiver Gegenhorizont der Unterrichtsführung wider, da er in diesem irritationsfreien Zeitfenster mit einer aufmerksamen, unterrichtsbereiten Klasse interagieren kann. Um die nun von ihm als einschränkend wahrgenommenen Bedingungen zu kompensieren, führt er das Enaktierungspotential der unterrichtlichen Vorbereitung an („*so (.) you definitely have to be ehm prepared*“). Das bedeutet, dass Mr. Z. den negativen Gegenhorizont des Verlustes an Unterrichtszeit über eine Intensivierung der unterrichtlichen Interaktionen mit den dann aufmerksamen Schüler/-innen bearbeitet. Somit strebt er es prinzipiell an, einen nach seinen Vorstellungen ablaufenden Unterricht herzustellen. Er spricht dabei nicht von einer sich nur auf ihn beziehenden Handlungsweise, sondern benutzt die globale Form „*you*“. Implizit stellt er damit klar, dass seiner Meinung nach andere Lehrer/-innen unter diesen Bedingungen ähnlich handeln würden, so dass sein unterrichtliches Handeln demnach über diese Anwaltschaft gerechtfertigt ist. Die Eigenverantwortlichkeit für seinen Unterricht wird somit relativiert. Auffällig ist, dass Enaktierungspotentiale zur Herstellung eines irritationsfreien Unterrichts nicht in einer Veränderung des Schülerverhaltens gesehen werden oder in einem stärker geordneten Beginn der Unterrichtsstunden. Vielmehr werden diese Zustände als gegeben und unveränderbar wahrgenommen, so wie auch die anderen von ihm dargestellten kontextuellen Bedingungen. Mr. Z. leitet darauf aufbauend nun eine generalisierte Problematisierung seiner schulischen Umgebung ein:

Z 20 - 30

B: [...] The problem with our school here it's a secondary- it's e::h (.) academically it's very on the low site. [Ok.] Right? So you have to be a bit

careful what- (.) what type of lessons you de- you deliver. You have to be (.) ehm- you have to use (.) a lot of resources to make it a bit- a bit more interesting, all right? [Yah.] Ehm the interactive white board which was introduced just lately. I mean that was- that's a- a very good plus, all right? We use it allot. I use it (.)- what- I use- is eh apart from using handouts and the books- textbooks, ehm I use that allot eventually eh (.) ehm- you know you either youtube clips from youtube or eh::m DVD's anything to do with that particularly subject will tackling or eventually ehm Power Point presentations- you know is a lot. The more you- the more you use it the better with yo- our students because that (.) - all right you put a couple of eh (.) notes (.) very early.

Zentrale Orientierungsfigur dieser Bearbeitung ist die Schülerschaft. So wird diese hier als schwierig und problematisch dargestellt („*the problem with our school*“). Besonders das niedrige Leistungsniveau erfordert seiner Meinung nach ein exklusives und daran speziell angepasstes unterrichtliches Angebot. Mr. Z. sieht sich dabei als regulierende Instanz, die auf den ihr vorliegenden Kontext reagiert („*so you have to be a bit careful*“, „*you have to use*“). Erneut zeigt er über die Verwendung von „*you*“, dass sich sein Handeln an einer globalen Norm orientiert, wobei sich diese Norm für ihn aus allgemein anerkannten Handlungsvollzügen von Lehrer/-innen darstellt. Die in diesen Eingangspassagen häufig verwendete Formulierung „*you have to*“ repräsentiert dabei seine grundlegende Orientierung in Bezug auf sein professionelles Handeln. So stellt er sich als jemand dar, der sein Handeln an schulische Rahmenbedingungen anpassen muss, was letztlich zu einer von der Norm abweichenden professionellen Leistung führt. Ansatzweise werden dahingehend Enaktierungspotentiale angeführt („*we use*“ „*I use*“), so wie dies hier in der Auswahl eines abwechslungsreichen Unterrichtssettings beschrieben wird, welches er vor allem durch den Einsatz verschiedener Medien generiert und damit die Problematik der schwierigen Schüler/-innenschaft („*the more you use it the better with your students*“) bearbeiten soll. Mr. Z. orientiert sich somit an einer subjektiven Norm guten Unterrichts, die durch einen irritationsfreien Unterrichtsvollzug und einer entsprechend aufmerksamen Schülerschaft gekennzeichnet ist. Aufgrund der sich ihm bietenden Bedingungen resultiert jedoch eine Notwendigkeit zur Anpassung seines unterrichtlichen Angebots, wobei dies nicht in einer besonderen didaktisch reduzierten unterrichtlichen Präsentation der Inhalte zu münden scheint, was aufgrund der Beschreibung der Schüler/-innen mit „*academically [...] on the low site*“ zu vermuten wäre. Vielmehr orientiert er sich an der Generierung aufmerksamkeitssteigernder Lernumgebungen, die durch besonders interessante mediale Inszenierungen der Lerngegenstände gekennzeichnet sind („*to make it a bit more interesting*“).

Das bisher entwickelte Bild zum Unterricht und zur Schulumgebung wird nun in einer weiteren Textpassage mit der Thematik eines möglichen Verlassens des Klassenzimmers konfrontiert. Der Interviewer fragt dabei nach Möglichkeiten des Nach-Draußen-Gehens:

Z 37 - 43

I: And ehm is it sometimes possible for you to go out eh making-

B: For fieldwork? [Yah.] Not very very very easy to do. I mean you have to prepare (.) eh beforehand for fieldwork. We use- my- I use the surroundings which is- this school here is surrounded with- (.) we have a valley down the road here, the grounds are (.) vast and we can use that. Eh it depends what kind of activity you going to use. You have to prepare beforehand what you gonna do. Very early we do it because (.) it takes a lot of eh energy. [Energy.] All right, yah.

Die Verwendung von „*possible*“ in der Frageformel lenkt die Antwort erneut auf eine Verortung des Befragten innerhalb seiner einzelschulischen Rahmenbedingungen. Der Interviewer versucht in seiner Frage, das Nach-Draußen-Gehen zu konkretisieren („*eh making-*“), wird dabei jedoch von Mr. Z. unterbrochen, indem dieser eine differenzierende Gegenfrage stellt. Die Gegenfrage „*For fieldwork?*“ versucht nun den vom Interviewer aufgemachten Horizont zu konkretisieren. „*Fieldwork*“ vermittelt dabei einen propositionalen Gehalt, der eine Orientierung an einer für das Fach Geographie durchaus gängigen Form von Outdoor Education darstellt, die messend-experimentelle und auf die Gewinnung von Erkenntnissen ausgerichtete Tätigkeiten umschließt. Nachdem der Interviewer diese immanente Nachfrage validiert hat, entwickelt der Befragte nun eine Orientierungsfigur zur „*fieldwork*“, die zunächst problembehaftet dargestellt wird. Eine scheinbar mit Komplikationen verbundene Umsetzbarkeit wird hierbei durch die vorweggehende Unterbrechung der Frageformel und durch die Formulierung „*not very very easy to do*“ besonders betont und dramatisiert. Das Problem wird in der damit im Zusammenhang stehenden Vorbereitung verortet. Mit der Wortgruppe „*takes a lot of energy*“ stellt Mr. Z. diese Vorbereitung für die professionelle Gesamtleistung von Lehrpersonen als besonders kraftkostende Irritation des alltäglichen Planungsvollzuges dar. Werden an dieser Stelle seine Ausführungen zum Unterricht im Klassenraum berücksichtigt, so wurde gerade dort die Vorbereitung („*have to be ehm eh prepared for what you do*“) als besonders wichtig betont. Somit repräsentiert sich die Vorbereitung eines Unterrichtsettings außerhalb des Schulgebäudes für den Befragten als anspruchsvoll. Trotz dieser problembehafteten Darstellung der Durchführung wird die Implementation von Outdoor Education nicht verneint. Er macht deutlich, dass die Schulumgebung durchaus Potential dafür bietet. Das szenarische Heranziehen potentieller Standorte in der Umgebung, lässt darauf schließen, dass dem Befragten durchaus ein mentales Einzugsgebiet vorliegt, in

dem bestimmte Formen von Outdoor Education für ihn vorstellbar sind („we have [...] here“) und dass er dieser Unterrichtsform eine gewisse Sinnhaftigkeit zuordnet. Da dies jedoch nur kurz angesprochen wird und ohne weitere Ausführungen zur konkreten Umsetzung verbleibt, scheint „*fieldwork*“, in welcher Form auch immer, nicht eine von ihm bevorzugt berücksichtigte Form von Unterricht zu sein. In dieser Passage besonders auffällig ist der Wechsel von „we“, „you“ und „I“. So spricht er mit „I“ und „we“ beim Aufzeigen möglicher Durchführungsformen in der Umgebung, also wenn es um die Erfüllung einer möglicherweise allgemein erwünschten Handlungspraxis geht. „You“ wird bei der Darstellung damit verbundener Schwierigkeiten verwendet, was erneut die Übertragung der für ihn bestehenden Probleme auf eine globale und allgemeingültige Ebene darstellt und als Anwaltschaft seiner Handlungsentscheidungen dient. Er bettet auch hier potentielle von ihm oder der Schulgemeinschaft ausgehende Handlungsweisen in einen globalen, unveränderbaren Kontext ein, der diese Handlungen steuert. Nachdem die Durchführung von „*fieldwork*“ nicht explizit verneint wurde, fragt der Interviewer nun nach konkreten Aktivitäten, die Mr. Z. auf dem Schulgelände mit den Schüler/-innen macht:

Z 44 - 58

I: And what-what can you do on the ground here with the students?

B: Oh we can do- can do a lot. I mean e::h for example- (.) I don't know. (pustend) For example (.) take- tackling the ehm- with form four which- we- we talking about thirteen four- teen year olds ehm:- fourteen year olds (unverst.). Ehm (.) the topics on weathering and erosion. I mean you find a lot of eh (.) things concerning weathering. All right? Biological weathering, chemical weathering on the stone, all that. Ehm being an old building it's eh- you have got a lot of examples. [Yah.] We having trees and eh plants surround the area that it be- that biological all that, all right? So eventually there is a lot of things you can do. But as I said, you are restricted with time. The next lesson will start, let's say in another half an hour. So you were down and up and lose a lot of time. The time is against you. It's always against you, all right? So eventually what you do even us ing the whiteboard, the interactive whiteboard. If you using a clip (unverst.) settle down just five minute clip. (.)The five minute clip would be (.) - you have to wait another- what, five minutes to it. And then explanations and-see? [Yah.] You are very restricted with time.

Der Befragte antwortet im Modus der potentiell möglichen Handlungspraxis („we can do“, „there is a a lot of things you can do“). Dabei orientiert er sich an den phänomenologischen Eigenschaften der Schulumgebung, mit denen gewisse „*topics*“ exemplarisch veranschaulicht werden können. Diese hier vorgestellten Szenarien scheitern nun aber nicht mehr an „*takes a lot of eh energy*“, sondern am

dafür notwendigen aber nicht vorhandenen zeitlichen Rahmen („*restricted with time*“). Mr. Z. sieht also - wie auch schon in den einleitenden Textpassagen zu den allgemeinen Bedingungen von Unterricht - die standardisierte zeitliche Strukturierung von Schule als hinderlich für die eigene unterrichtliche Handlungspraxis. Mit der Formulierung „*the time is against you- it's always against you*“ wird diese Problematik besonders global und resolut inszeniert und von ihm als ubiquitärer Gegner im Kampf um die Herstellung von Unterricht konstruiert.

Mr. Z. skizziert dennoch in der ihm sich bietenden Handlungsproblematik Enaktierungspotentiale („*so eventually what you do*“). So versucht er die Nichtrealisierung von Outdoor Education über eine entsprechend mediale Aufbereitung des Unterrichts im Klassenzimmer zu bearbeiten. Die exemplarische Veranschaulichung von Themen des Unterrichts in der Schulumgebung wird somit über eine mediale Anschauung im Klassenraum kompensiert. Bei der Konstitution von Unterricht orientiert sich Mr. Z. demnach an einer gewissen Anschaulichkeit. Das angedeutete Enaktierungspotential der besonderen medialen Inszenierung wird jedoch ebenfalls über die Zeitthematik als kritisch umsetzbar beschrieben. Welche subjektive Bedeutsamkeitszuschreibung von Outdoor Education sich daraus erschließen lässt, wird noch deutlicher in der folgenden Textpassage, in der sich der Befragte zur Bedeutung von Outdoor Education positionieren soll:

Z 61 - 68

I: [...] why is it important for geographies pupils that they go outside and see-

B: It is important because eventually it- it breaks- it breaks the eh monotony of the class yah? To- I mean even for us (*others?*), the fact that you sitting down for let's say half an hour (.) it depends on your character. If you're a kind person, you are able to stick thirty minutes, but we are talking about fifteen, fourteen years olds. You have to tell them, listen, sit down there and listen to what I am saying or do this and do that. It's not the ideal thing eh for students, ha? [Ok.]

Der suggestiv anklingende Erzählstimulus zur Wichtigkeit von Outdoor Education bringt den Befragten in einen Legitimationszwang. Konkret soll er dabei den Zusammenhang von „*go outside*“ und „*geographies pupils*“ begründen. In der Antwort wird zunächst kein direkter Bezug zum Fach Geographie hergestellt. Er begründet die Verlagerung von Unterricht nach draußen mit einem Durchbrechen der monotonen Unterrichtskonstellation. Die Orientierung an einem abwechslungsreichen, anschaulichen Unterricht fällt hier mit der negativ konnotierten Schülerschaft zusammen, die in vorherigen Passagen schon als pubertär („*fifteen, fourteen years olds*“), leistungsschwach und unruhig beschrieben wurde. Mr. Z. illustriert diese Eigenschaften der Schüler/-innen an der fehlenden Fähigkeit des

Stillsitzens, was das Bild einer nicht zu kontrollierenden Masse vermittelt. Um darauf bezugnehmend eine gewisse Kontrollierbarkeit herzustellen, exemplifiziert Mr. Z. folgende didaktisch-methodische Maßnahmen:

Z 68 - 74

B: [...] But-but taking them outside, taking them to the video or (2) putting off the lights to watch a:: clip for- that is something different, at least they are not thinking about the way they are sitting, ha? Hm:: they are taking their- their mind off, the routine, something different. That's why I said, the more resources you have and you use and the better. [Ok.] Especially with our students [Yah.] they are not that academically ehm:: profession. They are not that high flyers. They are not high flyers eventually. They're -so eventually you have to use more (.) resources, ha?

Kontrolle wird hier aus der Perspektive des Befragten durch Aufmerksamkeitssteigerung realisiert, wobei diese mit *“putting the lights of”* fast schon einer cineastischen Atmosphäre gleich kommt. Das Streben nach abwechslungsreichem und anschaulichem Unterricht in Verbindung mit der damit einhergehenden aufmerksamen Schülerschaft dokumentiert erneut den positiven Gegenhorizont eines reibungslosen, kontrollierten Unterrichtsvollzugs. Ihm geht es hier vordergründig um das Abliefern einer stabilen professionellen Performance. So entwirft Mr. Z. ein Unterrichtsbild, bei dem die Schüler/-innen still und gebannt einer ihnen gezeigten *Vorführung* folgen. Das Nennen von *“taking them outside”* in einer Aufzählung zusammen mit *„video“* und *„clip“*, verdeutlicht dabei auch seine zentrale Wahrnehmung von Outdoor Education. Sie ist *eine* mögliche Option neben anderen, den störungsanfälligen monotonen Unterricht aufzubrechen. Mr. Z. versucht daher über eine medial und methodisch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung das Potential einer monotonen Unterrichtsroutine zu reduzieren, und damit auch das Potential von Störungen zu vermeiden. Da er aber mit *„videos“*, *„powerpoints“* und dem *„whiteboard“* eine ähnliche für ihn gut handhabbare Form des Unterrichtssettings kreieren kann, ist die negative Konnotation von Zeit und Anstrengung in Bezug auf die Durchführung von *„fieldwork“* aus seiner Perspektive gerechtfertigt. Outdoor Education wird in diesem Fall von der Lehrperson als optionale aber nicht notwendige Gestaltungsmöglichkeit von Unterricht gesehen, die aufgrund des hohen Vorbereitungsaufwandes seine eben erwähnte routinisierte professionelle Handlungspraxis bedrohen würde. Outdoor Education fällt für den Befragten daher nicht in den offiziellen Bereich seiner professionellen Berufsaufgabe und ist aus seiner Perspektive vernachlässigbar. Somit antwortet Mr. Z. in der Beurteilung von *„fieldwork“* nicht als Vertreter eines Faches, sondern eher als professionell agierende Person, die an einer reibungslosen Ausführung ihres Berufs orientiert ist. In der nachfolgenden Interviewpassage wird dies noch weiter elaboriert:

Z 75 - 83

I: Ok, that's good. And ehm what do you- would you say ehm when you go out on the property- eh what do you think, what are the skills the students should, yah, develop when-

B: You have to keep it to a minimum when- when after they:: eh- you recapitulating what you have done outside. When you go back to class, or the next week, when you meet all you have to- trying to give an exercise that is very short. Ehm get they remembering to the core what happened and at least don't ask them to write let's say an essay (.) of hundred words. (*Will?*) forget it. They won't get it, ha? [Yah.] The more (2) - the more easier the- the eh:: the-the work for them the better and you get more results.

Die Frage des Interviewers fragt nach Fähigkeiten und Kompetenzen, die nach Ansicht von Mr. Z. bei einem Besuch des Schulgeländes entwickelt werden sollen. In Anbetracht der bisher geäußerten Orientierungen zu Outdoor Education als eine Möglichkeit der abwechslungsreichen und anschaulichen Gestaltung von Unterricht, erscheint es im Zuge seiner bisherigen Argumentationslinie logisch, dass an dieser Stelle keine exklusiven Schülerqualifikationen angebracht werden. Die Aussage „*you have to keep it to a minimum*“ rahmt dabei seine Ausführung zu möglichen Kompetenzen und impliziert in diesem Kontext die Drosselung unterrichtlicher Anforderungen aufgrund der besonderen Schülerschaft. Ähnlich wie auch in den Eingangspassagen wird hier ein von der Norm abweichendes unterrichtliches Angebot umschrieben, welches aufgrund der eingeschränkten Nutzungsfähigkeiten auf Seiten der Schüler/-innen reduziert und angepasst werden muss. Für Mr. Z. ist es primär wichtig, dass sich die Schüler/-innen an bestimmte Aspekte seines Unterrichts erinnern können. Die von ihm genannte „*fieldwork*“ ist daher nicht etwa zur Ausbildung messend-experimenteller Fähigkeiten da, sondern zur Veranschaulichung von Sachverhalten und zur kognitiven Festigung. Er bezieht sich hier also nicht auf den Umstand des Draußen-seins und auf ein möglicherweise dadurch legitimes Fähigkeitskonzept, wie das von der Bedeutung des Begriffs „*fieldwork*“ als Geländearbeit abgeleitet werden könnte. Outdoor Education ist innerhalb des Orientierungsrahmens von Mr. Z. als eine Anschauungsmöglichkeit - und daher eher als Zuarbeit - für den eigentlichen Unterricht im Klassenraum zu verstehen und nicht als eigenständiges mit exklusiven Kompetenzen bzw. Zielen versehenes Unterrichtskonstrukt. Der Befragte versucht demnach die Schüler/-innen auch dahingehend nicht zu überfordern und passt die unterrichtlichen Zielvorhaben daran an. Der positive Gegenhorizont verdichtet sich als kontrollierter, reibungsloser Vollzug des unterrichtlichen Alltags. Dieser würde jedoch auch durch ein Nichterreichen schulischer Anforderungen durch die Schüler/-innen bedroht werden, was die Reduktion des Anforderungsniveaus erklärt. Auch die Formulierung „*and you get more results*“ verdeutlicht daher die Orientierung an

messbaren und erreichbaren Leistungsanforderungen durch die Schüler/-innen. Demnach ist für den Befragten nicht nur die Herstellung eines kontrollierten Unterrichtssettings wichtig, sondern insgesamt auch die Absicherung seiner professionellen Leistung, die er durch vorzeigbare gute Lernergebnisse der Schüler/-innen legitimieren kann.

In den weiteren Ausführungen einer möglichen Kompetenzentwicklung durch Outdoor Education spricht Mr. Z. nur von Formen der Nachbearbeitung und nachträglichen Rekapitulierung. In den Worten „*remembering*“ und „*recapitulating*“ dokumentiert sich dahingehend erneut die Zweckmäßigkeit der Anschauungsbildung und Festigung. Somit unterstützt diese Aussage das bisherige Bild von Outdoor Education als eine beliebig abrufbare Option seines medialen und methodischen Anschauungsrepertoires, die durch ihren interessanten Charakter die Erinnerungsleistung der Schüler/-innen nachhaltiger gestalten soll. Bei der Frage des Interviewers nach einer Verankerung von Outdoor Education im Lehrplan wird dieser optionale Charakter noch stärker untermauert:

Z 143 - 148

I: And is this- is field trip-is it in the syllabus? Field trips are they in the syllabus in the curriculum?

B: It is - it is - it depends - **BUT** it's always at the discretion of the teacher as I said. Ehm you have to- I have to decide if it's possible to have a field trip or not. I mean (2) most of the time (.) it's not included because the syllabus is a bit (*fetched?*) to the limit. I mean it's a bit vast, as I said, you know, the time factor always comes in.

Es fällt auf, dass der Interviewer mit „*field trip*“ nicht die gleiche Formulierung für ein Verlassen des Schulgebäudes nutzt wie der Befragte. Da Mr. Z. keine Verbesserung artikuliert oder eine Gegenfrage zur Bedeutung des Begriffes stellt, scheinen sowohl Interviewer als auch Mr. Z. einen konjunktiven Erfahrungsraum hinsichtlich des begrifflichen Verständnisses zu teilen. Mr. Z. bestätigt zunächst die vom Interviewer eingeleitete Proposition, deutet dann aber mit „*it depends*“ eine scheinbar kontextabhängige Verankerung von „*field trips*“ im Curriculum an. Die sich darauf beziehende Elaboration wird mit „**but it's always at the discretion of the teacher as I said**“ unterbrochen. Durch diesen stark betonten Einschub wird der Legitimierungsfigur der unterrichtlichen Entscheidungshoheit von Lehrer/-innen eine besondere Stärke verliehen. Mr. Z. rechtfertigt hierbei wiederholend, dass eine curricular gewünschte Unterrichtspraxis aufgrund einer persönlichen Abschätzung der Machbarkeit nicht zwingend umgesetzt werden muss. Die Wahrnehmung schulischer Rahmenbedingungen in Bezug auf das Einschränkungsvormögen unterrichtlicher Handlungen ist damit für ihn eine individuelle Wahrnehmung der Lehrperson selbst („*I have to decide*“). Somit deuten seine Ausführungen

darauf hin, dass er die eigene Wahrnehmung der ihn umgebenden Unterrichtsbedingungen auch über die Erfüllung von curricular geforderten Bildungszielen stellen würde. Eine Lesart dieser starken Hervorhebung der autonomen Entscheidungshoheit von Lehrer/-innen ist die Absicherung der eigenen heteronom-orientierten unterrichtlichen Handlungsentscheidungen. Der zweite Teil des Zitats zeigt mit „*most of the time (.) it's not included, because the syllabus is a bit (fetched?) to the limit*“, dass er durchaus an der Erfüllung curricularer Ziele orientiert ist und damit der von ihm angegebene Zeitfaktor als Anwaltschaft für ein Nichtverlassen des Klassenzimmer auch plausibel erscheint („*the time factor always comes in*“). So würde die Implementation von Outdoor Education als *eine* Option der didaktisch-methodischen Gestaltung von Unterricht das kontrollierte Erreichen von curricular geforderten Bildungszielen - und auch die Erfüllung einer professionellen Leistungsnorm - bedrohen.

In einer letzten Passage entwickelt der Befragte Enaktierungspotentiale, die sich konkret auf die problembehaftete Implementation von Outdoor Education beziehen:

Z 199 - 215

B: [...] It should be connected with the eh MATSEC syllabus which is the whole level syllabus, yah? [Yah.] And those- I mean, I don't know if you know about ehm (2) the structure (.) of our MATSEC. What we do here is ehm (2)- it's a- it's either geography options. We don't give here - we don't ehm give geography option. What they do- another schools they do (*and?*) choose. We- we give geography general which is totally different. The syllabus is different. Option they- here they can't do because I am the only one and they have to get another teacher eventually or at least the students they choose which they will it be choosing in form two to go to form three. You have to move to another school. Just (*quite?*)- eventually- what they do, but in another school usually within the same- within the same ehm college that what's happens too eventually. Eh there is an option that they can use- they can choose geography which is ehm (.) a vaster syllabus- syllabus. It's much more deeper. It goes to detail- into detail ehm we not eventually- Why, because we prepare our students to sit for the environmental studies MATSEC examination. Environmental studies which includes history and social studies with geography. That's what we prepare our students for. The others they go for geography options which is just subject geography. And they have eventually field trips included in their syllabus.

Mr. Z. äußert den Vorschlag einer curricularen Verankerung von Outdoor Education und begründet dies über einen Vergleich mit der Ausgestaltungspraxis an anderen Schulen. Dort wird das Fach Geographie als „*geography option*“ angeboten

und unterliegt einem anderen Lehrplan. Der Befragte beschreibt diesen als „*deeper*“ und damit fachlich tiefgründiger. Schlussfolgernd daraus vermutet Mr. Z. , dass es bei diesem Lehrplan auch Verweise auf die Durchführung von „*field trips*“ gibt. Daraus erschließt sich eine oberflächliche und fachlich weniger tiefgründige Wahrnehmung seines Geographieunterrichts und des dahinterliegenden Curriculums. Dieser Vorschlag der curricularen Anwaltschaft von Outdoor Education geht mit der bisher erkennbaren heteronomen Logik des Befragten einher. So wird aus seiner Perspektive eine Implementation erst durch offizielle Strukturen legitimiert, konkret sind dies die curricularen Vorgaben des „*MATSEC*“. Es dokumentiert sich hier ein Verständnis der Berufsausübung, dass sich durchaus an der Erfüllung bildungspolitischer Vorgaben orientiert. Sein Vorschlag der curricularen Einbindung impliziert wiederum, dass Mr. Z. die aktuelle Nichtdurchführung von Outdoor Education nicht als Bestimmungsfaktor seiner professionellen Leistung identifiziert. Damit einher kritisiert er die Ausrichtung des Geographieunterrichts an seiner Schule als zu oberflächlich, was seiner Ansicht nach durch die Zusammenlegung mehrerer Fächer zum Fachkomplex „*environmental studies*“ bedingt ist. Durch diese Oberflächlichkeit der fachlichen Fundamente erkennt er den Einbezug von Outdoor Education in seine Unterrichtspraxis nicht als Pflicht an. Geographie, so wie er es im Fachverbund unterrichtet, ist für ihn im Vergleich zu „*geography option*“ kein eng an die wissenschaftliche Fachdisziplin angelehntes Fach. Die Durchführung von „*fieldwork*“ ist daher redundant und erst über eine höhere Quantität des Geographieunterrichts legitimiert, da darüber eine intensivere Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin möglich wäre.

Zusammenfassend ergibt sich für diesen Fall eine Handlungspraxis von Outdoor Education, die stark durch eine heteronome Handlungslogik des Befragten gekennzeichnet ist. Mr. Z. orientiert sich an der kontrollierten Umsetzung von Unterricht und passt sich zugleich den Gegebenheiten des ihm sich bietenden Schulkontextes an. So konstituiert sich bezogen auf Unterricht ein Orientierungsrahmen, der durch den positiven Gegenhorizont eines gelingenden und reibungslosen Ablaufs gekennzeichnet ist. Der negative Gegenhorizont manifestiert sich dabei in der Bedrohung des für Mr. Z. wichtigen „*class contact*“ und damit in einem von Irritationen begleiteten Unterrichtsvollzug. Hierbei sind es insbesondere die zeitlichen Einschränkungen durch das nicht konforme Verhalten der Schülerschaft im Klassenraum, die seine unterrichtlichen Ziele gefährden. Dieses Verhalten versucht er mit einer entsprechend medial aufbereiteten Lernumgebung zu kompensieren, so dass sich Enaktierungspotentiale in Form der Implementation besonders aufmerksamkeitssteigernder Lernsettings zeigen. Eben jenem Bild von Unterricht ordnet sich eine Implementierung von Outdoor Education unter, so dass diese bestenfalls als eine Möglichkeit der Anschauung und Auflockerung des sonst monotonen Unterrichts gesehen wird und nicht als exklusive kompetenzfördernde Lernumgebung. Eine entsprechende Durchführung wird jedoch nur als potentielle

Möglichkeit gesehen, da für den Befragten der gleiche Zweck durch andere mediale Inszenierungen im Klassenraum erfüllt werden würde. Vor diesem Hintergrund wird das Verlassen des Klassenzimmers als problembehaftete, für ihn anstrengende und mit besonderem Vorbereitungsaufwand in Verbindung gebrachte Unterrichtsform beschrieben. Für die Kompensation eines routinemäßigen und monotonen Unterrichts bedient er sich daher eher der aufwandsfreieren medialen Inszenierung von Unterrichtsgegenständen. Outdoor Education ist in diesem Fall somit *ein* gestalterisches Mittel von Unterricht und wird nicht mit speziell nur darüber zu entwickelnden Kompetenzen in Verbindung gebracht. Diese mangelnde Berücksichtigung spiegelt sich für Mr. Z. auch im Konkurrenzkampf curricular relevanter und nicht relevanter Unterrichtsgegenstände wider. So orientiert sich der Befragte an der Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben in Form des Curriculums. Das heißt die Durchführung von Outdoor Education würde für ihn die pflichtmäßige Umsetzung curricularer Vorgaben zusätzlich bedrohen und seine professionelle Leistung negativ beeinflussen. In diesem Fall repräsentiert Outdoor Education somit ein methodisch-didaktisches Element, welches ähnlich wie andere Medien und Methoden Teil des freiwählbaren Gestaltungsrepertoires von Lehrer/-innen ist.

4.3 Der Fall Mrs. R. - NI1 – Curricular induzierte Outdoor Education

Mrs. R. ist Geographielehrerin an einer städtischen *grammar school* für Mädchen in Nordirland. Die *grammar school* stellt das Pendant zum deutschen Gymnasium dar, wobei die Schüler/-innen hier die Möglichkeit haben, ihre Hochschulreife zu erlangen. Mrs. R. ist zum Zeitpunkt des Interviews etwa 40 Jahre alt und hat mehr als 18 Jahre Berufserfahrung. Sie hat ihre Lehrbefähigung durch ein einjähriges *postgraduate certificate of education* erworben. Zuvor absolvierte sie eine dreijährige Fachausbildung in Geographie und erlangte dabei einen *undergraduate science degree*. Das Interview fand in einem Vorbereitungsraum der Schule statt. Die Eingangspassage des Interviews stellt sich wie folgt dar:

Z 1 - 12:

I: Maybe at first you can tell me something about this school. What is for a kind of school?

B: (unverst.) eh is a grammar school so we have from eleven year old (.) right up to year ten. So we teach geography in key stage three. It's compulsory. It's then an option to study it at year eleven and twelve as GCSE and then we- again it's another option to study it on to (A-F-many to?).

I: Ok, so they can choos::e if they want?

B: Yah. Yah it was compulsory in the junior school. So they get three periods in the junior school which is (*now in a half?*). When they move on to GCSE they have two and a half hours and they move on to A-Level- you would

have (unverst.) say for about (.) seven- seven periods. Ehm they would have about three and a half hours that's when they move on to A-Level.

Der Interviewer initiiert das Gespräch mit einer Frage zur *“kind of school”*, wobei die Verwendung von *„kind“* eine mögliche Abgrenzung zu anderen Schulformen oder eine Elaboration der die Schule ausmachenden Eigenschaften evoziert. Die grammatikalisch brüchige Frageform (*„what is for a kind“*) deutet auf sprachliche Schwierigkeiten auf Seiten des Interviewers hin, so dass dieser sich hier als Nicht-muttersprachler zu erkennen gibt. Mrs. R. orientiert sich bei ihrer Antwort zunächst an der Fragestellung. Sie labelt die Schule als *„grammar school“* und legitimiert dies über die Spannweite der Klassenstufen. Durch die direkte Bezugnahme auf das schulische Angebot von Geographieunterricht, gibt sie sich als Lehrerin des Faches Geographie zu erkennen. Die immanente Nachfrage des Interviewers, ob es für Schüler/-innen Wahlmöglichkeiten bezüglich des Faches gibt, wird von ihr validiert. Sie separiert daraufhin den Unterricht in die Bereiche *„compulsory“* und *„option“* und expliziert die jeweilige wöchentliche Unterrichtszeit. Diese ersten Ausführungen zur Schule sind gekennzeichnet durch argumentative Elaborationen. Mrs. R. verortet sich dabei durchweg über ein noch unbestimmtes Kollektiv (*„we“*), was auf eine Identifizierung ihrerseits mit der Schulgemeinschaft oder einem nicht eindeutig abgrenzbaren Kollegium hinweist. Da sie *„we“* sowohl zur Beschreibung der allgemeinen Schuleigenschaften, wie auch bei der Schilderung zur Stundenverteilung des Geographieunterrichts benutzt, identifiziert sie sich wohl eher mit der gesamten Schulgemeinschaft.

Bei ihren Ausführungen verwendet die Befragte vor allem Begriffe, die als administrative Rahmung der hier dargestellten Schullandschaft zu interpretieren sind (*„junior school, key stage three, GCSE, A-Level“*). Die Orientierung an diesen handlungsleitenden strukturellen Rahmenbedingungen wird auch durch den von ihr verwendeten kausalitären Sprachduktus erkennbar (*„so“, „it's then“, „and then“, „that's when“*). Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Art und Weise des Sprechens über Schüler/-innen. Diese werden nicht mit Worten wie beispielsweise *students, children, kids* oder *pupils* angesprochen, sondern mit einem unpersönlichen *„they“* oder *„them“*. Es entsteht durch diese unpersönliche Benennung der Eindruck eines eher distanzierten Verhältnisses gegenüber den Schüler/-innen. Überspitzt und metaphorisch formuliert, liest sich diese erste Interviewpassage wie die Beschreibung einer mechanisierten Fertigungsanlage. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird Mrs. R. zum allgemeinen Ablauf des Geographieunterrichts befragt:

Z 13 - 23

I: Ok and what would you say what is the general teaching practice to teach geography here at this school?

B: Ehm in terms of?

I: In relation of methods.

B: Oh the methods. Well ehm (.) that's got- has a lot- has a lot on thinking skills and active learning methods. So we would use those (*enough?*) a lot in the junior schools get them to think for themselves and trying to increase their independence in learning. A kind of flight out a little bit at GCSE and A-level because the pressure is on to get the course. But we are really committed next year to tryn to get them back into the- you know the- they practice- we have in the junior schools is a fundraise of creative thinking-thinking skills and independence out of the school as well.

In der Fragestellung wird über den Konjunktiv „*would you say*“ eine persönliche Einschätzung eingefordert, was zugleich auch eine Entschärfung der Frageformel impliziert. Mrs. R. kann sich in der Frage nach der allgemeinen Unterrichtspraxis nicht verorten und fragt eine Differenzierung einfordernd nach. Der Interviewer spezifiziert die Frage und initiiert das Thema der methodischen Gestaltung von Geographieunterricht. Die erneut aus Perspektive der Schulgemeinschaft („*we would use those*“) formulierte Antwort der Befragten, deutet auf ein in gemeinsamer Aushandlung entstandenes Konzept hin - im Sinne einer Schulprogrammatisierung - und spiegelt eine gemeinschaftliche Orientierung an schulübergreifende Richtlinien wider. Bei ihren Ausführungen zur unterrichtlichen Ausrichtung der Schule unterscheidet die Befragte zum wiederholten Male nach unteren und oberen Klassenstufen. Sie führt als Spezialisierung für die unteren Klassenstufen über die Formulierung „*has a lot on thinking skills and active learning methods*“ die Entwicklung eher fachunspezifischer Fähigkeiten unter Einbezug handlungsorientierter Unterrichtsmethoden an. Kontrastiv dazu wird für die oberen Klassenstufen eine stärkere Lehrplanorientierung genannt („*GCSE and A-level because the pressure is on to get the course*“). Der durch die Fragestellung vorgegebene Erzählrahmen „*teaching practice to teach Geography [...] in relation of methods*“, wird von Mrs. R. bisher nicht mit Methoden des Geographieunterrichts gefüllt. So spricht sie in diesem Textausschnitt nicht als Fachlehrerin, sondern durch die Verwendung programmatischer Lehr- und Lernausdrücke als Vertreterin schulübergreifender Richtlinien, die konzeptionell auf die Entwicklung allgemeiner Schlüsselqualifikationen ausgerichtet sind.

Es kann festgehalten werden, dass sie sich bisher innerhalb der Schulgemeinschaft verortet und sich vergemeinschaftend mit dem Kollektiv an vorgegebenen institutionellen Strukturen orientiert. Obwohl der Interviewer auch persönliche Stellungnahmen einfordert („*would you say*“), werden die bisherigen Elaborationen sachlich und ohne bewertende Aussagen entwickelt. Aus den ersten Passagen zur Schulumgebung und zur Gestaltung von Unterricht kann ein vorläufiger positiver Gegenhorizont abgeleitet werden, der sich in der Entsprechung struktureller und im Schulkollektiv ausgehandelter Vorgaben zeigt. Im Anschluss an die bisher allgemein ausgerichteten Fragen zur Schule und zur „*teaching practice*“ wird das Gespräch auf das Thema „*field trips*“ gelenkt:

Z 24 - 33

I: Ok (.) and is it sometimes possible that you take them out to make a field trip?

B: Ehm we have- it's compulsory at GCSE they have a piece of fieldwork. We get six titles from the exam board and we select one of the titles every year.

I: What- what does it mean title?

B: A title like ehm ah (.) eh you got six- (unverst.) I'll show you the website when you go. Ehm take a view- ehm a prerelease. So in advance they give us six titles for coursework. It's controlled assessment. So we get- we can choose our own fieldwork, they give us six possibilities at GCSE and we select one. And we have to go with the class right from the planning through to an end report. So pupils have- it takes about I would say (.) eight to ten weeks to do it. So it's a big piece. Is worth twenty- five percent.

Die Frage des Interviewers provoziert mit *"is it sometimes possible that you"* eine persönliche Stellungnahme der Befragten gegenüber den für die Durchführung von „*field trips*“ relevanten Schulbedingungen. In der Frageformel wird die Formulierung *"that you take them out"* benutzt, was einen konjunktiven Erfahrungsraum hinsichtlich des Sprechens über Schüler/-innen aufzeigt, zum anderen der Lehrerin eine von ihr bewusst gesteuerte Unterrichtspraxis unterstellt. Mrs. R. antwortet erneut als Teil der Schulgemeinschaft („*we have*“) und deutet zunächst eine kollektive Positionierung an. Dies bricht sie ab und verweist mit *"it's compulsory at GCSE"* auf die pflichtmäßige Implementation von „*fieldwork*“. Der Satzabbruch stellt die Vorgabe des „*GCSE*“ als eine unveränderliche Tatsache dar, bei der es keine Positionierungsmöglichkeiten durch das Schulkollektiv gibt. Das „*GCSE*“ steht hier für ein Bildungszertifikat, welches scheinbar in seinen Leistungsanforderungen auch die Durchführung von „*fieldwork*“ vorsieht. So ist das „*GCSE*“ in verschiedene Bestandteile zergliedert („*a piece*“), wobei ein Teil davon an die Implementation von Outdoor Education gekoppelt ist.

Auffällig ist, dass der Interviewer in seiner Frage die Formulierung „*field trips*“ benutzt, Mrs. R. dies aber in ihrer Ausführung nicht übernimmt, sondern durch das Wort „*fieldwork*“ ersetzt, ohne dies explizit zu unterscheiden. Der Ursprung dafür lässt sich möglicherweise in dem entsprechenden Wortlaut der curricularen Vorgaben oder an einer für die Region typischen Begriffsverwendung festmachen. Da dies von ihr nicht weiter thematisiert wird, unterstellt sie dem Begriff „*fieldwork*“ daher den vom Interviewer induzierten Bedeutungsgehalt.

Es kann festgehalten werden, dass eine curricular vorgegebene Handlungspraxis von Outdoor Education von der Befragten als Teil ihrer professionellen Verpflichtungen wahrgenommen und entsprechend umgesetzt wird. Fehlende Verweise auf einen zeitlichen oder konzeptionellen Handlungsspielraum bei der Umsetzung verstärken den positiven Gegenhorizont der Entsprechung struktureller Leitlinien

und damit der kompromisslosen Umsetzung von Lehrplanvorgaben. Aus dieser Interviewpassage geht bis zu diesem Zeitpunkt nicht hervor, ob die Lehrerin selber in die konkrete Umsetzung von Outdoor Education involviert ist. Erstmals angedeutet wird dies durch das Anführen einer weiteren Steuerungsinstanz („*exam board*“), die die Ausrichtung der „*fieldwork*“ durch Themenvorgaben beeinflusst („*titles*“). Der Rekontextualisierungsprozess der handlungsleitenden Strukturen beginnt demnach mit der Auswahl curricular vorgeschlagener thematischer Vorgaben („*we select one*“) durch die Schulgemeinschaft.

Durch immanentes Nachfragen fordert der Interviewer eine nochmalige Konkretisierung des Begriffes „*titles*“ ein. Die daran anknüpfende Elaboration zeigt wiederholend eine Orientierung der Befragten an damit im Zusammenhang stehende institutionelle Steuerungsgrößen („*they give us*“, „*controlled assessment*“). In der folgenden Ausführung wird deutlich, dass die administrativen Themenvorgaben nicht die konkreten Themen der durchzuführenden „*fieldwork*“ sind, sondern sich auf eine übergeordnete „*coursework*“ beziehen - demnach eine vollständige Unterrichtssequenz bzw. Unterrichtsreihe umschließen. Die hier erwähnte Form von Outdoor Education scheint somit Bestandteil einer auf verschiedene Methoden und Tätigkeiten ausgerichteten Unterrichtseinheit zu sein. Bestätigung findet dies in der Aussage „*we have to go with the class right from the planning through to an end report*“. Diese Formulierung beschreibt dabei die „*coursework*“ als einen Unterrichtsprozess, bei der die Lehrer/-innen eine begleitende und unterstützende Funktion einnehmen („*with the class*“). Somit bezieht sich „*fieldwork*“, als Bestandteil eines umfassenderen methodischen Ansatzes, nicht ausschließlich auf das Verlassen des Schulgebäudes. Vielmehr wird damit ein umfassender Arbeitsablauf verknüpft, der sowohl Planungselemente als auch reflektierende und nachbereitende Elemente enthält, die teilweise auch im Klassenraum ausgeführt werden. Mrs. R. bezieht sich im letzten Satz dieser Interviewpassage auf die zeitliche Ausdehnung des hier beschriebenen Unterrichtsmodells und verbindet damit eine prozentuale Wertigkeit („*is worth twenty - five percent*“). Es liegt nahe, dass sich diese Wertigkeit der „*fieldwork*“-Komponente als Teil der Leistungserbringung durch die Schüler/-innen konstituiert. Die Abkürzung „*GCSE*“ symbolisiert daher konkret die Vorgabe von Leistungsstandards, die die Schüler/-innen erfüllen müssen. „*Fieldwork*“ ist als Teil dieser Standards eine verpflichtend durchzuführende Unterrichtsform, die zusätzlich durch externe Instanzen kontrolliert wird („*controlled assessment*“, „*exam board*“).

Es kann festgehalten werden, dass sich auch die Ausführungen zu Outdoor Education in dem bisher erkennbaren positiven Gegenhorizont der Entsprechung institutioneller Rahmenbedingungen wiederfinden - hier konkret die Umsetzung curricularer Vorgaben - widerspiegeln. In diesem Textabschnitt zeigt sich das vor allem durch die häufigen Satzeinleitungen mit „*So*“, was den Eindruck einer aus strukturellen Rahmenbedingungen resultierenden Handlungsweise verstärkt.

Der Interviewer fragt daraufhin wiederholend nach der Bedeutung der „titles“ und vermutet darin eine Auflistung der für die Lehrer/-innen wählbaren Themenbereiche:

Z 34 - 39

I: Ok, and what does it mean ehm they- they give you titles that you choose a ehm- a topic?

B: Yah, you choose- it's very broad this year. It's ehm (.) to investigate a sphere of influence of a settlement and then- so it's broad. You can pick any settlement and you can develop whatever hypothesis. You want- so you can- I have (.) broken it down into B.-City the high order shop- Is this ok? Do you understand this?

Mrs. R. validiert die These des Interviewers, wobei sie den inhaltlichen Auswahlspielraum als groß bewertet („it's very broad“). Der Wortlaut „this year“ deutet auf eine regelmäßige, durch die Kontrollinstanzen gesteuerte Neuformulierung der „title“ hin. Eine mögliche inhaltliche Ausrichtung dieser Vorgaben führt sie anschließend exemplarisch mit „to investigate a sphere of influence of a settlement“ an. Der Titel macht deutlich, dass die „coursework“ scheinbar in zwei Komponenten aufgeteilt ist. So gibt es eine inhaltliche Ausrichtung einerseits, in diesem Beispiel Siedlungen und deren Einflussvariablen. Andererseits bezieht sich eine zweite Komponente auf an dieser Stelle noch nicht erkennbare Aktivitäten der Schüler/-innen, was mit dem Verb „to investigate“ zum Ausdruck kommt. Es kann geschlussfolgert werden, dass bei der konkreten Untersuchung von Siedlungsstrukturen das Klassenzimmer verlassen werden kann, so dass der von der Befragten verwendete Begriff „fieldwork“ - als Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen im Gelände - hier durchaus angebracht ist. In welcher Form diese Untersuchung jedoch genau passiert, wird noch nicht näher erläutert.

Trotz der Vorgaben durch das „exam board“ ergibt sich für Mrs. R. ein gewisser Handlungsspielraum für die planerische Ausgestaltung, was sie mit Formulierungen wie „pick“, „whatever“ und „want“ verdeutlicht. Durch die Verwendung von „you“ zeigt sie zudem, dass sie hier allgemeingültige Umstände beschreibt, die auf regelgeleitete und routinisierte Abläufe verweisen. Somit wird klar, dass sie die strukturellen Vorgaben als global gegeben wahrnimmt und diese sich nicht alleinig nur auf ihre Handlungspraxis beziehen. In Verbindung mit den von ihr genannten Kontrollinstanzen kann vermutet werden, dass diese Vorgaben von Outdoor Education auch in anderen Schulen mit dem gleichen Lehrplan wirksam werden. Den Lehrer/-innen obliegt es somit, konkret auf das von ihr genannte Beispiel bezogen, die Art der Siedlung zu wählen, anhand der die Untersuchungen durch die Schüler/-innen gemacht werden sollen. Gleichmaßen betont Mrs. R., dass auch die vom Curriculum induzierte Vorgabe „to investigate“ gewisse Handlungsoptionen in der Ausgestaltung der *fieldwork* offen lässt. Mit der Formulierung „whatever

hypothesis“ umschreibt sie diese Auslegungsmöglichkeit mit einer distanzierten Beliebigkeit, so dass hier erneut der Eindruck einer rein auf die Entsprechung der administrativen Vorgaben ausgerichteten Handlungspraxis entsteht. Das hier angeführte Beispiel des Entwickelns von Hypothesen verdeutlicht, dass unter „*investigate*“ eine dem wissenschaftlichen Forschungsprozess angelehnte Konzipierung dieser „*coursework*“ zu verstehen ist. In dieser kurzen Interviewpassage dokumentiert sich demnach die „*coursework*“ mit der Komponente „*fieldwork*“ als ein durch die Programmatik des „*GCSE*“ vorgegebenes Unterrichtssegment, welches hauptsächlich auf die Entwicklung von Kompetenzen abzielt. Es geht dabei weniger um die inhaltliche Aneignung spezifischer Eigenschaften von Siedlungsformen, sondern um die Untersuchung von Siedlungsstrukturen und Siedlungsprozessen über einen forschungsbasierten, auf die Selbsttätigkeit der Schüler/-innen ausgerichteten methodischen Ansatz.

Mrs. R. beschreibt in Verbindung mit ihren Auswahlmöglichkeiten bei den „*titles*“ erstmals ihre eigenen Handlungsweisen. Diese Handlung manifestiert sich in der durch ihre persönliche Deutung vorgenommenen Konkretisierung („*I have broken it down into*“) des vorgegebenen thematischen Rahmens der „*fieldwork*“. Somit repräsentiert sich ihre Aufgabe in Anlehnung an die curricularen Vorgaben in der Umsetzung und Kontextfindung.

Nachdem Mrs. R. angeführt hat, dass die Schüler/-innen auch selbst am Planungsprozess beteiligt sind, fragt der Interviewer, ob sich diese Planung auch auf konkrete Tätigkeiten außerhalb des Klassenzimmers bezieht:

Z 50 - 60

I: Ok, and this pupils they also plan ehm [Yah.] to go out?

B: Yah, they plan it. And the planning is worth ten marks and they have to submit a booklet to show that they have planned it. [Ok.] And they ehm- (.) actual fieldwork they scored in it and it's a ten marks of a hundred. I can email you sheets and everything you needed if you need that as appendix to your work. So I mean it's really- is really really important in GCSE right from the very beginning that- that they go from the start right the way through. You can help them up to a certain point in it up until you have the data presented and- and graphs. After that it's- they do as in exams. So when they describing the graphs and tryn to think reasons for what they see in the graphs and maps it's under exam conditions. [Ok.] So you- you be can't given a chance to re-write anything what they do is a final.

Mrs. R. bestätigt die Proposition des Interviewers, wobei sie die Planung als Leistungskomponente („*is worth ten marks*“) markiert, die von den Schüler/-innen erbracht werden muss. Um diese Leistung für die Lehrer/-innen auch nachvollziehbar zu machen, müssen die Schüler/-innen diesen Planungsprozess in einem „*booklet*“ dokumentieren. In der weiteren Elaboration beschreibt Mrs. R. die vor-

und nachbereitenden Tätigkeiten genauer. Dabei zeigt sich, dass das eigentliche Draußen-sein kaum thematisiert wird. Vielmehr werden in dieser Interviewpassage die Eigenverantwortlichkeiten der Schüler/-innen in den Mittelpunkt gestellt und damit im Zusammenhang stehende Hilfestellungen durch die Lehrer/-innen angesprochen. Diese Hilfen sind jedoch begrenzt („*you can help them up to a certain point*“), so dass ab einem gewissen Zeitpunkt („*when they describing the graphs and tryn to think reasons*“) die reine Eigenleistung der Schüler/-innen im Vordergrund stehen muss („*it's under exam conditions*“).

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass sich Mrs. R. bei der genaueren Beschreibung der Schülertätigkeiten hauptsächlich auf Komponenten der Leistungserbringung bezieht. Angesicht dessen kann hier nicht von einer persönlichen oder individuellen Philosophie von Outdoor Education gesprochen werden, sondern es kommt vor allem die curriculare Intention zum Ausdruck. Diese Intention zeigt sich in einer curricularen Orientierung an wissenschaftspropädeutischem Arbeiten, die durch Mrs. R. entsprechend rekontextualisiert wird.

Der bisher einzige Handlungsspielraum, der ein individuelles Moment der Ausdeutung von Outdoor Education zulässt, liegt in der konkreten Auswahl des phänomenologischen Kontextes anhand dessen die Planung und Durchführung der „*fieldwork*“ ausgeführt werden soll. Die hauptsächlichliche Schilderung von Tätigkeiten, die nicht notwendigerweise ein Verlassen des Klassenzimmers erfordern („*planning*“, „*describing the graphs*“, „*tryn to think reasons for what they see in the graphs*“), zeigt abermals, dass das eigentliche *Draußen-sein* von ihr nicht sonderlich betont wird und für sie eher Teil eines übergeordneten, ganzheitlicheren Prozesses ist, bei dem hauptsächlich Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und der Erkenntnisgewinnung erlangt werden sollen. Der Wert des unterrichtlichen Settings außerhalb des Schulgebäudes wird hinsichtlich möglicher Vor- oder Nachteile in ihren Ausführungen nicht bearbeitet, so dass Outdoor Education hier als *Mittel zum Zweck* dargestellt wird. Durch die starke Orientierung an strukturellen Vorgaben kann demnach eine Zweckdimensionierung von Outdoor Education rekonstruiert werden, die durch bildungspolitische Orientierungen - bzw. durch Orientierungen von der Schule übergeordneten fachlichen Instanzen - gekennzeichnet ist. Überspitzt formuliert kann „*fieldwork*“ hier als notwendiges Mittel zum Erreichen vorgegebener Kompetenzen gesehen werden, wobei die entsprechende Ausgestaltung der Handlungspraxis mit der Anwaltschaft der institutionellen Vorgaben legitimiert wird. Im konkreten Fall das Durchdringen geographisch relevanter Phänomene über die Aufnahme von Daten und dem Aufstellen von Hypothesen als Teil eines forschungsbasierten Ansatzes.

Mrs. R. bestätigt diese bisher herausgearbeitete strukturorientierte Implementationslogik von „*fieldwork*“ auch bei der Frage nach den zu entwickelnden Fähigkeiten:

Z 177 - 185

I: Ok, and what would you say what are the most important skills they should develop during this kind of trip?

B: Ehm during this trip ehm- well- because they got the skills of collecting data and they got the skills of planning, they have ehm a skill to overcoming difficulties as well. They also have the skills of evaluating. Because when we come back to class they will have to tell us what went well, what didn't go well, why did it not go well, what do you think influenced your results, (unverst.) results how could- how could you make it better. So there is a lot of (.) of designing and then critically evaluating when they come back the actual field trip.

Diese stellen sich hauptsächlich als Kompetenzen der Planung, der Datenaufnahme und der Evaluation des Forschungsprozesses vor Ort dar. Ebenso rekurriert die Verwendung des Futurs in der Formulierung „*they will have to tell us*“ auf eine standardisierte und feste Struktur im Ablauf der ganzen Einheit. Durch den Aufzählungscharakter der zu entwickelnden Kompetenzen, wird das eigentliche Draußen-sein sehr punktuell beschrieben und stark auf die Aufnahme von Daten bezogen. Die hauptsächlichlichen Kompetenzschwerpunkte liegen für Mrs. R. in der Planung, Auswertung und Evaluation. Der Aktivität außerhalb des Klassenraums wird zwar eine gewisse Intensität und Komplexität zugesprochen, jedoch wird diese erst durch die Vor- und Nachbereitung ihrem Sinn entsprechend erreicht.

Die enge Orientierung des Unterrichts an den Lehrplänen bringt für Mrs. R. aber auch Nachteile mit sich. So steht dem positiven Gegenhorizont der Erfüllung dieser institutionalisierten Unterrichtsinhalte spiegelbildlich der negative Gegenhorizont der diskontinuierlichen Unterrichtsteilnahme von Schüler/-innen und damit die Nichterfüllung curricularer geforderter Qualifikationen seitens der Schüler/-innen gegenüber. Damit zeigt sich Mrs. R. mit einer potentiellen Nichteinhaltung ihrer professionellen Verantwortung - im Sinne einer Gewährleistung der homogenen Kompetenzentwicklung innerhalb der Klasse - konfrontiert, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

Z 308 - 310

B: [...] The difficulties with this system is if you have a class with people who aren't maybe coming in everyday then it's very very difficult to keep everybody at exactly the same stage.

Durch das Wegbleiben von Schüler/-innen vom Unterricht wird die curricular angestrebte Kompetenzentwicklung, und damit das Erreichen der offiziell erwarteten Schülerleistungen, bedroht. Dieser Umstand wird von der Befragten nicht über Enaktierungspotentiale bearbeitet, was die dahingehend angedeutete Machtlosigkeit noch verstärkt.

Die bisher für diesen Fall rekonstruierte curricular induzierte Outdoor Education, wird durch weitere Formen von Unterricht jenseits des Schulgebäudes flankiert, welche jedoch nicht in gleicher Weise über den institutionellen Rahmen legitimiert werden:

Z 83 - 93

B: In the junior school but there is I suppose of a pressure in the junior schools because it's not- there is no formally claim so it's difficult to get them out of timetable class. [Ok.] So we really get one big chance and we do a very very big project with year ten.

I: Ok, so would you say because it is a requirement in the curriculum it's easier for you that you can say ok we must-

B: Yes, well is an legal requirement at minimum entitlement in the junior school as well (.) to have opportunities, but to organize something far far away from school we get one big opportunity. I mean there will be no problem taken them out for- you know- a quite piece of fieldwork on the area around the school. We do that as long as is in our geography class time. And the only class time we have is an hour- that's our longest time with them, so it's very difficult.

Aus dieser Textpassage geht hervor, dass es neben den Lehrplanvorgaben auch von der Schulgemeinschaft ausgehende Bestrebungen gibt, mit den Schüler/-innen das Schulgebäude zu verlassen. Jegliche Formen derartiger unterrichtlicher Unternehmungen jenseits der Vorgaben des Lehrplans sind jedoch mit Schwierigkeiten verbunden, die sich durch Irritationen mit anderen Organisationsstrukturen der Schule ausdrücken („*difficult to get them out of timetable class*“). Dass diese Integration einem gewissen Widerstand unterliegt und mit organisationalen Anstrengungen verbunden ist, wird besonders über die Formulierungen „*we tryn*“ und „*there is no formally claim difficult to get them out*“ ersichtlich. Somit wird curricular nicht legitimierter Unterricht außerhalb des Schulgebäudes als nicht formaler und inoffizieller Unterricht wahrgenommen, was dessen Durchführung problematisch erscheinen lässt. Damit in Verbindung gebrachte Schwierigkeiten werden von Mrs. R. hauptsächlich in den dafür zur Verfügung stehenden Zeitressourcen gesehen, die außerhalb des Regelunterrichts nicht zu existieren scheinen. Die Implementation nicht explizit vorgegebener Formen von Outdoor Education in den formellen Schulalltag ist demnach auch nur in dem dafür vorgegebenen zeitlichen Rahmen der Unterrichtsstunde möglich, der durch die einzelne Lehrperson didaktisch-methodisch gestaltet werden kann. Die Ausgestaltung ähnelt unter diesen Bedingungen der schon beschriebenen „*fieldwork*“, ist jedoch lokal auf die unmittelbare Schulumgebung beschränkt („*a quite piece of fieldwork on the area around the school*“). Über die Problematisierung des Zeitmangels macht Mrs. R. deutlich, dass sie bestrebt ist, nicht die Unterrichtszeit von anderen Kolleg/-innen

zu nutzen, da diese scheinbar auch ähnlichen administrativen Vorgaben unterstellt sind wie sie. Zum anderen lehnt sie es ab, ihre eigens für die Unterrichtsstunden verfügbare Zeit nicht über den offiziell festgelegten Rahmen auszudehnen. Hier spiegelt sich das Bestreben wider, den institutionellen Rahmenvorgaben auch auf der organisationalen Ebene der Schule zu entsprechen. Gleichmaßen geht Mrs. R. davon aus, dass diese Orientierung auch von ihren Kolleg/-innen geteilt wird, so dass sie es vermeidet, deren Zeitressourcen für eigene unterrichtliche Vorhaben zu nutzen.

Mrs. R. führt im Namen der Schulgemeinschaft nun weitere konkrete Bestrebungen an, mit den Schüler/-innen etwas außerhalb des Klassenzimmers zu unternehmen. Kontrastierend zum zeitlichen Umfang der „*fieldwork*“ ist dieser Ausflug umfangreicher und findet in scheinbar großer Distanz zur Schule statt („*far- far away from school*“), wobei die Durchführung in Abhängigkeit eines extra dafür vorgesehenen Zeitfensters geschieht („*we really get one big chance*“, „*we get one big opportunity*“). So müssen auf Ebene ihrer Schule extra organisatorische Strukturen geschaffen werden, um diese nicht curricular vorgeschriebenen Formen von Outdoor Education möglich zu machen. Da die Befragte diesen Ausflug als „*opportunity*“ und „*chance*“ umschreibt, kann geschlussfolgert werden, dass der Entstehungszusammenhang nicht auf Ebene des Curriculums zu sehen ist, sondern auf Ebene gemeinschaftlicher Aushandlungen innerhalb eines nicht eindeutig bestimmbar Schulkollektivs. Es wird hier das Bild einer inoffiziellen, nicht unterrichtlichen Outdoor Education-Komponente konstruiert, welche insbesondere durch die Formulierung „*far far away from school*“ charakterisiert wird und symbolisch für einen Ausflug ohne schulische Konventionen zu stehen scheint. Auffällig ist an dieser Stelle, dass Mrs. R. diese Ausflugsmöglichkeit mit den Worten „*big chance*“ und „*big opportunity*“ umschreibt, was eine deutlich enthusiastischere und positivere Art und Weise der Auseinandersetzung skizziert als die Textpassagen zu der curricular bestimmten „*fieldwork*“. Dies lässt daher auch eine abweichende Art der Ausgestaltung vermuten, die sich von den *fieldwork*-Komponenten des „GCSE“ und den damit verbundenen Kompetenzen abgrenzt.

In der anschließend vom Interviewer eingeforderten inhaltlichen Positionierung zum Terminus „*field trip*“, elaboriert Mrs. R. ihre persönlichen Vorstellungen zum Unterricht außerhalb des Schulgebäudes, wobei die positive Konnotation der extracurricularen Outdoor Education dabei noch deutlicher wird:

Z 171 - 176

I: Ok, and ehm (2) what would you say, how would you describe the term field trip.

B: Ehm the field trip for me is an experience eh beyond the classroom. It's seeing the theory in practice. It's about being critical of the theory, it's about looking at the reality of the theory, it's about going beyond that. Ehm it's about the chance to develop skills- eh fieldwork skills, teamwork skills. It's a

lot more than just- you know- it's a lot more than just a table of data perhaps.

Induziert durch die Positionierungsaufforderung des Interviewers spricht Mrs. R. erstmals in der Ich-Form, was diese Textpassage auch explizit als subjektive persönliche Überzeugung rahmt, die losgelöst von strukturellen curricularen Vorgaben zur Geltung kommt. Sie versteht den Begriff „*field trip*“ grundlegend als Erfahrung jenseits des Klassenraums und als Ansatz zur Veranschaulichung theoretischer Konstrukte. Sie entwickelt dabei ein Bild von Unterricht, welches allgemein durch eine theoretische Auseinandersetzung mit der Welt geprägt ist, die als alleinige Auseinandersetzung im Klassenzimmer aber unvollständig ist und weitere Veranschaulichungen benötigt („*seeing theory in practice*“, „*reality of theory*“). Ebenso betont sie die Möglichkeiten zur Fähigkeitsentwicklung („*fieldwork skills*“, „*teamwork skills*“), so dass sich die Bedeutsamkeit von „*field trips*“ für sie auf zwei Ebenen manifestiert. Die erste ist eine erkenntnislogische Ebene und umfasst eine zusätzliche Konkretion der im Unterricht abgehandelten abstrakten Konstrukte. Den Schüler/-innen wird es so ermöglicht ein tieferes Sinnverständnis gegenüber den behandelten Unterrichtsinhalten zu entwickeln („*going beyond that*“). Bezieht man diese Sichtweise auf vorherige Elaborationen zu den Vorgaben des „GCSE“, dann abstrahiert („*it's seeing*“, „*it's about looking*“) Mrs. R. an dieser Stelle die bisher mit der „*fieldwork*“ in Verbindung gebrachten forschungsbasierten Elemente zu einem übergeordneten, abstrakteren Ganzen. Die hier angesprochene Ebene manifestiert sich für sie in der „*reality of the theory*“ und bekommt damit eine veranschaulichende Komponente zugesprochen. Für sie ergibt sich automatisch ein defizitärer Umstand aus der Behandlung von fachlichen Theorien im Klassenraum, wenn jene nicht mit den diesen darstellenden Phänomen der realen Welt jenseits medialer Inszenierungen abgeglichen werden.

Die zweite Bedeutungsebene wird von ihr – in Anlehnung an die Exklusivität der Umgebungen außerhalb des Schulgebäudes - in der Entwicklung spezieller Fähigkeiten gesehen. Der Aufzählungscharakter ihrer Ausführung vermittelt dabei den Eindruck eines komplexen und mit vielen Vorzügen behafteten Unterrichtsettings. Sie versteht es als ein für das bessere *Verständnis von Welt* herangezogenes gezieltes Aufnehmen von Daten, dass über die Reflektion und Auswertung ein Sichtbarmachen der im Unterricht behandelten theoretischen Konstrukte ermöglicht („*it's a lot more than just a table of data perhaps*“). Hierbei führt sie auch „*fieldwork-skills*“ an, so dass diese Komponente aus ihrer Perspektive ein den „*field trips*“ untergeordnetes Konstrukt symbolisiert.

Mrs. R. stellt ihre persönlichen Überzeugungen noch vertiefender dar, als der Interviewer nach möglichen Einflüssen hinsichtlich dieser soeben artikulierten Einstellung fragt. Orientierungsfolien werden dabei vom Interviewer durch die Frage nach möglichen Berührungspunkten mit ihrer Berufsbiographie vorgegeben:

Z 193 - 212

I: Yes, I can understand it. And ehm (2) what would you say what influenced your attitude in relation to field trips during your time from school- university and (.) school?

B: Ehm I- I would say probably that I enjoyed the field trips but I think ha- been a teacher I was very looking in a way that I came from a country area- came from countryside beside the sea. So all the things that, when I was in the geography classroom and my teacher talked about something, I had no difficulty relating them to the outside world because I have seen in myself first hand. Teaching in the classroom, when you talk to children, you under- stand- you know they- a lot of them haven't been to the seaside. They've not seen all of this. So I can get - a lot of that was- you know I love geography because of my personal experience. So I would like to give them the personal experiences that I had. And a video clip on a whiteboard- we use white- boards- it's not the same as actually being out there.

I: And what would you say the personal- you personal experience they all come from your childhood?

B: I would say my childhood, yes. And then when I was in school it was really when my teachers said- I remember one instance when she taught, we drew a river and we are able to (unverst.). And I remember drive then home in school bus and I remember being so excited because I had the name for something that I could see. Everything about- my geography teacher actually put order- put order to what I already have seen and I already knew (un- verst.).

Mrs. R. beruft sich zunächst auf ihre Schulzeit und thematisiert eigens erlebte Erfahrungen der konkreten unterrichtlichen Anschauung außerhalb des Schulgebäudes, was aus ihrer Perspektive ein Zugang zu einem vollständigeren Verständnis von Welt darstellt („*all the things [...] relating them to the outside world*“). Kongruent ist diese persönliche Erfahrung aus der Vergangenheit auch mit ihren aktuellen Legitimationslogiken gegenüber dem Wert von „*field trips*“. So betont sie in dieser Erzählung ihre Herkunft aus dem ländlichen Raum. Dies verschaffte ihr in ihrer damaligen Schulzeit Vorteile gegenüber den anderen Klassenkameraden, indem sie es leichter hatte, Dinge aus dem Unterricht auf konkrete Phänomene in der natürlichen Umwelt zu beziehen. Besonders verdeutlicht wird diese Orientierung in dem Satz: „*And I remember I drive then home in school bus and I remember being so excited because I had the name for something that I could see*“. Diese sehr detaillierte Beschreibung aus ihrer Vergangenheit lässt auf eine intensive und bedeutsame Erfahrung für Mrs. R. schließen. Sie recurriert damit auf ein Motiv ihrer kindlichen Orientierungen, nämlich die von ihr erlebte Welt zu strukturieren und zu verstehen.

Noch heute stützen diese positiven Erfahrungen des Wiedererkennens und Benennens von Strukturen und Prozessen ihrer Umwelt ihre positive Bedeutsamkeitszuschreibung von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes. Mrs. R. verweist darüber auf ein Spannungsfeld, das sich durch die allgemeine Konstitution von Unterricht ergibt. So ist Unterricht nach ihren Überzeugungen eine Auseinandersetzung mit abstrahierten Theorien und Weltverständnissen, die erst durch eine individuelle Übersetzungsleistung von Personen auf die sie umgebende Umwelt - im Sinne einer Wiedererkennung - übertragen werden können und damit sinnhaft erscheinen. Daran angelehnt nimmt sie das Weltbild der Schüler/-innen als unvollständig wahr („*they've not seen all of this*“). Mrs. R. sieht die Implementation von Outdoor Education demzufolge als Enaktierung zur Auflösung des aus der Konstitution von Klassenunterricht hervorgehenden Spannungsfeldes von Abstraktion und fehlender Konkretion. Jenseits des positiven Gegenhorizonts der Entsprechung curricularer Bestimmungen entwickelt Mrs. R. hinsichtlich des Themas Unterricht einen positiven Gegenhorizont des Wiedererkennens von Phänomenen der natürlichen Umwelt durch die Übertragung unterrichtlicher Gegenstände auf die Alltagswelt von Schüler/-innen. Es entsteht ein Bild von Outdoor Education, das innerhalb von Schule eine beispielhafte Verknüpfung theoretisch-abstrakter Unterrichtsgegenstände mit den Phänomenen der Umwelt von Schüler/-innen jenseits des Schulgebäudes umfasst. Outdoor Education verkörpert nach ihren Überzeugungen nicht nur eine Form von Unterricht, die zum Entwickeln von Kompetenzen im Bereich des forschungsbasierten Lernens anregt, sondern ist vor allem auch als Möglichkeit zur Entwicklung eines besseren Verständnisses von Welt zu verstehen. Mrs. R. unterstreicht in ihrer Elaboration, dass dafür die behandelten unterrichtlichen Sachverhalte innerhalb des Klassenraums essentielles Stellglied sind, um diese letztlich auf bisher gemachte unbewusste phänomenologische Erfahrungen der Schüler/-innen zu übertragen. So helfen die dort behandelten Theoriebausteine die bisher erlebten Erfahrungen aus einer anderen Perspektive zu sehen und sogar zu benennen. Spiegelbildlich dazu repräsentiert sich hier ein negativer Gegenhorizont der unterrichtlichen Alleinstellung von Lerngegenständen, die durch ihre ausschließliche Behandlung im Klassenraum als unvollständig und alltagsfremd dargestellt sind. Damit einher geht auch ihre Ablehnung einer naiven, verständnislosen Sicht auf die Welt außerhalb von Schule.

Zusammenfassend kann für diesen Fall festgehalten werden, dass sich ein zweideutiges Bild von Outdoor Education abzeichnet. Der hier rekonstruierte Orientierungsrahmen umfasst insbesondere den globalen positiven Gegenhorizont der Entsprechung institutioneller und schulorganisatorischer Rahmenvorgaben. Die Handlungspraxis von Outdoor Education ist dabei maßgeblich durch curriculare Vorgaben bestimmt. Mrs. R. identifiziert ihre professionelle Leistung über das möglichst geschlossene Erreichen der ihr vorgegebenen Standards, was sie durch eine resolute Umsetzung der Vorgaben zu Outdoor Education deutlich macht. In

Form des „GCSE“ sind diese Vorgaben als ein von Schüler/-innen konkret zu erreichendes Leistungsniveau markiert und repräsentieren ein durch spezielle Prüfungsanforderungen gekennzeichnetes Bildungszertifikat. Ein Teil davon konstituiert sich über die sogenannte „*coursework*“, die wiederum eine Komponente von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes enthält. Die Vorgaben für diesen Teilbereich des „GCSE“ sind als Kompetenzen formuliert, so dass die Lehrer/-innen einen dafür geeigneten inhaltlichen Kontext weitgehend selbst zuordnen müssen. In diesem Fallbeispiel ist das Herausgehen aus dem Klassenzimmer maßgeblich als „*fieldwork*“ konstituiert, die in einem umfassenden Prozess des forschungsbasierten Lernens integriert ist. Die Legitimationslogik für diese „*fieldwork*“ ist demnach nicht an individuelle Überzeugungen der Befragten zu Outdoor Education angelehnt, sondern wird durch die Orientierung an der Erfüllung bildungspolitischer Vorgaben überlagert. Diese Vorgaben forcieren eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung von Outdoor Education, bei denen sich die Schüler/-innen über die Aufnahme von Daten mit geographischen Phänomenen ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Das Verlassen des Schulgebäudes wird in diesem Rahmen als notwendige Bedingung der Datenaufnahme beschrieben. Durch die argumentative und sachlogische Bearbeitung der Interviewfragen werden zunächst keine persönlichen Überzeugungen gegenüber der Bedeutung von Outdoor Education artikuliert. Erst bei direktem Nachfragen zur subjektiven Bedeutsamkeit stellt sich eine positive Einstellung der Befragten gegenüber Outdoor Education heraus, die stark den persönlichen Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit entspricht. Sie entwirft für Ausflüge jenseits unterrichtlicher Konventionen einen positiven Gegenhorizont des besseren Verständnisses von Welt, indem Theorien und Wissensbestände aus dem Unterricht auf Phänomene der natürlichen Umwelt übertragen werden. Sie sieht dabei den Sinn des Nach-Draußen-Gehens in der besonderen phänomenologischen Erfahrung, die den Erfahrungen im Klassenraum gegenübersteht. Vergleicht man diese Sichtweise mit den in Verbindung des „GCSE“ vorgegeben Standards, dann entwirft Mrs. R. über ihre persönlichen Orientierungen ein emotionaleres Bild mit der Andeutung eines größeren, über die Welt der Schule hinausreichenden Sinns von Outdoor Education. In der Handlungspraxis ist diese Form jedoch nicht über curriculare Anforderungen legitimiert, so dass persönliche Präferenzen der Lehrergemeinschaft mit den Organisationsstrukturen der Schule kollidieren.

Dieser Fall verdeutlicht durch die doppelte Ausdeutung von Outdoor Education, dass zum einen unterschiedliche Überzeugungsstrukturen der Befragten die Handlungspraxis auf unterschiedliche Art und Weise bestimmen. Zum anderen bildet sich dadurch eine Handlungspraxis von Outdoor Education ab, die sowohl durch institutionelle aber auch durch persönliche Orientierungen gerahmt wird. Hierbei ist es die Orientierung an der Erfüllung des professionellen Auftrages, und damit der positive Gegenhorizont der curricularen Entsprechung, der die größte Reichweite für Mrs. R. hat und somit für sie auch primär handlungsleitend ist. Mrs. R.

sieht im Erreichen der vom Curriculum geforderten Leistungsanforderungen für Schüler/-innen ihren persönlichen Berufsauftrag, der letztlich auch die kompetenzorientierte Durchführung der „*fieldwork*“ begründet. Jenseits dieser Vorgaben werden andere Überzeugungsstrukturen handlungsleitend, wie das Beispiel der extra curricularen Ausflüge verdeutlicht. So sind es hier ihre Überzeugungen zum Geographieunterricht in Verbindung mit den Grenzen unterrichtlicher Veranschaulichungsmöglichkeiten, die die Implementation und Gestaltung solcher Ausflüge bestimmen.

4.4 Der Fall Mrs. E. - SA1 – Outdoor Education zwischen Schulkultur und Autonomie

Der Fall Mrs. E. - SA1 wurde an einer Privatschule im ländlichen Bereich Südafrikas aufgenommen. Die Schule ordnet sich den sogenannten *Cambridge Schools* zu, da man sich an einem international anerkannten Curriculum orientiert. Die interviewte Person ist eine Biologielehrerin im Alter von 40 Jahren, die während ihrer fünfzehnjährigen Berufskarriere schon an verschiedenen Schulen unterrichtete und ihre Lehramtsausbildung mit einem *higher diploma of education* abgeschlossen hat. Ort des Interviews war die schuleigene Bibliothek, wobei der Interviewer mit der Befragten gemeinsam an einem Arbeitstisch saß. Es muss betont werden, dass sich die Fragen des Interviewleitfadens bei diesem Fall von den bisherigen Fällen unterscheiden, da zu diesem Zeitpunkt der Erhebung der Leitfaden noch in der Erprobungsphase war und unter anderem noch keine allgemeinen Fragen zur Schule und zum Unterricht gestellt wurden. Dennoch kristallisiert sich hier eine Orientierungsfigur heraus, die fallübergreifend auch in anderen Interviews wiederzufinden ist. Der Beginn des Interviews schildert sich dabei wie folgt:

Z 1 - 17

I: We try to make research about the (.) teacher training. So we want to try to find out to what extend in the teacher training are field trips or Outdoor teaching is a part. So do they go out with the students in university and what they do outside? But we also want to know what it's- what happened at the school. Are there some problems with field trips or is it possible or is it not possible? So for me it's important to know- or maybe that you only tell me about your experiences with field trips in school. Is it possible, to what extend?

B: Do you want- do you want just this school or:-

I: Yah, your- your personal-

B: Or my whole fifteen years of teaching?

I: No, I think in the last years what you do and something-

B: Right, because obviously I have ehm- I have taught in a couple of schools.

Eh this is my- the first private school I have taught in. I've taught in government schools and I have taught in this. Ehm this school encourages a lot of field trips. So we do get to take the children out and they do make the funds available and we have vehicles which you can take the children out. So it does facilitate ehm the field trips a lot more than in other schools.

Der Erzählstimulus wird zunächst durch den Interviewer mit Informationen zum Forschungsinteresse gerahmt. Der Interviewer verortet sich als Teil einer Forschergruppe („we“) und umschreibt das Forschungsfeld thematisch mit „*teacher training*“. Es folgt eine weitere Differenzierung des Themenfeldes über das Aufzeigen damit verbundener forschungsleitender Fragestellungen. Eine inhaltliche Explikation der Verbindung von „*teacher training*“ und „*field trips*“ erfolgt an dieser Stelle nicht, so dass anzunehmen ist, dass diese konkrete Thematik im Vorfeld des Interviewbeginns schon ausgehandelt worden ist. Der Interviewer entwirft in der einleitenden Interviewpassage mit der Frage „*do they go out*“ eine Proposition, die sich allgemein auf die Lehramtsausbildung bezieht und das Nach-Draußen-Gehen als etwas markiert, was nicht notwendigerweise Teil des universitären Alltags zu sein scheint. Dem nebenan reflektiert der Interviewer diesen scheinbar optionalen Charakter des Nach-Draußen-Gehens auf die Institution Schule und suggeriert zugleich das Potential einer problembehafteten Umsetzung. Es wird in dieser propositional einleitenden Ausführung eine Orientierungsfigur von „*field trips*“ und „*Outdoor Teaching*“ entworfen, die als nicht alltägliche und gleichzeitig an bestimmte Bedingungen geknüpfte Handlungsweisen dargestellt werden. Ableitend von diesem Gesprächsrahmen wird der Erzählstimulus formuliert, der die Befragte als eine Vertreterin der Bildungsinstitution Schule anspricht und nach ihren schulbiographischen Erfahrungen mit „*field trips*“ fragt. Über ihre Gegenfrage „*do you want just this school*“ wird ersichtlich, dass sie sich bei der nun folgenden Elaboration potentiell an Gegebenheiten divergenter Schulkontexte orientieren kann. In der weiteren Gesprächsaushandlung einigt man sich nicht explizit auf bestimmte schulische Kontexte, sondern auf einen zeitlichen Rahmen, der vom Interviewer mit „*the last years*“ eingegrenzt wird.

Zu Beginn ihrer Ausführungen orientiert sich Mrs. E. an einer vergleichenden Darstellung ihrer bisherigen schulischen Berufserfahrungen. Dabei deutet sie mit „*obviously*“ an, dass sie durch den Besuch verschiedener Schulformen als Expertin für unterschiedliche Schulsettings angesehen werden kann, die scheinbar auch die Umsetzung von *field trips* unterschiedlich beeinflusst haben. Sie differenziert die von ihr erlebten Schulkontexte in die Kategorien „*private schools*“ und „*government schools*“, was als eine organisatorische und administrative Einteilung der Schulen zu lesen ist. Diese Einteilungsmöglichkeiten bezieht sie nun auch auf das mögliche Heranziehen von Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes, was sie mit der Aussage „*this school encourages a lot of field trips*“ herausstellt. So werden Impulse für die Implementation von „*field trips*“ aus ihrer Perspektive von

den Schulen unterschiedlich gesetzt. Ihre schulvergleichende Perspektive unterstreicht die Befragte dabei mit der Verwendung von Demonstrativpronomen („*this school!*“), wobei sie damit auch die besonderen Bedingungen ihrer jetzigen Schule unterstreicht. In der sich anschließenden Argumentationsfigur „*so we do get to take the children out*“ veranschaulicht Mrs. E. nochmal den kausalen Zusammenhang von Schulbedingungen und „*field trips*“. Hierbei zeigt „*we do get to take*“, dass sich die Bedingungen auf die Handlungspraxis einer nicht näher beschriebenen Schulgemeinschaft beziehen. Das Nach-Draußen-Gehen wird über diese Formulierung als von Lehrer/-innen prinzipiell angestrebter Umstand beschreiben, der jedoch erst bei bestimmten Bedingungen realisiert werden kann. Für Mrs. E. führt daher ein spezielles Schulumfeld scheinbar automatisch zur Durchführung von „*field trips*“, was diese Form des Unterrichts als von der Schulgemeinschaft angestrebte Norm darstellt. Gemäß dem Interviewstimulus verbleiben die Ausführungen auf Ebene der organisatorischen Entstehungszusammenhänge, so dass persönliche Bewertungen gegenüber einer Durchführung von Outdoor Education bisher nicht artikuliert werden. Als Variablen der Realisierung werden „*vehicles*“ und „*funds*“ angeführt, was als eine erste Andeutung der Ausgestaltungsform der angesprochenen Ausflüge gelesen werden kann. So sind finanzielle Mittel und Fahrzeuge vermutlich nur dann wichtig, wenn für die entsprechenden Standorte erst eine gewisse Distanz zurückgelegt werden muss oder Eintrittsgelder bezahlt werden müssen.

Von den organisatorischen Rahmenbedingungen wechselt die Befragte mit „*from the biology point of view*“ andeutungsweise zu einer Argumentationsfigur, die die Durchführung von „*field trips*“ über besondere Wesenszüge des Unterrichtsfaches legitimiert:

Z 17 - 25

B: [...] Ehm from the biology point of view ehm obviously, try incorporate as much as eh of- of the real world with the field trips as- as possible. Because they often sit in the classroom and think for what the importance of this? Why I am studying this? Why I am doing this? So if I can take them to places like P. which fortunately (unverst.) just over the road ehm they can go and see all the- the thousand details. When we go down to coast ehm, go down to seaworld, and we do the invertebrate studies and they look at marine ecology and that's a whole day trip. And then we try in time a little bit of fun for them. So they can go to the beach. [Oh that's good, yah.] Ehm so yes, we- we certainly do- do a lot more field trips at this school than I have it in other schools.

Mrs. E. repräsentiert sich hier als Vertreterin des Faches Biologie, so dass eine fachspezifische Argumentation zur Zweckmäßigkeit von „*field trips*“ zu erwarten

wäre. Zentraler Begründungshorizont ist jedoch eine Verbesserung der Transparenz von unterrichtlichen Themenfeldern, indem die Schüler/-innen die im Unterricht behandelten Lerngegenstände mit Sachverhalten aus dem alltäglichen Leben verbinden können. Obwohl Mrs. E. diese Begründung als Vertreterin des Faches Biologie rahmt, ist mit „*real world*“ ein eher allgemeindidaktischer Anknüpfungspunkt angesprochen, der das Defizit mangelnder Konkretion von Unterricht andeutet. Das Wort „*obviously*“ lässt jedoch vermuten, dass es aus Perspektive der Befragten für das Fach Biologie besonders relevant ist, die „*real world*“ aufzusuchen. Die wiederholte Verwendung von „*obviously*“ vermittelt dabei den Eindruck, dass sie sich selbst als Expertin für schulische Sachverhalte sieht, sie sich demnach bewusst und explizit mit der schulischen Umwelt und den damit in Verbindung stehenden Handlungen auseinandersetzt.

Die Befragte legitimiert in dieser Textpassage das Verlassen des Schulgebäudes über die Rekontextualisierung im Unterricht behandelte Sachverhalte für die Schüler/-innen. Grundlage für diese Argumentation sind von ihr vermutete Denkweisen ihrer Schüler/-innen. Über die Verwendung der direkten Rede entsteht hierbei der Eindruck einer empathischen und rücksichtsvollen Schülerbeziehung („*Because they often sit in the classroom and think for what the importance of this?*“). Basierend auf den Denkweisen der Schüler/-innen wird der Unterricht im Klassenraum als unvollständiger, abstrakter und unkonkreter Gegenentwurf zur „*real world*“ präsentiert. Das Aufsuchen lebensbedeutsamer Sachverhalte jenseits des Klassenzimmers konstituiert sich für sie als Enaktierungspotential, unterrichtlich behandelte Themen sinnhaft für die Schüler/-innen darzustellen. Die Realität außerhalb des Klassenzimmers wird dabei über die hohe Detailliertheit positiv konnotiert. Ausgehend von den Beschreibungen zur „*real world*“ in unmittelbarer Nähe des Schulumfelds („*just over the road*“), entwirft Mrs. E. für den Unterricht im Klassenzimmer das Bild eines von der Außenwelt abgeschnittenen Containers mit fehlender Anschauung.

Anschließend werden die Argumentationen zur Bedeutsamkeit von „*field trips*“ mit Exemplifizierungen zu konkreten Ausflugsorten untermauert, so dass nun die tatsächlich existierende Handlungspraxis innerhalb der Schule („*we*“) vorgestellt wird. Bei diesen Beispielen werden auch Tätigkeiten der Schüler/-innen beschrieben. Dabei bestärken Verben wie „*see*“, „*look at*“ oder die Formulierung „*thousand details*“ die schon rekonstruierte Bedeutungszuweisung der Anschauungsmöglichkeit von Orten jenseits des Schulgebäudes. Es wird deutlich, dass die beispielhaft angegebenen Orte in unterschiedlichen, räumlichen Dimensionen aufgesucht werden. Zum einen sind eher lokale Gegebenheiten („*just over the road*“) erkennbar, zum anderen aber auch Ausflüge zu entfernteren Örtlichkeiten („*go down to coast*“). Bei diesen „*field trips*“ werden laut Mrs. E. nicht nur unterrichtliche Komponenten integriert, sondern auch freizeithliche Aktivitäten („*fun*“) mit eingeplant. Durch die Integration von Komponenten, die nicht direkt dem Fa-

chunterricht zuzuordnen sind, wird hier ein Bild von Outdoor Education entworfen, was ungezwungen erscheint und beliebig ausgefüllt werden kann. Für die Beschreibung des Ausflugs an die Küste benutzt Mrs. E. wiederholend „and“ als Verbindung verschiedener Nebensätze, so dass dieser Ausflug sehr facettenreich und besonders umfangreich erscheint und die bisherige positive Konnotation von „*field trips*“ noch weiter unterstreicht. Überleitend kommt sie zu der zusammenfassenden Validierung „*yes, we certainly do- do a lot more field trips at this school*“. Rückkoppelnd rahmt Mrs. E. die Eingangspassage des Interviews nun mit einem „*yes*“ und verweist darüber auf die durch die Bedingungen der Schule positiv beeinflusste Implementation von „*field trips*“. Als Vergleichshorizont und Gegenentwurf werden anschließend die Bedingungen einer anderen Schule beschrieben:

Z 25 - 33

B: [...] When I was in Swaziland- I taught in Swaziland for seven years.

I: Oh, in M.-City or where?

B: Yah, in M.-City. I have taught at M. High School. Eh it's a little school in the middle of the town and there the funds weren't as easily available. So to organize class trips we had to ask parents to pay.

I: Ok, so they- they pay the all- the whole ehm amount of-

B: Yah, the cost of the com- hiring the Combi, ehm the cost of paying for the driver, cost of going wherever.

Die Umstände der anderen Schule werden hinsichtlich der finanziellen Möglichkeiten als schwieriger beschrieben. So ist für Mrs. E. die Implementation von Outdoor Education auch hier an den Faktor Finanzen gebunden, was auch durch die Verwendung des Begriffes „*class trips*“ plausibel erscheint, wenn diese Formulierung - angelehnt an eine Übersetzung als *Klassenfahrt* - eine organisatorisch umfangreichere Form von Ausflügen andeutet. Eine selbstständige Organisation von Geldern wird im Vergleich zu den jetzigen Schulbedingungen negativ konnotiert. Demnach werden solche Bedingungen positiv bearbeitet, wenn diese den organisatorischen Aufwand von Mrs. E. verkleinern. Der Begriff „*class trip*“ unterstützt die schon von der Befragten angedeutete Beliebigkeit des Verlassens des Schulgebäudes, da es aus ihrer Perspektive egal zu sein scheint, welcher Begriff dafür benutzt wird. Hauptsächlich geht es um den Umstand des Verlassens des Schulgebäudes, der für sie an sich schon positiv konnotiert ist, egal welche inhaltlichen oder methodischen Komponenten dabei berücksichtigt werden. Das immanente Nachfragen des Interviewers nach Kosten, beantwortet die Lehrerin mit einer Aufzählung, wobei durch die wiederholende Ausführung von „*the cost of*“ die Kosten als besonders umfangreich und mit „*cost of going wherever*“ als universell für jeden Ausflug vorhanden dargestellt werden. Die verstärkte Implementation von

Ausflügen, die auf das Vorhandensein von Geld angewiesen sind, wird damit bestätigt. Vor dem Hintergrund der negativen Konnotation der selbstständigen Auseinandersetzung mit schwierigen organisatorischen Bedingungen, wird beispielgebend eine Kompensierung des Organisationsaufwandes an ihrer alten Schule aufgezeigt:

Z 33 - 41

B: [...] So we tended to rather- and sort of going on weekly trips or monthly trips. We would have what we called a project week and in that project week you would organize that you can take one standard then you do all the trips that they needed to do for their subject in that one week. Ehm and that was- you know, that was quite hex- quite hectic to organize. And we try to take the kids, for example the senior kids, we took to J.-City in eh- in ehm- some of them we brought to D.-City. One group we took to J.-City, one group we took to D.-City and ehm then others were within- the juniors were within Swaziland. But it was just (*to actually expose them that you literally?*) could only raise the funds for one camp as such and they needed e.:everything in that.

In dieser Textpassage verweist die Befragte auf einen extra durch die Schule festgelegten Zeitrahmen, innerhalb dessen die scheinbar im Kollektiv organisierten Ausflüge durchgeführt werden konnten. Diese Organisation wird aufgrund der Zusammenlegung mehrerer Ausflüge innerhalb einer „*project week*“ als besonders schwierig dargestellt. Die durch die Schulgemeinschaft repräsentierte Planung der Ausflugsziele („*we try to take the kids*“) unterscheidet Zielorte nach Altersgruppen sowie nach logistisch-räumlichen Kriterien. Was genau bei diesen Ausflügen gemacht wurde, wird an dieser Stelle nicht deutlich, was die hauptsächliche Orientierung der Befragten an organisatorischen Gegebenheiten und an der damit im Zusammenhang stehenden Implementationsquantität weiter bestärkt. Wie auch in den Passagen zu den Bedingungen ihrer jetzigen Schule verortet sich Mrs. E. innerhalb des Schulkollektivs und präsentiert kollektiv bestimmte Ausflugsziele. Die angesprochenen einzelschulischen Bedingungen beziehen sich auch nicht auf ihre individuelle Handlungspraxis, sondern auf die der ganzen Schulgemeinschaft. Bezüglich ihrer Positionierung innerhalb von Schule kann ein positiver Gegenhorizont der Entsprechung von kollektiven Orientierungen einer Schulgemeinschaft festgestellt werden. Mrs. E. schildert diese Schulbedingungen teilweise euphorisch („*this school encourages a lot of field trips*“), was ihre Identifizierung mit der Schule verstärkt und ihrem Streben nach Entsprechung der vom Kollektiv geteilten professionellen Maßstäbe bekräftigt.

In dieser und auch vorherigen Textpassagen fällt weiterhin auf, dass Mrs. E. nicht von Schüler/-innen als *students* oder *pupils* spricht, sondern die Worte „*kids*“ und vorher auch schon „*children*“ benutzt. Eine Lesart für diese Bezeichnungen kann schon ihre bereits angedeutete Schülernähe sein. Ebenso könnte in Verbindung

mit den vorher von ihr angeführten „*class trips*“ eine stärker erzieherische Grundhaltung abgeleitet werden, die sich auch auf die Ausgestaltung der Ausflüge bezieht („*fun*“). So könnte angenommen werden, dass sich bei einer stärker fachwissenschaftlichen Grundhaltung die Ausflüge stärker auf die Entwicklung fachlicher Fähigkeiten fokussieren würden und die Tätigkeiten der Schüler/-innen detaillierter beschrieben werden könnten. Auch die Aussage „*just to actually expose them*“ bestätigt diese Annahme und weist zudem auf eine Beliebigkeit der Ausgestaltung der Ausflüge hin, die nur über das reine Verlassen des Schulgebäudes ihre Bedeutungszuweisung zu bekommen scheinen.

In einer späteren Interviewpassage fordert der Interviewer einen Vergleich der bisher aufgeführten organisatorischen Rahmenbedingungen ein:

Z 81 - 92

I: [...] When you compare it with the schools, you were before, is there a different?

B: Ehm yah, the more- the private schools are the more wealthy schools that have Combis or have vehicles and drivers. It's- it's pretty much we can organize and go. But with your poorer schools or your state schools, it's a lot more difficult because you got to found the funds. I know- if ehm- when I was in the Shauwi- when I first started teaching we had quite a lot of support from the local government. Ehm and we just would ehm motivate why we wanna –because it- the Shauwis are all black schools, so it's eh- it's eh ehm (2)- it's not a model C it was a something else. Ehm so there you can motivate for funding and they also apply a bus and a driver ehm but then- it's gonna be very syllabus related and they want to see what you are doing and why you are doing it and then they all provide the funds to take the children.

Mrs. E. bearbeitet diesen Vergleich über die Einordnung ihrer bisherigen Schulen in finanzielle Kategorien. Privatschulen werden von ihr mit dem Wort „*wealthy*“ umschrieben, so dass sie hier grundlegend finanziell bessere Bedingungen sieht. Sie macht deutlich, dass diese finanziellen Voraussetzungen auch gleichzeitig bessere Bedingungen für die Durchführung von noch nicht genau bestimmten Ausflügen bedeuten („*vehicles and drivers*“). Es folgt eine Gegenüberstellung der „*state*“ und „*poorer schools*“, wenngleich letztere bezüglich der finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten mit „*difficult*“ umschrieben werden und damit das eigenverantwortliche, zwanghafte Aufbringen von Geldern („*you got to found the funds*“) für die Organisation von Ausflügen erneut problembehaftet gesehen wird. Zur weiteren Bestärkung dieser Einschätzung führt Mrs. E. konkrete Erfahrungen an, die sie an einer „*black school*“ gemacht hat. Es zeigt sich dabei, dass institutionelle Kontrollmechanismen und eine damit verbundene starke Lehrplanorientierung der Ausflüge („*but then- it's gonna very syllabus related*“) für sie eine Restriktion ihres Handelns darstellt. Möglicherweise entspricht eine derartige Ausrichtung der

Ausflüge nicht ihren persönlichen Überzeugungen. Diese Orientierungsfigur wird zusätzlich über die Formulierung „*they want to see what you are doing*“ erweitert. Für Mrs. E. scheint die Rechtfertigung von Ausflügen gegenüber Kontrollinstanzen problembehaftet zu sein. Ihrer Ansicht nach müssen sich Lehrer/-innen hinsichtlich der Gestaltung der Ausflüge zu sehr anpassen, um letztlich unterstützende Gelder zu bekommen. Die Thematisierung dieser Bedingungen in der Vergangenheitsform, rekurriert jedoch auf einen jetzt nicht mehr existierenden Umstand. So ist sie an ihrer jetzigen Schule nicht derartigen Konventionen ausgesetzt, wie auch die folgende Passage andeutet:

Z 98 - 106

B: [...] So yah, there is- there is ways in the- in the ehm rural schools where they can apply for funding from the department of education. But they got to have serious motivation and ask to why they need that funding. Ehm and yah, but for us is the same. We- we have a lot of ehm- we have the facilities, we have the vehicles eh we just need special driver and permits which the school-school actually arranges for us to get. And then we can as a (*little?*) we organize it (.) usually a term in advance, so that the board and the headmaster knows where we going and what we doing. Ehm then we get permission to take them.

Die Befragte stellt in diesem Auszug nochmals Voraussetzungen für die Förderung der Ausflüge an den „*rural schools*“ heraus. Die Formulierung „*serious motivation*“ entspricht dabei dem „*syllabus related*“ im vorherigen Textabschnitt. Daran anknüpfend leitet sie wieder den Abgleich mit ihrem aktuellen Schulkontext ein („*but for us is the same*“). Ohne nun eventuell auf eine konkrete „*serious motivation*“ einzugehen, werden wiederholend die organisatorischen Bedingungen der aktuellen Schule positiv konnotiert („*we have a lot of*“, „*we just need*“). Die Ausführungen zu den derzeitigen Rahmenbedingungen sind im Vergleich zu den Ausführungen der vergangenen Bedingungen frei von Einschränkungen oder speziellen organisatorischen Gegenleistungen, wie beispielsweise die besondere Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben. In Bezug auf die Implementation von Outdoor Education orientiert sie sich positiv an reibungsfreien organisatorischen Abläufen und darüber hinaus an Freiräumen der Ausgestaltung. Hinsichtlich der Konzipierung von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes existiert für sie daher der positive Gegenhorizont der Selbstbestimmung. Das Resultat ihrer jetzigen Rahmenbedingungen umschreibt Mrs. E. im vorherigen Interviewausschnitt mit „*pretty much we can organize*“. Sie orientiert sich daher verstärkt auch an der Repräsentation ihrer Schule, was sie über den Verweis auf die vom Schulkollektiv erreichte Ausflugsquantität unterstreicht. Als Konklusion ihres Vergleichs bisher erlebter Schulkontexte resümiert die Befragte die besondere Leistung der ganzen Schule über

die hohe Anzahl an Ausflügen, ohne dabei jedoch auf deren konkrete Qualität einzugehen. So wären an dieser Stelle auch Differenzierungen zwischen einzelnen Fächern oder Kolleg/-innen denkbar. Da diese jedoch ausbleiben, wird die vergemeinschaftende Haltung über die Identifizierung mit dem Schulkollektiv unterstrichen und durch die besondere Forcierung der Implementation von Outdoor Education positiv dargestellt.

In den folgenden Interviewabschnitten wird der Entstehungszusammenhang der Ausflüge an ihrer Schule deutlicher thematisiert:

Z 41 - 45

B: [...] Yah, we try to break it over a couple of- we try to focus on ehm class trips over term. So you would build in your syllabus requirements and say, right, I want to take the groups to the various places and- and do it. For example our grade nine's eh- our grades eight's are out of the class today, they doing a math field trip.

Mrs. E. beschreibt die zeitliche Verteilung der Ausflüge über das Schuljahr und elaboriert dahingehend einen allgemeingültigen („so you would“) Organisationsprozess. Die Implementation der Ausflüge wird linear beschrieben („So you would“, „and say right“, „and do it“), so dass der Eindruck einer unproblematisch zu organisierenden Handlungspraxis entsteht. Der Planungsvorgang wird somit als selbstverständlich und routinisiert ablaufend gesehen („and say right I want to“). Über die Aussage „build in your syllabus requirements“ entsteht der Eindruck, dass zuerst mögliche Standorte eines Ausfluges gewählt werden, bevor dann die eigentlichen curricularen Bezüge („syllabus requirements“) hinzugefügt werden („build in“). Es kann angenommen werden, dass die nachträgliche Berücksichtigung curricularer Sachverhalte eine nachgeschobene Rechtfertigungsfolie - im Sinne einer offiziellen Legitimation - für die Durchführung der Ausflüge darstellt. So scheint es eine grundsätzliche Durchführungsnorm zu geben, die im Zusammenhang mit dem Lehrplan steht. Da diese offiziellen Lehrplanaspekte aber erst nachträglich *eingebaut* werden, erfolgt die Implementation nicht vordergründig auf Grundlage einer curricularen Entsprechung.

Um die Einfachheit der Organisation von „field trips“ noch weiter zu verstärken, exemplifiziert Mrs. E. das Erfolgsrezept der Schule anhand eines momentan stattfindenden Ausflugs. Durch den Einbezug eines aktuellen Beispiels wird die positive Organisationskultur der Schule als allgegenwärtig und für jede Lehrperson geltend dargestellt. Dabei wird auch klar, dass sie sich nicht primär über ihre eigene autonom gestaltete Handlungspraxis verortet, sondern eben auch über die anderer Kolleg/-innen, so dass an dieser Stelle auf die besondere Leistung der ganzen Schule aufmerksam gemacht wird:

Z 50 - 59

B: [...] And they going to be measuring (.) ehm s- eh measuring and looking for patterns and- [found some-] yah, eh it's- it's amazing what she is done. Ehm, but yes, it's- it's math and- and it's- but it put them into the mall situation. They ehm- ((20) Kaffee wird gereicht) Ehm so yes eh they doing for mathematics- they doing a field trip. Ehm on Monday I took my children, my standard eight, to busy studying ecology and we were up at the water works. The local G.-town water treatment facility where they could experience how ehm our local water is treated and where it comes from. The sources and everything. Ehm because often they just open the tap and there is water. So this is the whole thing. Ehm the next- the follow up to that is to take them down to the surge treatment facility where they will see how the- the- that wastewater is processed.

In dieser Beschreibung bewertet sie die Ausflugskonzepte anderer Lehrer/-innen positiv („*amazing*“) und bestärkt durch diese Wertschätzung der Arbeit anderer Kolleg/-innen ihre Identifizierung mit der Schulgemeinschaft. Daran anknüpfend thematisiert sie nun einen kürzlich eigens durchgeführten Ausflug. Die sich im obigen Zitat anschließende Darstellung des eigenen Ausflugsbeispiels nach dem Beispiel des gegenwärtig stattfindenden „*field trip*“ stellt klar, dass sich Mrs. E. nicht an einer Selbstdarstellung ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis orientiert, sondern die Leistung der Schulgemeinschaft veranschaulicht. Durch das Nennen aktueller Beispiele werden die Besonderheit des Schulkontextes und die Leistungen des Schulkollektivs über die Quantität der Ausflüge nochmal konkret herausgearbeitet. Über eine derartige Herausstellung ihrer Schule als *besonders*, entwirft sie spiegelbildlich ein Bild von Outdoor Education, das sich als ebenso besondere und positiv zu bewertende Unterrichtspraxis konstituiert. Erst durch die Gewährung dieser *besonderen* Handlungspraxis entsteht die Wahrnehmung ihrer Schule als unterstützende und *möglich-machende* Organisation. Der Entstehungszusammenhang von Outdoor Education repräsentiert sich daher nicht nur als Enaktierung zur Kompensation eines defizitären unterrichtlichen Angebots, sondern ergibt sich auch aus einem *Mitziehen* mit den Handlungsentscheidungen des Schulkollektivs. Die Ausführungen zum eigenen praktischen Handlungsvollzug geben an dieser Stelle vertiefende Einblicke in die persönlichen Überzeugungsstrukturen zu Outdoor Education. Mit „*I took*“ zeigt die Befragte, dass der nun beschriebene Ausflug auf ihren Entscheidungen beruht. So ist erkennbar, dass die Implementation der Ausflüge durch das Kollektiv und den besonderen Schulkontext induziert werden, die tatsächliche Umsetzung aber in den Händen der einzelnen Fachlehrer/-innen verbleibt, so dass auf der Ebene der Gestaltung auch persönliche Orientierungen die Handlungspraxis bestimmen. Im hier angebrachten Beispiel wird für den Themenbereich „*ecology*“ eine Wasseraufbereitungsanlage besucht. Die Formulierung „*busy studying*“ suggeriert

eine besonders intensive Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt, wobei die tatsächlichen Tätigkeiten der Schüler/-innen, wie die Aussage „*could experience how*“ zeigt, nicht weiter konkretisiert werden. In der anknüpfenden Argumentationsfigur legitimiert Mrs. E. die Notwendigkeit dieses Ausfluges über das mangelnde Hinterfragen alltäglicher Prozesse durch die Schüler/-innen. Mit „*they just open the tap and there is water*“ unterstellt sie diesen ein *Hinnehmen* alltäglicher Phänomene, wie beispielsweise gegenüber dem Umstand der ubiquitären Verfügbarkeit von Wasser, ohne die eigentlichen Voraussetzungen für diesen Umstand jedoch zu kennen. Somit orientiert sich Mrs. E. nur sekundär an einem offiziellen Lerngegenstand bzw. an einem curricular induzierten Thema. Einer erzieherischen Logik gleich steht für sie stärker eine Veränderung des Schülerverhaltens im Vordergrund, wonach von Schüler/-innen erlebte, alltägliche Sachverhalte stärker hinterfragt und nicht als Selbstverständlichkeit hingenommen werden sollen.

Der an anderer Stelle angedeutete curriculare Bezug („*you would build in your syllabus requirements*“) wird auch hier nicht als vorrangige Zweckmäßigkeit der Durchführung erklärt. Erneut ist es ein diagnostiziertes Schülerverhalten, was ausschlaggebend ist für die Gestaltung dieses „*field trips*“. Damit inszeniert sich Mrs. E. wie schon zu Beginn des Interviews sehr schülernah. Der Missstand einer mangelnden Hinterfragung alltäglicher Phänomene durch die Schüler/-innen ist in diesem Fall Ausgangspunkt für den Ausflug, der gleichzeitig über eine direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit den hier angesprochen Prozessen als Enaktierung zur Veränderung des Schülerverhaltens gesehen wird („*they could experience*“). Da sich derartige Orientierungsfiguren nicht in die bisherigen Beschreibungen zu den „*class trips*“ finden lassen, kann angenommen werden, dass sich diese Ausflugsform davon abgrenzt. So deutet sich an, dass bei den eigens von ihr geplanten Ausflügen tatsächlich persönliche Überzeugungsstrukturen handlungsleitend sind, bei den „*class trips*“ jedoch kollektive Orientierungen mehrerer Lehrer/-innen zusammengeführt werden.

Der Interviewer fragt anschließend nach möglichen Verknüpfungen zum Unterricht im Klassenraum und vermutet dahingehend eine inhaltliche Vorbereitung der Ausflüge:

Z 73 - 79

I: And you prepare the stuff in the class and then you go out?

B: (unverst.) because it's part of our syllabus the- the water cycle and then we (*applied?*). And then we will look at pollution. Ehm and one of- one of the aspects of pollution is- is wastewatet ehm- pollution of our freshwater systems. So then we go down to the surge system and the surge treatment facility. And there we let the experts take them around and explain different aspects what- and confirm what they have learned ehm which is quite exciting.

Mrs. E. thematisiert nicht die unterrichtliche Vorbereitung der Ausflüge, sondern begründet die Durchführung mit der curricularen Akzentuierung des Themenbereichs *“water cycle”*. Die Verbindung von Outdoor Education mit dem Curriculum verdeutlicht sie über weitere thematische Anknüpfungspunkte (*„pollution“*, *„pollution of our freshwater systems“*). Hierbei ist zu erkennen, dass die Ausflüge nicht explizit durch den Lehrplan vorgegeben werden, sondern dass Mrs. E. Themenbereiche im Lehrplan wahrnimmt, die für sie ein daran gekoppeltes Verlassen des Schulgebäudes legitimieren. Die konkrete Ausgestaltung liegt demnach in der Hand von Mrs. E., so dass die Themenvorgaben des Lehrplans primär inhaltliche Anknüpfungspunkte liefern.

Beim Besuch der *„surge treatment facility“* wird die Ausgestaltung erneut sehr unkonkret beschrieben, was durch die Formulierungen *„experts take them around“* und *„confirm what they have learned“* erkennbar ist. Die Befragte schildert keine genauen Tätigkeiten der Schüler/-innen, was den Eindruck einer Besichtigung entstehen lässt. Scheinbar wird allein durch die Begleitung eines Experten vor Ort der von Mrs. E. intendierte Zweck dieses *„field trips“* erfüllt. Die Ausrichtung dieses Ausfluges konzentriert sich auf die Weitergabe von Informationen (*„confirm what they have learned“*), die bereits behandelte Sachverhalte aus dem Unterricht bekräftigen. Es entsteht der Eindruck eher passiv rezipierender Aktivitäten auf Seiten der Schüler/-innen mit dem gleichzeitigen Zurücknehmen von Mrs. E. als aktive Gestalterin und Steuerungsfigur innerhalb dieser Lernumgebung. Die in den ersten Textpassagen von ihr artikuliert Orientierung an sinnhaften und lebensbedeutsamen Lerngegenständen spiegelt sich auch in diesem Ausflugsbeispiel wider. Die Zweckmäßigkeit dieses *„field trips“* liegt in der Anschauung und Begegnung mit der *„real world“* und damit in einem rezeptiven Aufnehmen von Informationen (*„explain“*) in für die Schüler/-innen lebensbedeutsamen Kontexten. Die Rolle der Befragten ist an dieser Stelle nicht eindeutig definierbar. Dass die Ausflüge aus ihrer Sicht erfolgreich verlaufen, konkludiert sie am Ende der Passage mit *„which is quite exciting“*.

In einem weiteren von ihr selbst organisierten Beispiel wird ihre Rolle bei den Ausflügen etwas genauer skizziert:

Z 112 - 126

B: [...] I took them down to D.-City and arranged with the- the company that I was going to visit that I had thirty-five and they just make sure that they were enough people to facilitate the groups. Ehm most places that you do organize to go to are- if- if they are education minded they- they do cater for that. Ehm if they not education minded then they do struggle a bit because you arrive with thirty-five and they go, uhh.

I: Yah, that's- I can imagine.

B: That's- that's the only other problem with field trips. As- as an educator you have got to think for the company as well as for- for what you- what your

students need. Because if you taking ten children ehm that's fine. One person can manage ten with the teacher accompanying. But if you taking thirty children- one person is trying to talk to thirty children who is not used to teaching is not gonna get the message across. Ehm they either go to high or they go to low or they-they miss half the kids. So you have got to make sure that the- the facilitators know how many kids you are bringing. Ehm what the- what the level of children is ehm the- what they have covered. What their understanding is. So that they meet at the right place.

Mrs. E. elaboriert in dieser Textpassage die für die Ausflüge notwendigen Planungsschritte. Darin dokumentiert sich erneut die positive Konnotation des problemlosen, reibungsfreien („*just make sure*“, „*the only other problem*“) Arrangierens. Bei diesem Beispiel stellt sie einen Ausflug vor, der nur über finanzielle Mittel und Transportmöglichkeiten realisiert werden kann. Auch beruft sie sich wieder auf Personal vor Ort, welches mit „*facilitate the groups*“ in ihren Tätigkeiten unkonkret umschrieben wird. Durch das unscharfe Umschreiben der Schülertätigkeiten in Verbindung mit der Übergabe an anderes pädagogisches Personal, vermittelt die Befragte auch hier eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber dabei tatsächlich stattfindenden Lernprozessen. Es entsteht der Eindruck eines blinden Vertrauens in die von ihr ausgewählten Einrichtungen, welche die von ihr intendierten Bildungsziele problemlos und gut umsetzen („*which is quite exciting*“). Hier bestätigt sich die in anderen Textpassagen angedeutete Überzeugung, dass das reine Verlassen des Schulgebäudes und die Konfrontation der Schüler/-innen mit phänomenologischen Erscheinung der „*real world*“ aus ihrer Perspektive ausreicht, um einer den „*field trips*“ positiv zugeschriebenen Sinnhaftigkeit zu entsprechen. Ihre eigene Rolle bei den Ausflügen beschreibt sie daher auch mit „*an educator*“ und „*accompanying*“, was ihr Herausziehen aus der fachlichen Verantwortung auf den Ausflügen unterstreicht.

Aus Perspektive von Mrs. E. ergibt sich somit ein gelungener Ausflug über eine von ihr ausgehende organisatorische Initiation und einer möglichst didaktisch-methodischen Rahmung durch Begleit- und Aufsichtspersonal vor Ort. Die didaktisch-methodische Umsetzung ist bei den von ihr selbst angeführten Beispielen größtenteils inputorientiert, was jedoch im Rahmen des von ihr geäußerten Sinnhorizonts der Ausflüge plausibel erscheint, da unterrichtliche Inhalte bestätigt („*confirm*“) bzw. in einem anderen Kontext veranschaulicht werden sollen. Die Durchführung der hier thematisierten Ausflüge wird gegenüber dem Unterricht im Klassenraum daher auch nicht mit exklusiven Tätigkeiten und damit verbundenen Lernzielen oder Kompetenzen in Verbindung gebracht.

Der unterrichtliche Bezug bzw. eine Legitimation der Ausflüge in Verbindung mit Bildungsinhalten wird dennoch über die Nennung curricularer Verknüpfungspunkte und durch die Übergabe der Klasse an Fachexperten („*experts take them*“)

around“) abgesichert. Sie sieht in den Ausflügen damit eine an das Curriculum angelehnte Form von Unterricht, der jedoch durch die Zurücknahme von ihr selbst als fachliche Expertin und durch die Integration freizeittlicher Aktivitäten nicht den gleichen Konventionen entspricht wie im Klassenraum:

Z 336 - 345

B: [...] Ehm so just the aquarium site is interesting then if you enjoy ehm fun rides then you can go to what they call wet and wild. The children have to go to that. So when we do it- but with them what you can do as a school you can contact them and say all right I am bringing thirty children's through. We want to do invertebrate studies. And they will then have all the creatures and critters- the marine creatures and the kids can see it and they do a talk and a presentation and then I take them through the aquarium. And they facilitate it. They will have the right number of people who know- per- per ehm group of students. So it's just contacting them and they also have student rates- school rates depending on what the schools can afford. Ehm so, you know, there are places that they do facilitate that.

Ein „*field trip*“ hat laut Mrs. E. eine nicht rein unterrichtliche Zweckmäßigkeit im Sinne von zu initiiierenden Lernprozessen, sondern beinhaltet auch freizeittliche Komponenten („*fun rides*“). Nach einer Art Belohnungssystem wird neben den fachlichen Komponenten eine Spaßkomponente in Aussicht gestellt, was sie mit „*the children have to go to that*“ ausdrückt. Implizit verbirgt sie hier erneut die Orientierung an einer Schülerentsprechung. Einer Empathie gleichkommend werden Wünsche und Ansichten der Schüler/-innen reflektiert und in der Ausgestaltung der Ausflüge berücksichtigt. Somit symbolisieren „*field trips*“ nicht nur einen Kontrast zum Unterricht durch die lebensbedeutsame Veranschaulichung von Lerngegenständen, sondern auch einen Kontrast, der als Auflösung schulischer Konventionen bzw. unterrichtlicher Strukturen zu sehen ist. An dieser Stelle wird die in vorherigen Interviewpassagen geäußerte ablehnende Haltung gegenüber eines zu starken curricularen Rahmens der Ausflüge auch verständlicher, da in diesem Fall die Gefahr bestünde, den Schülerinteressen nicht entsprechen zu können. Da die Ausflüge offiziell nur über das Zuordnen von im Curriculum auftauchenden Themen legitimiert werden, ist die eigentliche didaktisch-methodische Ausgestaltung der Ausflüge undefiniert und richtet sich nach der jeweiligen Lehrperson. Für Mrs. E. ergibt sich daraus ein Gestaltungsspielraum, der ihrer Ansicht nach auch Komponenten einschließen kann, die nicht curricular gerahmt sein müssen. In diesem Sinne ist die Ausgestaltung nicht von rein fachlichen Überzeugungsstrukturen geprägt, sondern vor allem auch durch Überzeugungen zur Lehrerrolle, demnach das Beziehungsgefüge zwischen Lehrerin und Schüler/-innen betreffende Überzeugungen („*the children have to go to that*“), ebenso durch Überzeugungen zum

Lernen und zum Weltverständnis der Schüler/-innen („*real world*“). Durch das Fehlen einer konkreten für alle Lehrer/-innen gleich geltenden Zweckmäßigkeit und Sinnzuschreibung von Outdoor Education, wird zum einen ersichtlich, dass die Ausflüge an der Schule scheinbar unterschiedliche didaktisch-methodische Ausrichtungen haben und zum anderen, dass der Erfolg der Ausflüge an den jeweiligen Maßstäben der durchführenden Lehrer/-innen gebunden ist. Für Mrs. E. wird dieser Erfolg durch die Unterstützung des nicht-schulischen Personals vor Ort („*they facilitate*“) sowie über die reine phänomenologische Ausgestaltung des Lernsettings erreicht („*the kids can see*“). Durch die zusätzliche Integration der Freizeitkomponenten konstruiert die Befragte „*field trips*“ als besonderes Erlebnis für die Schüler/-innen, was die Ausflüge auch dahingehend zum alltäglichen Unterricht im Klassenraum abgrenzt.

In einer letzten Textpassage konkretisiert Mrs. E. ihre Überzeugungen zur Sinnhaftigkeit von „*field trips*“:

Z 219 - 232

I: So would you say that ehm your- your personal attitude about field trips ehm build up through because of your personal view- philosophy? There was no- you don't think back on special happenings that say to you ok because of this in my study time I make field trips. [No.] So personal view?

B: Ehm I- my philosophy is that you need to get to know your children not only in the classroom so I coach sport and I am involved in other aspects of, you know? I do- I do ehm debating and cultural things as well. And field trips gives you a different perspective on the- on the student. So getting them out of a classroom situation, see how they interact with- with the subject out of the classroom also benefits the kids and benefits me. Because it gets me out of the- you know teaching becomes dull and boring if you have to stay in the classroom all day. So if I can get out on a field trip I get as much benefit out of the- as the- as the students do. Ehm because it's a day away from school, it's a day interacting with them on a different level and it's a day interacting with them on a subject level which they wouldn't normally get. So it's definitely beneficial.

Der Interviewer fragt nach dem „*personal attitude about field trips*“ und nach möglichen Variablen, die ihre Einstellung beeinflusst haben. In einer hypothetischen Frageform spricht er mögliche Zusammenhänge mit ihrer Ausbildungsbio-graphie an. Mrs. E. rahmt die daran anknüpfende Elaboration mit „*my philosophy*“ und stellt damit klar, dass sie nun ihre subjektiven Ansichten beschreibt und nicht die kollektive Ansicht der ganzen Schulgemeinschaft repräsentiert. Das hier verwendete Wort „*philosophy*“ impliziert an dieser Stelle eine Art bewusst gewählte Strategie, die ihre Handlungen antreibt und die sich innerhalb ihres bisherigen schulischen Erfahrungshorizontes in gewisser Weise bewährt hat. Konkret ist die

Implementation von Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes Teil dieses Konzeptes und somit erneut als ein unterrichtliches Enaktierungspotential anzusehen. Neben der Entsprechung schulkollektiver Handlungsweisen und der alltagsrelevanten, für die Schüler/-innen sinnhaften Darstellung von Lerngegenständen leitet sie ein weiteres Motiv mit der Aussage „*to get to know your children*“ ein. Die schon in anderen Passagen erkennbare Schülernähe wird hier nun explizit geäußert. So orientiert sich Mrs. E. auch an einer Verbesserung der Sozialbeziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrerin, indem jenseits unterrichtlicher Restriktionen ein intensiveres *Kennenlernen* untereinander möglich gemacht wird. Das heißt gleichzeitig, dass sie außerhalb der gängigen Unterrichtskonstellation im Klassenzimmer ein verändertes Verhalten der Schüler/-innen wahrzunehmen scheint („*different perspective*“) und sich darüber ein *vollständiges* Persönlichkeitsbild für sie ergibt. Über die Aufzählung weiterer außerunterrichtlicher Nebentätigkeiten und der damit verbundenen Kontaktmöglichkeit zu Schüler/-innen wird dieser Horizont von ihr selbst bekräftigt.

In der Formulierung „*interacting with them on a different level*“ wird diese Wahrnehmung abseits der schulkonformen Rollen als gegenseitiger Prozess dargestellt. Die Befragte scheint daher in Kontexten jenseits unterrichtlicher Konventionen ähnlich wie die Schüler/-innen ein verändertes Verhalten an den Tag zu legen. Aus dieser besonderen Interaktion mit Schüler/-innen und der bewussten Auflösung des Regelunterrichts ergibt sich für sie der positiv konnotierte Nebeneffekt der abwechslungsreichen Gestaltung des beruflichen Alltags. So wird der alltägliche Unterricht als monoton und einseitig beschrieben. Dabei vergemeinschaftet sie sich mit Ansichten der Schüler/-innen, die aus ihrer Sicht jegliche Form nicht alltäglicher, routinisierter Unterrichtspraxis außerhalb des Klassenzimmers begrüßen zu scheinen („*if I can get out on a field trip I get as much benefit out of the- as the- as the students do*“). Hierbei fällt besonders die Aussage „*it’s a day away from school*“ auf, wobei damit zugespitzt ausgesagt wird, dass die Durchführung von „*field trips*“ für sie eine Möglichkeit darstellt, dem monotonen beruflichen Alltag zu entkommen. In Verbindung mit der schon in früheren Interviewpassagen abgelehnten curricularen Kontrolle vervollständigt sich in dieser Textpassage auch der negative Gegenhorizont der Ablehnung das eigene Handeln einschränkender Konventionen. Die Befragte orientiert sich viel mehr an einer freien Ausgestaltung ihres Berufes und damit auch von Unterricht, wobei sie eigene Überzeugungen einfließen lassen kann und nicht festgelegten Strukturen folgen muss. So wird auch plausibel, warum in anderen Textpassagen curriculare Themenbereiche erst nachträglich als Legitimationsfolie für Outdoor Education herangezogen werden. So entspricht sie der Norm einer curricularen Legitimierung von Outdoor Education nur indirekt, da die eigentliche Legitimierung auf Grundlage ihrer persönlichen Überzeugungen stattfindet („*my philosophy*“). Rückblickend wird dadurch verständlicher, warum die zu entwickelnden Fähigkeiten oder fachlichen Bezüge bei

den Ausflügen nicht genannt oder nur sehr unkonkret beschrieben werden. Gerade die Formulierung „*away from school*“ verrät, dass Outdoor Education für Mrs. E. und aus ihrer Sicht auch für die Schüler/-innen eine Möglichkeit des Entrinnens vom schulischen Alltag darstellt. Schlussfolgernd daraus vermeidet sie es auf den Ausflügen bewusst, das alltägliche unterrichtliche Angebot mit seinen Konventionen und Regeln zu reproduzieren. Die positiv konnotierte unterrichtliche Autonomie bestätigt sich in diesem Interview demnach auch in den positiven Zuschreibungen gegenüber den „*field trips*“, wobei der unterrichtliche bzw. der fachliche Bezug der Ausflüge für die Befragte nur eine sekundäre Bedeutung hat.

Zusammenfassend kann für diesen Fall festgehalten werden, dass Mrs. E. die Implementation von Outdoor Education grundsätzlich positiv bearbeitet. Diese ist Resultat ihrer Identifizierung mit der Schulgemeinschaft, da die Durchführung eine von vielen Lehrer/-innen angestrebte Norm darstellt und von der Schuladministration eine entsprechende Förderung ausgeht. Die konkrete Umsetzung von Outdoor Education verbleibt dabei in der Hand der Fachlehrer/-innen, so dass die Gestaltung durch persönliche Überzeugungsstrukturen der Befragten gerahmt ist. Das Grundprinzip der in diesem Fall artikulierten Ausflüge konstituiert sich aus dem teilweise finanziell aufwendigen und in gewisser Distanz zur Schule stehenden Besuch von externen Bildungseinrichtungen, die für Themen des Unterricht anschlussfähige Sachverhalte präsentieren.

In Bezug auf den Unterricht konnten Überzeugungen rekonstruiert werden, die eine Implementation von Outdoor Education mit dem Ziel der Konkretion von abstrakten fachlichen Konzepten in Verbindung bringt. Als Gegenentwurf zum Unterricht im Klassenraum soll durch Realitätserfahrungen der Schüler/-innen die *wahre* Welt erfahren werden, da erst dadurch die Sinnhaftigkeit des in der Schule gelernten Unterrichtsstoffes transparent wird. Damit symbolisieren die Ausflüge ein Enaktierungspotential für den negativen Gegenhorizont des anschauungslosen von der Lebenswelt der Schüler/-innen entfernten Unterrichts. Spiegelbildlich lässt sich ein unterrichtlicher positiver Gegenhorizont der Schülerentsprechung und Schülerorientierung rekonstruieren. Dieser basiert maßgeblich auf ihren explizit geäußerten empathischen Annahmen zur Gedankenwelt der Schüler/-innen und den damit im Zusammenhang stehenden Annahmen von Bildungsnotwendigkeiten, aber auch auf der Konstitution eines harmonischen Verhältnisses zwischen Lehrerin und Schüler/-innen. Letztlich führen diese Empathie und das Streben nach Schülerentsprechung auch zur Berücksichtigung freizeittlicher Aktivitäten innerhalb der Ausflüge. Um dies derart konzipieren zu können, bedarf es eines gewissen Handlungsspielraums, der in diesem Fall durch fehlende explizite curriculare Vorgaben zur Durchführung von *field trips* gegeben ist und von Mrs. E. positiv konnotiert ist. Kontrastiv dazu werden curriculare, das Handeln vorschreibende Programmatiken negativ bewertet. Durch diesen Freiraum bleibt es der Lehrerin überlassen die für die Ausflüge reservierten Zeitfenster mit Hilfe entsprechender

logistischer Rahmenbedingungen autonom zu gestalten. Gleichzeitig können dadurch eigene Überzeugungsstrukturen zur Sinnhaftigkeit von Outdoor Education verwirklicht werden. Inoffiziell wird die Durchführung dieser Ausflüge auch als Enaktierungspotential zum negativen Gegenhorizont des Arbeitens unter beruflichen Konventionen gesehen. So sieht Mrs. E. unter dem Deckmantel des curricular begründeten Verlagerns von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes auch die Möglichkeit gegeben, Berufsroutine zu vermeiden und dem schulischen Alltag zu entrinnen.

4.5 Der Fall Mr. H. - NI2 – Outdoor Education zwischen Tradition und Programmatik

Mr. H. ist Biologielehrer an einer *comprehensive school* im ländlichen Raum Nordirlands. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt und seit mehr als 20 Jahren berufstätig. Während seiner Ausbildung absolvierte er einen dreijährigen „*science degree*“ in „*microbiology*“ und anschließend ein einjähriges „*postgraduate certificate of education*“. Das Interview fand im Vorbereitungsraum des Lehrers statt. Als gesondert anzumerken ist, dass der Befragte dem Interviewer nach dem Interview einige der hier angesprochenen Standorte für Outdoor Education vorstellte. Die Eingangspassage des Interviews kennzeichnet sich folgendermaßen:

Z 1 - 12

I: So for me:: it's- maybe can you tell me (.) what is this for a kind of school and how it is to teach (.) biology (.) here at this school?

B: Right, it's a comp- a comprehensive school eh::, so it means we take children of all abilities and we are just to usually around the sort of six hundred and fifty to seven hundred depending in numbers. We teach right up to A-Level and eh Biology is quite well supported in the school. We have three teachers, two fulltime teachers of biology, one who teaches biology and mathematics. And eh (.) we did normally have I said good numbers coming through into year eleven which would be fourteen year olds to do their GCSE's and then quite good numbers coming through into A-Level as well. This year I've just have an A-Level class of nineteen [Ok.]. Ehm (.) so- and we've had two lower sixth classes. So eh what were they about? Ehm thirty- thirty-five so in that size [Ok.], yah.

Der Interviewbeginn wird durch den Interviewer über einen brüchigen Erzählstimulus mit doppeltem propositionalem Gehalt eröffnet. Diese Brüchigkeit ergibt sich aus der Aneinanderreihung verschiedener Frageformeln und Erzählaufforderungen, so dass hier eine gewisse Unsicherheit („*maybe*“) erkenntlich ist. Der Stimulus wird schließlich konkretisiert und konstituiert sich einerseits aus einer Frage nach

der Schulart, andererseits wird eine Einschätzung der Bedingungen für Biologieunterricht eingefordert. Durch eine Zusammenführung dieser beiden propositionalen Gehalte wird vom Interviewer ein Zusammenhang dieser angesprochenen Themen suggeriert.

In der Antwort des Befragten wird nach einer Verständigungsformel („*right*“) zunächst die Frage nach der Schulform bearbeitet. Mr. H. labelt diese als „*comprehensive school*“ und verweist auf das Sonderstellungsmerkmal der Schule, was sich aus der Aufnahme von Schüler/-innen mit allen Fähigkeitsgraden ergibt.

In der anschließenden Elaboration wird die Situation des Unterrichtsfaches Biologie beschrieben. Ausgehend von der ursprünglichen Frageformel („*how it is to teach*“) orientiert sich Mr. H. an der strukturell-organisatorischen Unterstützung des Faches innerhalb der Schule („*Biology is quite well supported in the school*“). So ergibt sich die Position des Faches Biologie innerhalb des Fächerkanons aus der Anzahl der unterrichtenden Kolleg/-innen, aber auch aus der Anzahl derjenigen Schüler/-innen, die Biologie als Fach belegen („*coming through into year eleven*“). Aus Perspektive des Befragten ist das Fach dahingehend gut aufgestellt, so dass die Situation an der Schule positiv eingeschätzt wird. Über die Formulierung „*good numbers coming through into year eleven*“ wird eine Orientierung deutlich, bei der eine möglichst hohe Anzahl von Schüler/-innen in den oberen Klassenstufen mit dem daran gekoppelten Erreichen von Bildungszertifikaten („*do their GCSE'S*“) angestrebt wird. Mit „*coming through*“ deutet der Befragte gleichzeitig Leistungsanforderungen an, die scheinbar nicht von allen Schüler/-innen bewältigt werden können. Eine Lesart dieses Absatzes ist die Veräußerung eines selbstattribuierten Leistungsmotivs des Fachbereichs Biologie, das sich aus der guten Vorbereitung der Schüler/-innen durch die Lehrer/-innen ergibt.

Im Weiteren Verlauf des Interviews fragt der Interviewer nach unterrichtlichen Möglichkeiten innerhalb des dafür vorgesehenen Zeitfensters von dreißig Minuten:

Z 29 - 42

I: Ah ok, and was it- what is possible in this:: periods in thirty minutes. May be it's not so::

B: Well as I said, most science periods would be double [Yah.] so be an hour. I- I accept (*for that thing of period?*). So it means you can do practical work. If you want to do outdoor stuff- well (.) ok, we have got (.) the school gardens there, we have some trees growing over by the primary school where we can take them to sort of doing studies on trees and that sort of thing, do the quadrates that sort of thing. We're very fortunate in that the beach is just down there. So if you want to do sort of fieldwork it means you can do it in a half a day- (*let's say?*) not got big travel time. [Ok.] Ehm (.) so it does lend itself to that because things are short and close by. You can go, as I said, do beach work. Eh so in - but you couldn't do that in say an hour

[Yah.], so I think you need more time (unverst.). So it does mean you always gonna have to take time out of other peoples classes and of course, other people tryn to teach courses so they are not too keen over that. Eh other people are pretty good about it, but you do become aware just too much (*throw?*) the class doing various things.

Die in der Fragestellung vom Interviewer angedeutete Bewertung der Unterrichtszeit wird in ihrer Ausformulierung von Mr. H. unterbrochen. Er stellt klar, dass die Unterrichtszeit in der Regel auf eine Doppelstunde erweitert wird, was er anschließend positiv bewertet. Diese positive Konnotation des Blockunterrichts wird argumentativ untermauert mit der daraus entstehenden Möglichkeit für „*practical work*“. Daraus wird ersichtlich, dass für Mr. H. erst durch die organisatorische Zusammenlegung von zwei Unterrichtsstunden gewisse methodische Elemente implementiert werden können und dass für ihn die Integration derartiger Methoden in seinen Unterricht wichtig ist. Die ursprüngliche Frage des Interviewers („*what is possible*“) wird demnach über die positive Bewertung zeitlicher Organisationsstrukturen beantwortet und mit den damit im Zusammenhang stehenden didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht begründet.

Mr. H. führt nun die Beschreibung unterrichtlicher Möglichkeiten fort über die Formulierung „*if you want to do outdoor stuff*“. An dieser Stelle wechselt Mr. H. zur Kategorie „*outdoor stuff*“, die scheinbar gegenüber dem Unterricht im Klassenraum und der „*practical work*“ gesondert betrachtet werden muss. Die hier eingeleitete Kausalkette („*if*“) deutet an, dass sich der Befragte auch beim Thema „*outdoor stuff*“ in dem vom Interviewer propositional gesetzten Horizont der Möglichkeiten („*what is possible*“) orientiert. Der Begriff „*stuff*“ umschreibt diese Unterrichtsform unscharf und allgemein, was an dieser Stelle eine Beschreibung von generellen Durchführungsmöglichkeiten („*you*“) erahnen lässt. Die initiierte Kausalkette wird jedoch nicht fortgeführt, sondern durch den Einschub „*Well (.) ok*“ unterbrochen. Mr. H. lässt dadurch eine bei ihm gerade stattfindende mentale Repräsentation der Möglichkeiten von „*outdoor stuff*“ erkennen und entwirft über dieses Zugeständnis („*ok*“) Ausnahmen der zuvor angesprochenen besonderen („*if*“) Bedingungen. Diese Ausnahme füllt Mr. H. mit dem Verweis auf bestimmte Standorte und Objekte auf dem Schulgelände, die scheinbar die von ihm angedeuteten allgemeinen Bedingungen („*if you want*“) nicht benötigen. Ohne diese Bedingungen schließlich zu konkretisieren, führt der Befragte Standorte und Tätigkeiten an, die in der Nähe des Schulgeländes potentiell aufgesucht werden können („*studies on trees*“, „*quadrates*“, „*the beach is just down there*“). Mit dem wiederholenden Satzbeginn „*we*“ wird der für die Schulgemeinschaft vorhandene facettenreiche Möglichkeitsspielraum für „*outdoor stuff*“ von Mr. H. in ein positives Licht gerückt. Es ist dabei erkennbar, dass „*outdoor stuff*“ unter anderem mit Untersuchungen an Objekten in der unmittelbaren Umgebung der Schule verbunden wird („*studies on trees*“) und mit dem Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen

(„*quadrates*“). Ähnlich wie die Ausführungen zu den Möglichkeiten im Klassenunterricht orientiert sich der Befragte an handlungsorientierten Tätigkeiten der Schüler/-innen. Die positive Konnotation des facettenreichen Spektrums an Möglichkeiten ergibt sich hier aus der einfachen Erreichbarkeit der Standorte („*not got big travel time*“). Demnach werden die Bedingungen für diese Art des Unterrichts positiv bewertet.

Bei der Aufzählung der verschiedenen Standorte und Tätigkeiten wird in Verbindung mit einer Intervention am Strand der Begriff „*fieldwork*“ verwendet, wobei die Interventionen auf dem Schulgelände nicht in gleicherweise gelabelt werden („*studies*“). Hier bahnt sich eine Klassifizierung von „*outdoor stuff*“ an, die jedoch vom Befragten nicht weiter differenziert wird. Es kann festgehalten werden, dass sich über die Implementation von „*outdoor stuff*“ der positive Gegenhorizont der Implementation von handlungsorientierten Unterrichtselementen bestätigt („*studies*“, „*quadrates*“, „*transects*“, „*beach work*“). Das Bestreben, derartige Unterrichtssegmente zu implementieren, führt letztlich auch zu der positiven Herausarbeitung des ihm zur Verfügung stehenden organisatorischen Rahmens. Inwieweit die Norm des handlungsorientierten Unterrichts auf eigenen Überzeugungen beruht oder möglicherweise curricular instruiert ist, wird bisher noch nicht deutlich. Dennoch verbirgt sich in der Aussage „*so it does lend itself to that because things are short and close by*“ eine Art Handlungsautomatismus für „*outdoor stuff*“, der scheinbar bei bestimmten standörtlichen Gegebenheiten zum Tragen kommt. Aus dieser Passage kann herausgelesen werden, dass die Durchführung von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes prinzipiell angestrebt wird, dazu aber ein spezifisches Umfeld nötig ist. Indem der Befragte für „*outdoor stuff*“ einen Durchführungsautomatismus aufgrund der speziellen Umgebung an seiner Schule begründet, kann davon ausgegangen werden, dass aus seiner Perspektive jede Lehrperson bzw. alle Biologielehrer/-innen bei ähnlichen Umständen gleich handeln würden. So scheint es für ihn eine grundsätzliche Implementationsbestrebung für „*outdoor stuff*“ zu geben, sobald die Schulumgebung das Potential für die Anwendung biologischer Arbeitsweisen bietet. Eine Lesart dieser Passage ist - neben dem Streben nach handlungsorientierten Unterrichtselementen - eine Orientierung an normierten Fachtraditionen, die eine Verlagerung des Biologieunterrichts in unterrichtsrelevante, reale Kontexte außerhalb des Schulgebäudes fordern.

Der Befragte bezieht sich bei seinen weiteren Ausführungen nun auf die eingangs angedeuteten besonderen Bedingungen für „*outdoor stuff*“. Durch den brüchigen Einschub „*Eh so in - but you couldn't do that in say an hour*“ wird klar, dass sich die besonderen Bedingungen - ähnlich wie bei der „*practical work*“- eher auf zeitliche Ressourcen beziehen. Der hier geschilderte Zeitaspekt spiegelt für Mr. H. eine elementare Bedingung für die Durchführung der angesprochenen Unterrichtsformen wider. So ist die von ihm verfolgte Norm guten Unterrichts von einem gewissen zeitlichen Kontingent abhängig, was es gilt möglichst auszudehnen. Dabei kollidiert er jedoch mit anderen schulischen Organisationsstrukturen, was er mit „*to*

take time out of other peoples classes“ umschreibt. Mr. H. versucht demnach Irritationen mit dem Kollegium zu vermeiden und andere Zeitkontingente durch seinen Unterricht einzuschränken. Vor diesem Hintergrund wird die Implementationshäufigkeit des Nach-Draußen-Gehens angepasst, indem diese sinnhaft und beachtet erfolgt.

Nach den Ausführungen zu den Bedingungen führt Mr. H. weitere Ausflugsbeispiele an:

Z 42 - 47

B: [...] The other place that we use is a place called M.-Park and we can get and look at that. Ehm it's out eh- it's a private estate, but they have- I can give you that. They have sort of a big area and we take them out there certainly in GCSE, but you do it more with A-Level and they can look at things like the blues bells and cover and that sort of things. So- and geography we do a water river studies.

Die Ausflüge werden nach verschiedenen Klassenstufen geordnet. Dabei wird deutlich, dass im „GCSE“ eine ganz bestimmte Notwendigkeit gegeben sein muss („*certainly*“), mit den Schüler/-innen nach draußen zu gehen. In diesem Abschnitt identifiziert sich der Befragte mit einer Gemeinschaft („*we take them out*“), die sich scheinbar durch den fächerübergreifenden Bezug der Ausflüge aus den jeweiligen Fachkolleg/-innen zusammensetzt („*and geography we do a water river studies*“). Die Auswahl der Standorte erfolgt augenscheinlich über die natürlichen Gegebenheiten vor Ort und über die jeweiligen fachlichen Handlungs- und Anschauungsmöglichkeiten („*blue bells*“, „*water river studies*“). Es wird ersichtlich, dass Mr. H. nicht als einzelne Lehrperson handelt, sondern sich an eine gewisse Programmatik zu richten scheint, die bestimmte Ausflüge für bestimmte Klassenstufen vorsieht. Weiterführend fragt der Interviewer nach der Quantität der bisher erwähnten Ausflüge:

Z 53 - 60

I: And (.) to what extend is it possible to:: make field trips:: so in relation of maybe one time per year or per grade or-

B: Yah ehm, it generally- it would be one time per grade. Well as (*we got?*) to say going to M.-Park like that. That would be a bigger study and I take them out for a day or at least up to lunch time and that would be their GCSE study. Ehm the school grounds you can use more often because you can just go outside the door and do quadrates and eh:: pitfall traps. Those sort of things. So that we can do (*every within?*) year a lot of time, you know? You haven't to take time out for that.

Aufgrund der Mehrdeutigkeit der Formulierung „*extend*“ formuliert der Interviewer Vorschläge für eine zeitliche Dimensionierung der Ausflüge, wobei er in der Fortführung der Frageformel von Mr. H. unterbrochen wird. Dieser knüpft an die Vorgaben des Interviewers an und beschreibt die Häufigkeit mit „*generally it would be one time per grade*“. Der Konjunktiv stellt diese Angabe nicht als feststehende Norm dar, so dass es eine gewisse Flexibilität zu geben scheint. Die Häufigkeit steht im Zusammenhang mit dem Umfang der jeweiligen Ausflüge, was der Befragte durch die Unterscheidungen von „*a bigger study*“ und dem im Vergleich dazu weniger umfangreichen Nutzen des Schulgeländes veranschaulicht („*just go outside the door*“). Somit gibt es für zeitlich länger andauernde Ausflüge, bei denen es auch zu den schon beschriebenen Irritationen mit dem Kollegium kommen kann, die Tendenz eines Ausfluges pro Klassenstufe. Die Interventionen, die organisatorisch leichter durchzuführen sind („*just go*“) und weniger Konfliktpotential für die Schulgemeinschaft bedeuten, können demnach häufiger implementiert werden.

Die Tätigkeiten, die unmittelbar auf dem Schulgelände durchgeführt werden, können mit „*do quadrates and eh:: pitfall traps*“ als fachspezifische Arbeitsweisen der Biologie identifiziert werden. Die ausgedehnteren Ausflüge werden im Zusammenhang mit dem „*GCSE*“ genannt, so dass die Outdoor-Tätigkeiten mit einem konkreten Bildungszertifikat in Verbindung gebracht werden. Davon kann abgeleitet werden, dass im Rahmen des „*GCSE*“ bestimmte Outdoor-Komponenten verpflichtend vorgeben sind. Da der Befragte die Implementation nicht als von strukturellen bildungspolitischen Vorgaben instruierte Durchführung elaboriert, kann ebenso angenommen werden, dass die Implementation auch auf seine persönlichen Bestrebungen zurückzuführen ist bzw. von einem noch nicht genau bestimmbar Kollektiv beschlossen wird („*we*“). Dementsprechend kann resümierend festgehalten werden, dass die bisher interpretierten Passagen eine problemlose und positive Konnotation von Unterricht außerhalb des Schulgebäudes aufzeigen. Mr. H. ist insbesondere daran interessiert, handlungsorientiert zu arbeiten, was sich auch in den Beschreibungen zur Gestaltung von Outdoor Education widerspiegelt. Die Rahmenbedingungen der Schule werden hier keinesfalls als einschränkend beschrieben, lediglich bei einer zu häufigen Durchführung taucht der negative Gegenhorizont der kollegialen Inanspruchnahme auf und damit eine potentielle Bedrohung der Arbeitsabläufe des Schulkollektivs. Auch die naturräumlichen Gegebenheiten der unmittelbaren Schulumgebung werden positiv bewertet und führen einer Tradition gleich kommend automatisch zur Implementation von Outdoor Education.

In einer weiteren Textpassage wird der Entstehungszusammenhang der bisher thematisierten Ausflüge noch detaillierter hinterfragt:

Z 61 - 70

I: Ok, so sometimes you say, ok, today we have this topic let's go out [Yah.]

on the [Yah. Yah. Yah.] school grounds.

B: You know, with studying eh:: methods of sampling I say, right, we can go out in school garden. Ehm I want you to sample how many daisies (unverst.) things like different plants in the lawn there. [Yah.] Eh so that's easy to do. Or you can do the pitfall traps or all the other techniques, pooters- sucking things and so on. Ehm yah, so that rather- that can be done on the school grounds. And then when they go to (2) M.-Park, they have already done a bit of this. Eh they can do the line transects- they can do the line transects here and then do them down on the beach and that what we do at A-Level. We would do those techniques [Ok.], belt transects and that.

Der Interviewer entwirft an dieser Stelle eine imaginäre Planungssituation und versucht sich darüber in die Gedankenwelt des Befragten zu versetzen. Bei diesem Denkszenario unterstellt er dem Befragten ein spontanes und themenbezogenes Planen der Tätigkeiten auf dem Schulgelände („*ok, today we have this topic*“). Mr. H. validiert dieses Szenario und differenziert im Rückgriff auf die eben schon beschriebenen „*bigger studies*“ und den Ausflügen „*on the school grounds*“ die Sinnhaftigkeit dieser Unterscheidung. Dabei wird deutlich, dass die Tätigkeiten auf dem Schulgelände zum Aneignen biologischer Arbeitstechniken dienen („*methods of sampling*“), die dann letztlich bei den umfangreicheren Ausflügen an einem anderen Standort eingebettet und angewendet werden. Die „*bigger studies*“ stellen dahingehend komplexere Anforderungen an die Schüler/-innen, so dass dafür bestimmte Fertigkeiten erst separat angeeignet werden müssen („*they have already done a bit of this*“). Mr. H. beschreibt damit die Durchführung der Ausflüge als aufeinander aufbauend und im Sinne einer Kompetenzentwicklungsspirale, die in den unteren Klassenstufen beginnt und in den höheren Klassenstufen in ihrer Komplexität und in ihren Anforderungen am größten ist. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Wahl der Standorte wider. So werden zunächst Techniken auf dem Schulhof geübt, bis sie dann außerhalb des Schulgeländes innerhalb von komplexeren natürlichen Umgebungen intensiviert und vom Umfang her ausgebaut werden („*line transects*“).

Der Interviewer bringt die hier besprochenen Outdoor Komponenten anschließend mit curricularen Vorgaben in Verbindung:

Z 71 - 86

I: And is there- are there any requirements in the curriculum-? (Befragter nickt) Ok.

B: There are certainly at A-Level eh and the GCSE- yes that- that eh- you try to get some fieldwork in. Yes, and- and do these techniques (*are in there?*) like using quadrates sampling techniques are in both at GCSE and at A-Level. [Ok.] Yah.

I: And would you say that ehm all field trips you do, are connected with the curric- curriculum?

B: Yah, they would (.) because really time is so (.) short [Ok.]. Ehm I mean I would after them- eh for example the A-Level to go up to the museum eh and- you know- spend a bit of time doing that but just to let them look around what's there and to look a bit of time at gardens that sort of thing. And it wouldn't be so tight to the curriculum, but it would- things tend to be, yes, because of time and time is quite shorten. At A-level it used to be that there was no- there was only an exam at the end of two years. Now there are exams (.) through the two years and in fact you couldn't do them January in gym or as a school don't do the (*January?*) ones because time is tight and we do the modules in the summer. If I do lose a lot of teaching time and seeing less time than to teach the A-Level course then you use to have the time is always constrain.

Die von Mr. H. angeführten Ausflugsbeispiele werden hinsichtlich ihrer Eigeninitiative hinterfragt. Mr. H. bejaht die vom Interviewer induzierte Orientierung („*are there any requirements*“) und rekuriert auf unterschiedliche Vorgaben je nach Klassenstufe. Mit „*certainly*“ zeigt Mr. H. jedoch, dass er das Vorhandensein der Vorgaben zwar annimmt, sich deren Existenz aber nicht absolut sicher ist und diese scheinbar auch nicht explizieren kann. So orientiert sich die Implementation von Outdoor Education im weitesten Sinne zwar an diesen Vorgaben, jedoch scheint die Ausgestaltung stärker auf individuellen Orientierungen oder auf Vereinbarungen innerhalb der Schulgemeinschaft zu fußen. Ähnlich zeigt auch die Aussage „*You try to get some fieldwork in*“, dass trotz dieser Vorgaben keine automatische Implementierung gegeben ist. In dem Wort „*try*“ spiegelt sich somit auch die Notwendigkeit eines gewissen Engagements bzw. eines hier unbestimmten Aufwands auf Seiten der Lehrer/-innen wider, den der Befragte dennoch bereit ist auf sich zunehmen. Mr. H. ist sich dennoch sicher, dass es sich bei den Vorgaben um die schon beschriebenen fachspezifischen Arbeitsweisen handelt, die sowohl auf dem Schulgelände als auch an anderen Standorten in der Umgebung der Schule realisiert werden können.

Der Interviewer spitzt die Frageformel anschließend stärker zu und fragt, ob alle Ausflüge mit Vorgaben des Curriculum einhergehen. Der Befragte bestätigt dies und macht deutlich, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen in gewisser Weise einen Lehrplanbezug erzwingen und extracurriculare Ausflüge einschränken. Hierin dokumentiert sich über die Verwendung des Konjunktivs („*they would*“) ein Horizont der potentiellen Ausdehnung der Ausflüge bei entsprechenden größeren zeitlichen Ressourcen. Exemplifizierend dazu wird auf einen Museumsgang verwiesen, der curricular nicht legitimiert ist. Dies deuten auch die Beschreibungen zu den dortigen Tätigkeiten der Schüler/-innen an („*look around*“, „*to look a bit*“),

die nun weniger zielgerichtet und unkonkreter als bei den Beschreibungen der bisher vorgestellten Ausflüge artikuliert werden. Worin genau die Sinnhaftigkeit dieser extracurricularen Ausflüge besteht, wird nicht weiter beschrieben. Da scheinbar auch keine exklusiven Kompetenzen entwickelt werden, hält sich die Häufigkeit curricular nicht legitimierter Outdoor-Komponenten aufgrund der zeitlichen Restriktionen in Grenzen. In dieser Passage ist erkennbar, dass Mr. H. es vermeidet, Unterrichtszeit zu verlieren, die potentiell zum Erreichen vorgegebener Bildungsqualifikationen vorgesehen ist. Diese Orientierung wird in seinen Ausführungen vor allem durch wiederholende Aussagen mit gleichem inhaltlichen Gehalt „*time is quite shorten*“, „*time is tight*“, „*time is always constrain*“ unterstrichen. Somit kann in Bezug auf seine Berufsausübung das Verfehlen curricular vorgegebener Leistungsstandards auf Seiten der Schüler/-innen als negativer Gegenhorizont identifiziert werden.

Die hier angedeuteten unterschiedlichen Ausrichtungsmodi von Outdoor Education in Form des Museumsbesuchs einerseits und dem Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen andererseits, werden in dem folgenden Interviewabschnitt stärker plausibilisiert:

Z 103 - 121:

I: Yah, and what would you say ehm- we talked about what you do, methods and so on. What would you say how would you de- what is a field trip to you? What do you understand when somebody say it's a field trip?

B: Right. A field trip would be very much about- well primarily it would be about what's required in the curriculum and saying, right, we got to do line transects, that say, we got to do belt transects or to look at cover- percentage cover that sort of things. So primarily would be meeting those requirements. But instead of just teaching in the lab, which you could do, you get out and teach there on a wider sort of bases. You would be trying to get a bit more in there- well you got your things conservation and so on, again, which would be curricular, so everything I guess comes back to the curriculum. But the idea of, you know, look at what's here, why is it like that ehm what influences are around in the environment here. Ehm but again those things would come back to the curriculum but you- we trying to get a bit of eh knowledge. I mean a lot of that- them wouldn't really go to the seashore with an idea of looking at what's that, what's that, what's that. Eh you take them out to M.-Park and they don't necessarily know what a lot of plants are, they don't know what an Oak tree is, they might just (2)- they don't know different types of trees like beech and oak and almonds or- and different types of flowers. We try to get that in which isn't so much curriculum, but just an idea of a bit of knowledge- general knowledge about what's out there.

Der Fragestimulus des Interviewers versetzt Mr. H. an dieser Stelle in einen Deutungszwang, bei dem er seine persönlichen Vorstellungen zur Bedeutung des Begriffs „*field trip*“ ausführen soll. Der Befragte antwortet zunächst im Konjunktiv („*would be very much about*“), was die folgenden Äußerungen als vorsichtige und hypothetische Annäherung an den Begriff markiert und diese als subjektive Auslegung unterstreicht. Inhaltlich wird der Begriff für Mr. H. primär durch curriculare Vorgaben gefüllt. Dabei werden diese mit „*we got to do*“ und „*requirements*“ erstmals als verpflichtend beschrieben. Obwohl in der Frageformel nach einer persönlichen Perspektive gefragt wird, ist für Mr. H. ein „*field trip*“ letztlich durch die bildungspolitischen Orientierungen der fachlichen Lehrplangremien festgelegt und somit primär fremdbestimmt.

Diesen Vorgaben stellt er weiterführend seine persönlichen Überzeugungen nach. Mit der Aussage „*but instead of just teaching in the lab*“ leitet der Befragte eine Orientierung ein, die den Unterricht innerhalb des Schulgebäudes in Relation zu den „*field trips*“ als eingeschränkt darstellt. Dahingehend versucht er seine Orientierung zu konkretisieren, bleibt jedoch mit „*teach there on a wider sort of bases you would be trying to get a bit more in*“ in seiner Argumentation unscharf. Es fällt auf, dass er im Vergleich zu den Ausführungen zu den curricular geforderten Arbeitsweisen nun Relativierungen benutzt („*wider*“, „*more*“), die zum einen als ein Indiz für eine individuelle Bewertung von „*field trips*“ zu lesen sind, zum anderen aber auch als Kontrastierungsfolie zum alltäglichen Unterricht im Klassenraum. Konkreter wird seine Sichtweise durch die Wiedergabe hypothetischer Fragestellungen, die außerhalb des Schulgebäudes an den aufgesuchten Standorten aufkommen können: „*but the idea of you know (.) look at what's here, why is it like that ehm what influences are around in the environment*“. Die Abfolge der hier aufgeworfenen Fragestellungen rekurriert dabei auf das Hinterfragen von Entstehungszusammenhängen natürlicher Phänomene. So geht es ihm neben dem Erfüllen der curricularen Vorgaben auch grundsätzlich um das Hinterfragen und Benennen biologischer Sachverhalte, was er in der weiteren Elaboration mit dem Terminus „*knowledge*“ zusammenfasst.

Dem Befragten fällt es insgesamt schwer das Konzept „*field trip*“ theoretisch zu bearbeiten. Durch die stark umschreibenden Textpassagen, entsteht der Eindruck, dass er lerntheoretische oder fachwissenschaftliche Bedeutungsgehalte nicht eindeutig zuordnen kann. Bemerkenswert ist auch die Einleitung seiner persönlichen Bedeutsamkeitszuschreibung mit der Formulierung „*but the idea of*“. Ein Bedeutungsgehalt dieser Rahmung könnte sein, dass er sich selbst auf eine anderweitig fundierte Bedeutsamkeitszuschreibung beruft, die in ihrer Herkunft jedoch nicht weiter erläutert werden kann. So steht „*idea*“ möglicherweise für eine traditionelle und fundamentale Sichtweise für das Herausgehen aus dem Schulgebäude, die sich mit „*look at what's here*“ auf das Zeigen einer den Schüler/-innen unbekannteren Umwelt beruft. Gestützt wird diese Lesart durch ein von ihm entworfenes Schüler/-innenbild, das er mit „*a lot of them wouldn't really go to the seashore*“

beschreibt. Mr. H. sieht demnach in diesen Ausflügen auch die Möglichkeit einer Erweiterung des Weltbildes der Schüler/-innen gegeben. So werden diese hier über eine Interessenslosigkeit und Ahnungslosigkeit („*they don't know*“) gegenüber der Natur dargestellt. Er versteht sich daher zum einen als Ausführungsinstanz des Curriculums, zum anderen aber auch als Repräsentant biologischer Sachverhalte und damit auch als Übersetzer der im Klassenunterricht behandelten Sachverhalte in die Umwelt jenseits des Klassenzimmers. Das Verstehen dieser Umwelt benötigt seiner Ansicht nach „*general knowledge about what's out there*“. Hiermit wird das Bild der natürlichen Umwelt aus Perspektive der Schüler/-innen als eine Art *black box* dargestellt und nur durch die Aneignung von Wissen als verstehbar beschrieben.

Der Interviewer versetzt Mr. H. in einen weiteren Legitimierungszwang und fordert darüber die Elaboration weiterer persönlicher Orientierungen gegenüber dem Verlassen des Schulgebäudes:

Z 122 - 135

I: Ok, so would you say these are reasons why it is important to go out?

B: I think it is yah. I think it is. (2) I mean again, you know, you could teach all that in the lab with nice pictures and everything and eh you would cover the curriculum. But I think getting out there and seeing things in place it reinforces much more the sort of- and even sort of some of the tricky things about doing a seashore study for example. You know, it's very slippery or you have got boulders and that. And how do you sample round those sort of things and just the physical thing of laying out transects and so on. I think it's- it's good for that and again to get appreciation of nature **and** I mean that other site of pollution and how we influence the environment. I think you- you know it's that sort of thing of just you know: Tell me I forget you know? Tell me I forget show me and I remember, involve me I understand. And, so I think the more you can do outdoors- eh even limited as it is, you know, helps to really really reinforce and it may for some of them be the first time. Some of them being in there for example and- and eh we can have a quick look at it, yah.

Mr. H. verortet sich in dem vom Interviewer gesetzten Horizont und bekräftigt dies mit einer persönlichen Stellungnahme („*I think it is*“). In der sich wiederholenden allgemein auf Unterricht bezogenen Argumentationsfigur macht der Befragte erneut klar, dass er die Erfüllung des Curriculums als Leistungsnorm seiner professionellen Berufsaufgabe sieht. Eine Entsprechung dieser Vorgaben sieht er durch Verwendung des Konjunktivs „*you could*“ durchaus auch innerhalb der Unterrichtsräume („*lab*“) als erreichbar. Mit dem Zusatz „*with nice pictures*“ verweist er auf das Potential medialer Aufwertungsmöglichkeiten von unterrichtlichen Gegenständen. Ableitend davon führt er nun ein Gegenargument an („*but I think*“),

welches eine persönliche Argumentationslogik für das Verlassen des Schulgebäudes markiert. Die subjektive Sinnzuschreibung der Durchführung von Outdoor Education manifestiert sich in der Aussage „*seeing things in place it reinforces much more*“ und rekurriert auf eine Erhöhung der Effektivität von Lernprozessen. Das Wort „*reinforce*“ drückt dabei eine Verstärkung bzw. Bekräftigung von Lerngegenständen aus, die sich für ihn durch eine situative Einbettung dieser Sachverhalte („*seeing things in place*“) ergibt. Zusätzlich sieht er durch die Verlagerung von Unterricht nach draußen, auch die Möglichkeit zur Veränderung affektiver Dispositionen („*appreciation of nature*“). Kontrastiv dazu konstruiert Mr. H. ein Bild vom Unterricht innerhalb des Klassenraums, das den hier geäußerten situativen Kontextbezügen und damit verbundenen affektiven Einstellungsveränderungen nicht entsprechen kann.

In der daran anknüpfenden Exemplifizierung beschreibt der Befragte, dass sich die *Bekräftigung des Lernens* sowohl aus der sinnlichen Wahrnehmung situierter Lerngegenstände als auch durch die physische Betätigung der Schüler/-innen während der Ausflüge ergibt. Mr. H. rekurriert hierbei auf die besonderen Vorteile erfahrungsbasierten Lernens, welches vor allem durch Standorte provoziert werden soll, bei denen die Schüler/-innen motorisch und physisch gefordert sind und in ihrer Aufmerksamkeit und Konzentration stimuliert werden („*You know it's very slippery or you have got boulders and that*“). Diese Ansicht wird über ein Zitat abstrahiert, welches durch die Ich-Form an eine Art Lernweisheit oder an einen Lehrsatz erinnert („*Tell me I forget show me and I remember, involve me I understand*“). Auch in dieser Passage kann Mr. H. das erfahrungsbasierte Lernen als lerntheoretisches Konzept nicht konkret benennen, sondern umschreibt dies in seinen Ausführungen mit positiv aufgeladenen Schlagworten des *guten Lernens*. Der lerntheoretische Hintergrund von Outdoor Education wird somit als eine Art Mythos dargestellt, der allgegenwärtig bekannt ist. So beruft sich der Befragte nicht explizit auf persönliche Erfahrungen, empirische Befunde oder konkrete Erfahrungen aus seiner Ausbildung. Seine individuellen Überzeugungen zur Implementation von Outdoor Education unterscheiden sich von den curricular induzierten Orientierungen dahingehend, dass der Befragte darin etwas undefinierbar Größeres und Besseres als den Unterricht im Klassenraum sieht. Für ihn persönlich geht es nicht vordergründig um das Entwickeln fachspezifischer Arbeitsweisen, sondern um die Hoffnung Lernen nachhaltiger zu gestalten und den Schüler/-innen ihre Umwelt nahe zu bringen. Indem Mr. H. die von ihm genannten Vorzüge mit stets unscharfen Formulierungen wie „*reinforce*“ und „*appreciation*“ umkleidet, scheint er sich eher an einem wünschenswerten Effekt zu orientieren und nicht an einem quantitativ messbaren Lernergebnis. Demnach können in diese Formulierungen unterschiedliche Dimensionen der Effektstärke von Outdoor Education hineininterpretiert werden. Das Rekurrieren auf eine Lernweisheit als Legitimation bestimmter unterrichtlicher Angebote stellt heraus, dass der Befragte an seine Unterrichtsgestaltung auch traditionelle Normen heranträgt. Diese beziehen sich auf

das Lernen („*involve me I understand*“) und bedingen auch die Implementation von Outdoor Education. So konnte schon in einer vorherigen Textpassage die Überzeugung einer automatischen Implementation von Outdoor Education allein durch die im Umkreis der Schule existierenden Standorte rekonstruiert werden. Auch die folgende Textpassage unterstützt dieses traditionelle Denken des Befragten. Auf die Frage des Interviewers nach persönlichen Erfahrungen mit Outdoor Education während seiner Berufsbiographie, antwortet Mr. H. unter anderem:

Z 192 - 193

B: [...] Eh **here** you would certainly say biology and geography those are subjects that have fieldwork in, you know? You need to get out and do it.

Ohne an dieser Stelle sagen zu können, welches Umfeld mit „*here*“ gemeint ist, kann dennoch aus diesem Satz das Aufnehmen und Festhalten an einer Tradition des Herausgehens aus dem Schulgebäude herausgelesen werden. Diese Tradition wird hier konkret als allgemeine Denkweise beschrieben („*you would say*“), die innerhalb der Fächer Biologie und Geographie eine Implementation von „*field-work*“ anbahnt („*you need to get out*“). Für den Befragten ergibt sich die Notwendigkeit für Outdoor Education daher nicht ausschließlich aus curricularen Forderungen, sondern eben auch aus traditionellen Fachkulturen und Lernmythen.

Zusammenfassend steht der Fall Mr. H. - NI2 für eine Handlungspraxis von Outdoor Education, die zum einen auf schulgemeinschaftlichen Rekontextualisierungsprozessen curriculärer Vorgaben basiert und zum anderen auf persönlichen Bedeutungszuschreibungen des Befragten selbst. Durch den positiven Gegenhorizont der curricularen Entsprechung resultiert eine kompetenzorientierte Gestaltung von Outdoor Education über die Entwicklung biologischer Arbeitsweisen im Gelände. Diese Umsetzung wird von Mr. H. ohne Rekurs auf einschränkende organisatorische Rahmenbedingungen beschrieben, so dass der Eindruck einer problemlosen Handlungspraxis entsteht, solange diese Umsetzung nicht über die genormten unterrichtlichen Zeitkontingente hinaus strapaziert wird. Die Entsprechung der administrativen Vorgaben ist jedoch für den Befragten nicht das einzige Motiv, mit den Schüler/-innen nach draußen zu gehen. So wird die Berücksichtigung dieser Programmatik eher als Beiklang seiner persönlichen Orientierungen dargestellt. Für Mr. H. liegt der eigentliche Entstehungszusammenhang in der methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht verwurzelt. Er verfolgt dahingehend den positiven Gegenhorizont der Handlungsorientierung bzw. des praktischen Arbeitens und damit im Zusammenhang eine Bekräftigung von Lerngegenständen. Outdoor Education repräsentiert sich hier als diesbezügliche Enaktierung, also als das Streben des Befragten nach Umsetzung seiner unterrichtlichen Idealvorstellungen. Hierin verbirgt sich spiegelbildlich auch ein negativer Gegenhorizont von Unterricht, der sich durch einen Biologieunterricht jenseits realer

Kontexte konstituiert und damit sowohl lerntheoretisch gegenüber der Auseinandersetzung mit realen Phänomenen defizitär ist, als auch Impulse affektiver Bedeutsamkeitszuschreibungen gegenüber der Natur vernachlässigt. Für Mr. H. sind es vor allem Überzeugungen zu fachlichen Traditionen und zum Lernen, die die Gestaltungspraxis jenseits der curricularen Erfüllung von Vorgaben bestimmen. Dieses Fallbeispiel zeigt, dass die Implementation von Outdoor Education zwar curricular gerahmt ist, die Ausgestaltung jedoch durch persönliche Überzeugungen überprägt werden kann. In diesem Sinne konstituiert sich eine Handlungspraxis als Zusammenspiel curriculärer und zusätzlich individueller Orientierungen. Im Mittelpunkt stehen dabei schülerorientierte Tätigkeiten, wie messend-experimentelle Methoden der Erkenntnisgewinnung bzw. fachspezifische Arbeitsweisen der Biologie, gleichzeitig werden nach Ansicht des Befragten Lernprozesse gefestigt und affektive Dispositionen gegenüber der Natur entwickelt.

5 Sinngenetische Typenbildung

Die in den Fallporträts rekonstruierten Orientierungsrahmen wurden im Schritt der komparativen Analyse gegenübergestellt und nach fallübergreifenden minimalen und maximalen Kontrastierungslinien sortiert. Für die sinngenetische Typenbildung besteht dahingehend die Notwendigkeit einer Ablösung der Orientierungsrahmen vom Einzelfall (vgl. NOHL 2013, S. 50f.). Zentrale Intention dabei ist es, die Entstehungszusammenhänge und Handlungspraxis von Outdoor Education zu abstrahieren, um davon ableitend Typen der Implementation und Gestaltung zu generieren. Wie die Ergebnisdokumentation der Fallporträts zeigen konnte, skizzieren die porträtierten Eckfälle nicht eindeutig abgrenzbare Typen, sondern symbolisieren mehrdimensionale Überschneidungen verschiedener Typen (vgl. BOHNSACK 2007, S. 249f.; KELLE, KLUGE 2010, S. 86). Dennoch konnten im Interviewsample unterschiedliche Implementationslinien identifiziert werden, die innerhalb der Institution Schule auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind (vgl. Abbildung 10).

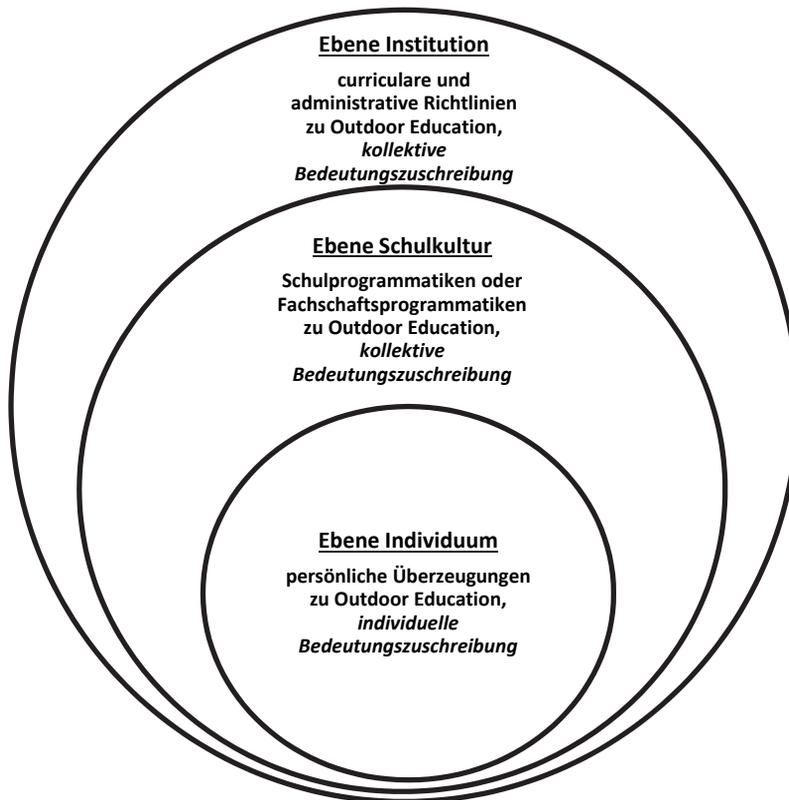


Abb. 10: Ebenen der Entstehungszusammenhänge von Outdoor Education (eigene Darstellung)

Die verschiedenen Ebenen der Entstehungszusammenhänge sind zum Einen auf heterogene Handlungskontexte zurückzuführen, in den die befragten Lehrer/-innen agieren. Zum anderen sind diese Handlungskontexte aber auch an die subjektiven handlungsleitenden Überzeugungen der einzelnen Lehrperson gekoppelt. Entscheidend für die Herausarbeitung dieser Ebenen ist der Grad der strukturellen Rahmung von Outdoor Education durch einzelschulische oder curriculare Programmatiken und eine entsprechende Positionierung der Akteur/-innen diesen gegenüber. Ein **erster Befund** der fallübergreifenden Kontrastierung resultiert daher in der Herausbildung dieses Mehrebenenmodells (vgl. Abbildung 10) zu den Entstehungszusammenhängen von Outdoor Education. Ein daran gekoppelter **zweiter Befund** repräsentiert sich in den Überschneidungen dieser Ebenen in den

Einzelfällen. Somit ist die auf die einzelne Lehrperson bezogene Handlungspraxis von Outdoor Education meist eine Gemengelage aus den hier dargestellten Ebenen. Auf Grundlage dieses Modells werden nun die rekonstruierten Orientierungsrahmen typisiert. Dabei ist zu betonen, dass die Typologie zwar auf den individuellen handlungsleitenden Orientierungen der Akteur/-innen fußt, die einzelnen Typen sich jedoch am Entstehungs- und Gestaltungszusammenhang von Outdoor Education orientieren und daher als Ableitung von den akteurspezifischen handlungsleitenden Orientierungen zu verstehen sind. Gemäß der zentralen Fragestellungen der Arbeit **fokussieren diese Typen also die Implementations- und Gestaltungslogiken von Outdoor Education, die als Resultat der handlungsleitenden Orientierungen** der Lehrpersonen anzusehen sind.

Solche Erscheinungsformen von Outdoor Education, bei denen sich die Lehrer/-innen an strukturellen Vorgaben orientieren - symbolisiert durch Schulprogrammatiken oder nationale Curricula -, werden hierbei als *programmatische Typen* zusammengefasst. Ist die Durchführung oder Nicht-Durchführung Resultat persönlicher Überzeugungen zur Bedeutung von Outdoor Education, dann wird von *autonomen Typen* gesprochen. Die aus der komparativen Analyse entwickelten Typen und die dazugehörigen fallübergreifenden Orientierungsrahmen werden anhand jener Themenfelder illustriert, die fallübergreifend auch bearbeitet worden sind. Diese Themen wurden dabei einerseits durch den Leitfaden propositional initiiert, andererseits aber auch aus Propositionen der Lehrer/-innen selbst entwickelt. Bei den fallübergreifend elaborierten Themenfeldern handelt es sich um:

- a) *Durchführungsmöglichkeiten (Implementationszusammenhang)*
- b) *grundlegende Gestaltungsprinzipien von Outdoor Education*
- c) *die Wahrnehmung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen*

Um nachzuweisen, dass die Orientierungsrahmen tatsächlich fallübergreifend rekonstruiert worden sind, werden in diesem Kapitel neben schon bekannten Passagen aus den Fallporträts Interviewausschnitte aus anderen Fällen mit hinzugezogen. Darüber wird zum einen gezeigt, dass der jeweilige Typus auch fallübergreifend gefunden werden konnte. Zum anderen können so fallspezifische Nuancen betont werden, die die Spannbreite eines Typus akzentuieren und mögliche Subtypen andeuten. Davon ableitend sei angemerkt, dass die hier rekonstruierten Typen keinen Idealtypen entsprechen, sondern immer in ihrer einzelfallspezifischen Besonderheit betrachtet werden müssen.

5.1 Autonome Typen

Autonome Typen porträtieren eine Handlungspraxis von Outdoor Education, die auf persönlichen Überzeugungen von Lehrer/-innen basiert und nicht durch Schulprogrammatiken oder curriculare Vorgaben initiiert wird. Charakteristisches Merkmal ist hierbei ein Entstehungszusammenhang von Outdoor Education, der auf die unterrichtliche Selbstbestimmung der Lehrer/-innen zurückzuführen ist. Dahingehend konnten Fälle gefunden werden, bei denen die Akteur/-innen Outdoor Education als notwendige Erweiterung zum alltäglichen Klassenunterricht sehen und darauf begründend implementieren. Andererseits werden zu den autonomen Typen solche Fälle gezählt, die eine Implementation problematisierend bearbeiten, wobei hier überlagernde handlungsleitende Überzeugungen eine Implementation von Outdoor Education schwierig erscheinen lassen. Ebenso können diesem Typus Fälle zugeordnet werden, bei denen eine Implementation durch andere didaktisch-methodische Interventionen im Klassenunterricht kompensiert wird bzw. Outdoor Education als unterrichtliches Element überhaupt nicht als potentielle Handlungspraxis in Betracht gezogen wird.

5.1.1 autonom-problematisierender Typ

Bei diesem Typus handelt es sich um Lehrer/-innen, die eine Implementation grundsätzlich als problembehaftet herausstellen. Eine solche Problematisierung ist hierbei so zu verstehen, dass eine Implementation von Outdoor Education zwar positiv konnotiert wird, aber aufgrund von damit verbundenen Irritationen der primär angestrebten professionellen Performance jedoch kaum in die Handlungspraxis umgesetzt werden kann. Ausschlaggebend dafür ist eine Implementationslogik - bzw. Nichtimplementationslogik - der Vernachlässigbarkeit. Die Berücksichtigung von Outdoor Education ist hierbei ein offizielles Enaktierungspotential in Bezug auf Überzeugungen zur spezifischen Unterrichtsweise des Faches oder zum Lernen und damit auch Teil des positiven unterrichtlichen Gegenhorizontes der Befragten. Diese Orientierungen werden jedoch durch andere handlungsleitende Orientierungen überlagert, wie beispielsweise die Orientierung an einer zeitgemäßen Umsetzung des Lehrplans. Aufgrund dieser Interessenskonflikte werden Bedeutsamkeitszuschreibungen von Outdoor Education mit möglichen Irritationen der eigentlichen schulischen Berufsaufgabe abgewogen. Einer heteronomen Sichtweise gleich überwiegen bei diesem Typus Rechtfertigungslogiken einer Nichtdurchführung im Zusammenhang mit einschränkenden Bedingungen der Implementation. Eine problematisierende Bearbeitung fällt bei diesem Typus daher auch mit einer fehlenden offiziellen Legitimation von Outdoor Education durch curriculare Programmatiken zusammen, so dass eine unterrichtliche Berücksichtigung offiziell vernachlässigt werden kann, ohne dass die professionelle Performance danach schlechter erscheint.

In den einzelnen Fällen werden von den Akteur/-innen auch Enaktierungspotentiale zur Überwindung der von ihnen thematisierten Hinderungsgründe angedeutet, jedoch in der Praxis nicht realisiert. Die jeweils hinderlichen Rahmenbedingungen werden meist global und unveränderbar wahrgenommen, so dass bei einer Implementation von Outdoor Education stets von problembehafteten Rückkopplungseffekten auf den eigenen, alltäglichen Unterricht ausgegangen wird. Für die Lehrer/-innen ist daher eine Implementation auch nicht Teil ihrer persönlichen wahrgenommen professionellen Leistungserbringung, eine Durchführung würde die Erfüllung der eigentlichen Berufsaufgabe sogar bedrohen. Demgemäß konstituiert sich bei den hier subsummierten Fällen der positive Gegenhorizont eines irritationsfreien, unterrichtlichen Alltags. So werden Überzeugungen zur Durchführung von Outdoor Education überlagert, wie beispielsweise durch das Motiv der pflichtmäßigen Entsprechung des Lehrplans, wobei sich Outdoor Education hier als Irritation der dafür vorgesehenen Zeitkontingente manifestieren würde. Exemplarisch für diesen Typus steht ein Interviewausschnitt aus dem Fall Mr. Z. - MA1:

Z 37 - 58

I: And ehm is it sometimes possible for you to go out eh making-

B: For fieldwork? [Yah.] Not very very easy to do. I mean you have to prepare (.) eh beforehand for fieldwork. We use- my- I use the surroundings which is- this school here is surrounded with- (.) we have a valley down the road here, the grounds are (.) vast and we can use that. Eh it depends what kind of activity you going to use. You have to prepare beforehand what you gonna do. Very early we do it because (.) it takes a lot of eh energy. [Energy.] All right, yah.

I: And what-what can you do on the ground here with the students?

B: Oh we can do- can do a lot. I mean e::h for example- (.) I don't know. (pushed) For example (.) take- tackling the ehm - with form four which- we- we talking about thirteen fourteen year olds ehm::- fourteen year olds (unverst.). Ehm (.) the topics on weathering and erosion. I mean you find a lot of eh (.) things concerning weathering. All right? Biological weathering, chemical weathering on the stone, all that. Ehm being an old building it's eh- you have got a lot of examples. [Yah.] We having trees and eh plants surround the area that it be- that biological all that, all right? So eventually there is a lot of things you can do. But as I said, you are restricted with time. The next lesson will start, let's say in another half an hour. So you were down and up and lose a lot of time. The time is against you. It's always against you, all right? So eventually what you do even using the whiteboard, the interactive whiteboard. If you using a clip (unverst.) settle down just five minute clip. (.)The five minute clip would be (.) - you have to wait another- what, five minutes to it. And then explanations and- see? [Yah.] You are very restricted with time.

Auf den Stimulus „*is it sometimes possible*“ antwortet der Befragte mit „*not very very, very easy to do*“. Damit bearbeitet er das Thema „*go out*“ einleitend mit einer problembehafteten Stellungnahme, die die anschließenden Ausführungen zur Implementation von Outdoor Education umschließt. Das besondere an der Formulierung „*not very very, very easy to do*“ ergibt sich aus der Verneinung einer *sehr leichten* Durchführung („*very easy*“). So wären an dieser Stelle auch Antworten wie *it's difficult* oder *it's not easy* möglich. Eine Lesart der hier gewählten Form ist eine Orientierung an der Erhaltung der eigenen Professionalität über das Nichteingestehen von Schwierigkeiten bei der Gestaltung des professionellen Alltags. Durch die Verwendung von „*easy*“ vermittelt der Befragte den Eindruck eines aktiven *Versuchens* und *Bearbeitens* der Thematik „*go out*“, jedoch scheinen besondere noch nicht explizierte Bedingungen dies zu behindern. Die Implementation von Outdoor Education ist für den Akteur dennoch erstrebenswert, was im Anschluss der problematischen Rahmensetzung durch die Nutzung des Schulgeländes exemplifizierend dargestellt wird. Über „*I mean*“ kennzeichnet der Befragte die persönliche Einschätzung seiner Möglichkeiten und des für ihn damit verbundenen Arbeitsaufwandes („*you have to prepare*“). So ist darüber erkennbar, dass die besondere Vorbereitung von „*fieldwork*“ für ihn als eine Irritation wahrgenommen wird. Erst mit „*it takes a lot of energy*“ wird diese Irritation negativ konnotiert, was die Durchführung von Outdoor Education gleichzeitig als aufwendig markiert. In seinem Handlungshorizont wird eine Umsetzung dennoch bedacht, jedoch aus einem persönlichen Abwägen der Umstände heraus nicht realisiert („*So eventually there is a lot of things you can do. But as I said you are restricted with time*“). Indem Mr. Z. immer wieder auf die ihn einschränkenden Bedingungen rekurriert, zeigt er implizit, dass er Outdoor Education als allgemein gewünschte Praxis anerkennt und ihm diese Nichtentsprechung auch bewusst ist. Betont wird diese Überzeugung in einer anderen Textpassage durch das Anbringen die Implementation betreffender Enaktierungspotentiale:

Z 198 - 199

B: [...] Because eventually it helps and- and it- it- it should be- it should be especially the older streams fours and five. It should be connected with the eh MATSEC syllabus which is the whole level syllabus, yah?

Der Befragte stellt hier indirekt klar, dass er eine Implementation nicht als Teil seines offiziellen professionellen Auftrages in der Schule wahrnimmt. Eine mögliche Berücksichtigung von Outdoor Education in den Lehrplänen würde diese Unterrichtsform aus seiner Sicht unausweichlich in seinen offiziellen schulischen Aufgabenbereich heben. Eine daran orientierte Durchführung würde dann auch über die Anwaltschaft der von den Schüler/-innen zu erreichenden Bildungszertifikate verbindlich gemacht werden.

Wie dieser Textauszug exemplarisch verdeutlicht, konnte eine problembehaftete Bearbeitung in den Fällen dieses Typus immer auf eine Wahrnehmung von Outdoor Education zurückgeführt werden, bei der diese Unterrichtsform nicht als offizieller, essentiell notwendiger Bestandteil der Berufsaufgabe gesehen wurde. Dementsprechend würde eine Implementation eine Irritation ihrer tatsächlich wahrgenommenen Berufsaufgabe bedeuten. Davon lässt sich ableiten, dass Überzeugungen zur Bedeutung von Outdoor Education an dieser Stelle durch andere handlungsleitende Überzeugungen überlagert werden und diese Unterrichtsform als vernachlässigbar angesehen wird. Bei anderen Fällen würde eine Implementation eine Irritation auch anderer schulischer Abläufe bedeuten und beispielsweise die Pflichterfüllung anderer Kolleg/-innen bedrohen, wie ein Auszug aus dem Interview Mrs. B. - SA3 zeigt:

Z 12 - 16

B: [...] Ehm one problems with field trips is the organizational aspect because you have got to get permission from other teachers:: and they often are not very happy to give up their lessons::.. Eh you could do a lot of negotiation and although field trips is very valuable often it take so much energy to get it organized @(.)@ by the time you go. You wonder if it was worth it.

Die Befragte drückt in diesem Textauszug die besondere Relevanz der einschränkenden Bedingungen implizit über das betonte Dehnen von „*teachers:*“ und „*lessons:*“ an. So entsteht über diese Betonung zum einen der Eindruck einer besonders ins Gewicht fallenden Auswirkung, zum anderen wird damit auch der Aufzählungscharakter verstärkend artikuliert, was die hier aufgeführten Argumente als zahlreiche und besonders ins Gewicht fallende Argumente darstellt. Demnach wird hier das Ziel der Bewahrung anderer schulischer Abläufe besonders hervorgehoben. Auch wenn es positiv konnotierte Überzeugungen zur Sinnhaftigkeit von Outdoor Education gibt, treten diese mit anderen handlungsleitenden Überzeugungen in Konkurrenz, was in einer individuellen Aushandlung der Wertigkeit dieser Überzeugungen für die eigene professionelle Performance resultiert.

Ebenso konnten Orientierungen rekonstruiert werden, bei denen die Lehrer/-innen ihre professionelle Pflicht als Aufsichtsperson bedroht sahen und Outdoor Education als potentiell gefährliche Unterrichtsintervention eingestuft worden ist. Dies waren meist Akteur/-innen, die in der Vergangenheit negative Erfahrungen mit Unfällen oder anderen Sicherheits- bzw. Aufsichtsproblemen gemacht haben. Letztlich sehen die Lehrer/-innen auch darüber die von ihnen angestrebte kontrollierte professionelle Berufsausübung bedroht, was die Problematisierung von Outdoor Education plausibilisiert. Trotz einer fehlenden Implementierung können aus den problemhaften Bearbeitungen und durch das Anbringen hypothetischer Durchführungszenarien potentielle Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden, die jedoch schwer zu abstrahieren sind. Allen Fällen ist aber gemein, dass bei der

Durchführung und Ausgestaltung von den Befragten keine exklusiv nur dort zu entwickelnden Fähigkeiten berücksichtigt werden würden. Erst dadurch erscheint Outdoor Education für die jeweiligen Lehrer/-innen auch als vernachlässigbar bzw. kann diese Form des Unterrichts zur Diskussion gestellt werden.

Ein letzter Interviewausschnitt aus dem Fall Mrs. S. - KA2 verdeutlicht, dass auch die Berücksichtigung von Interessen der Schüler/-innen eine Aushandlung und Abwägung der Implementation provozieren kann. So kann der Einbezug von Schülerinteressen in die Unterrichtsgestaltung auch zu einer problembehafteten Bearbeitung führen, da sich diese Berücksichtigung hier auch als eine die Implementation überlagernde Überzeugung repräsentiert:

Z 78 - 83

I: Yes, ok, I can imagine that. And ehm is eh it possible for you to go something in the surroundings of the school?

B: Ehm in and around G.-Town (.) we do have the N.- Escarpment which- we haven't gone up the escarpment in a while e::hm (.) mainly because it's hard to get the kids on board because is so close they're just like this is boring, like it's in our backyard. It's an awesome fantastic eh resource, but like, eh this is boring, why we doing this? Yah, so-

5.1.2 autonom-kontrastierender Typ

Beim autonom-kontrastierenden Typ stellt sich Outdoor Education als Enaktierungspotential eines defizitär eingeschätzten Unterrichts im Klassenraum dar. Die Akteur/-innen dieses Typus orientieren sich am positiven Gegenhorizont der individuell eingeschätzten Optimierungsmöglichkeiten von Unterricht, was eben auch eine Verlagerung von Unterricht an Orte außerhalb des Schulgebäudes mit einschließt. Die Implementationslogik beruht demnach auf einer von den Lehrer/-innen als notwendig erachteten Kompensation und Erweiterung der unterrichtlichen Möglichkeiten innerhalb des Klassenraums. Hierbei orientieren sich die Lehrer/-innen an verschiedenen, persönlich als wichtig erachteten Normvorstellungen *guten Unterrichts*, wie etwa hinsichtlich der Möglichkeiten zur besonderen Berücksichtigung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule, zur Konkretion im Unterricht behandelte Sachverhalte oder zur Anwendung besonderer Formen des Lernens. Letztlich konstruieren die Akteur/-innen dadurch ein defizitäres Bild des Klassenunterrichts, was letztlich zur angestrebten Veränderungen der alltäglichen Unterrichtssituation führt. Die hier thematisierten Normvorstellungen von Unterricht sind wiederum zurückzuführen auf Orientierungen der Lehrer/-innen an eigens erlebte Ausbildungsbestandteile, an fachliche Traditionen oder an Erfahrungswissen, das sie während ihrer Berufsbiographie generiert haben.

Die Gestaltung von Outdoor Education erfolgt bei diesem Typus selbstbestimmt und aktiv, da die Umsetzungen an die persönlichen Überzeugungen zum Bedeutungswert gekoppelt sind. Dementsprechend erfolgt auch die Erstellung eines didaktisch-methodischen Grundgerüsts selbstgesteuert, so wie auch die Auswahl von Standorten, die zur Realisierung des Umsetzungskonzeptes als geeignet wahrgenommen werden. Die einzelnen Lehrer/-innen entscheiden selbst, inwieweit sie die naturräumliche Ausstattung des näheren und weiteren Schulumfeldes, ebenso wie die dort angesiedelten Einrichtungen, als angemessen und repräsentativ für die Zweckmäßigkeit der von ihnen vertretenen Form von Outdoor Education finden. Dies impliziert ebenso eine subjektive Interpretation des Radius, innerhalb dessen nach angemessenen Lernsettings gesucht wird, wobei dieser Radius meist an die subjektive Wahrnehmung der Ausreizungsmöglichkeiten schulorganisatorischer Rahmenbedingungen gebunden ist.

Da es sich um eine aktive selbstbestimmte Implementation handelt, werden potentiell einschränkende Rahmenbedingungen während der Interviews nicht als Behinderung oder die Implementation vermeidend problematisiert. Wenn Rahmenbedingungen thematisiert werden, dann werden diese höchstens als Irritationen wahrgenommen und über aktive Gegensteuerungsmaßnahmen kompensiert. Die Gesprächspassagen dazu sind durch eine aufmerksame und aktive Wahrnehmung von Möglichkeiten und Freiräumen gekennzeichnet, die letztlich eine Implementation zulassen. Dabei muss bedacht werden, dass je nach subjektiver Bedeutungsauslegung von Outdoor Education und den daran gekoppelten Gestaltungsprinzipien eventuell hinderliche Rahmenbedingungen in unterschiedlichem Maße stimuliert werden. So kann ein Ausflug in ein Museum in der nächstgelegenen Großstadt mehr Zeit und Geld in Anspruch nehmen, als das Zeigen von Flechten auf dem Schulhof. Ein Interviewabschnitt aus dem Fall Mr. H. - NI2 verdeutlicht diese subjektive Wahrnehmung des organisatorischen Potentials und damit verbunden auch das Eingehen von Kompromissen:

Z 35 - 42

B: [...] So if you want to do sort of fieldwork it means you can do it in a half a day- (*let's say?*) not got big travel time. [Ok.] Ehm (.) so it does lend itself to that because things are short and close by. You can go, as I said, do beach work. Eh so in - but you couldn't do that in say an hour [Yah.], so I think you need more time (unverst.). So it does mean you always gonna have to take time out of other peoples classes and of course, other people tryn to teach courses so they are not too keen over that. Eh other people are pretty good about it, but you do become aware just too much (*throw?*) the class doing various things.

Die Umsetzung von „*fieldwork*“ bedeutet hier eine Irritation des routinisierten alltäglichen Schulablaufs, weil die Lehrperson die gängige Unterrichtszeit ausdehnen

muss und dadurch die Schüler/-innen vom Besuch anderer Unterrichtsstunden abhält. Der Konflikt ergibt sich für den Befragten dabei aus „*you always gonna have to take time out of other peoples classes and of course other people tryn to teach courses so they are not too keen over that*“. In diesem Fall resultiert eine Implementation derartiger Ausflüge in einer Konfrontation mit dem Kollegium, da dieses dadurch in ihrer Berufsausübung behindert wird. Die Akteur/-innen dieses Typus nehmen derartiges Konfliktpotential jedoch nicht als handlungsunterdrückend wahr, wie etwa beim autonom-problematisierenden Typus, sondern die geplante Handlungspraxis wird darauf bezugnehmend angepasst. Im konkreten Fallbeispiel grenzt der Befragte die Quantität der Umsetzung ein („*you do become aware*“), so dass hier ein Kompromiss zwischen eigenem Unterricht und der Wahrung des schulischen Regelbetriebs geleistet wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Umsetzung von den Akteur/-innen angebahnt wird, bei entsprechend restriktiven Bedingungen aber auch reguliert werden kann.

An dieser Stelle werden die in den Interviews genannten Kontrastierungslogiken von Outdoor Education gegenüber dem Unterricht im Klassenraum deutlicher herausgearbeitet und in Verbindung mit den jeweiligen Gestaltungsprinzipien genauer typisiert. Dazu werden die individuellen Überzeugungen zum Bedeutungswert von Outdoor Education über die Bildung weiterer Subtypen dargestellt. Dabei muss beachtet werden, dass eine bestimmte Implementationslogik nicht pauschal einem einzigartigen Gestaltungsprinzip zugeordnet werden kann, sondern sich nur schemenhafte Gestaltungstendenzen abzeichnen lassen. Diese Subtypen basieren hauptsächlich auf jenen Textpassagen der Interviews, bei denen die Befragten in einen Legitimierungszwang versetzt wurden und ihre individuellen Bedeutsamkeitszuschreibungen gegenüber Outdoor Education entfalteten. Aus diesen Textpassagen konnten diese Subtypen daher als kategorisierte Abstraktionen von zweckverbundenen Dispositionen herausgearbeitet werden. Methodisch ist dies daher eher als ein Schritt zurück zu verstehen, da die Abstraktionsebene des Typus verlassen wird und die Ebene der von den Befragten Akteur/-innen angesprochenen Themen in den Blick genommen wird. Die nun typisierten Kontrastierungslogiken bilden demnach den positiven Gegenhorizont der befragten Lehrer/-innen auf Ebene der Unterrichtsgestaltung. Argumentieren lässt sich dieser Schritt mit der fachdidaktischen Relevanz genau dieser explizierten Überzeugungen, insbesondere wenn es um die Frage der Bedeutung von Outdoor Education für den Unterricht geht und eines daraus entstehenden *Nutzen* für die Schüler/-innen.

Subtyp I: Sachliche Anschauungslogik

Hierzu zählen Orientierungen, die den Zweck von Outdoor Education in einer Veranschaulichung von den Schüler/-innen unbekanntem oder im Unterricht nur bedingt darstellbarem Sachverhalten sehen. Eine Textpassage aus dem Fall Mrs. E. - SA1 illustriert diesen Subtypus folgendermaßen:

Z 54 - 59

B: [...] Ehm on Monday I took my children, my standard eight, to busy studying ecology and we were up at the water works. The local G.-town water treatment facility where they could experience how ehm our local water is treated and where it comes from. The sources and everything. Ehm because often they just open the tap and there is water. So this is the whole thing. Ehm the next- the follow up to that is to take them down to the surge treatment facility where they will see how the- the- that wastewater is processed.

Aus dem von der Lehrerin diagnostizierten Schülerverhalten „*because often they just open the tap and there is water*“ wird ein Handlungsbedarf konstruiert, der diesem Missstand entgegenwirken soll. In dem hier angebrachten Beispiel vermag der Unterricht nicht die komplexen Prozesse der Wasseraufbereitung zu veranschaulichen. Die Lehrerin sieht sich motiviert diese kognitive *black box* aufzulösen, indem die Schüler/-innen am Standortbeispiel Wasserwerk die tatsächlich stattfindenden Prozesse nun rezeptiv aufnehmen sollen („*to see*“). Als Anschauungslogik wird hier die Darstellung von Sachverhalten am real situierten Phänomen verstanden. Zweck dahinter ist die Kontextualisierung und - aus Perspektive der Lehrer/-innen - *bessere* Veranschaulichung von Lerngegenständen des Unterrichts. Spiegelbildlich wird bei diesem Subtyp der Unterricht im Klassenraum in seinen Darstellungsmöglichkeiten als limitierend und alltagsfern umschrieben. Damit in Verbindung stehend wird die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit der Umwelt im erzieherischen bzw. privaten Umfeld von den Lehrer/-innen häufig auch als unzureichend eingeschätzt. Dementsprechend repräsentieren sich die Akteur/-innen bei diesem Subtyp häufig als Personen, die anderen *etwas zeigen* oder den Schüler/-innen ermöglichen, *etwas bestimmtes zu sehen*. Dies verdeutlicht auch eine Passage aus dem Interview Mr. H. - NI2:

Z 115 - 119

B: [...] I mean a lot of that- them wouldn't really go to the seashore with an idea of looking at what's that, what's that, what's that. Eh you take them out to M.-Park and they don't necessarily know what a lot of plants are, they don't know what an Oak tree is, they might just (2)- they don't know different types of trees like beech and oak and almonds or- and different types of flowers.

Auch hier wird die Annahme eines eingeschränkten Weltbildes auf Seiten der Schüler/-innen geäußert („*a lot of that them wouldn't really go to*“, „*they don't necessarily know what*“) und als Ausgangspunkt für die Implementation von Outdoor Education herangezogen, die dann eine fehlende und bewusste Konfrontation mit den angesprochenen Phänomenen kompensieren soll. Es können basierend auf der Sinnzuschreibung der sachlogischen Anschaulichkeit, Gestaltungsprinzipien des *Zeigens* und damit des rezeptiven Aufnehmens sinnlich erfahrbarer

Sachverhalte erkannt werden. Deutlich werden diese Prinzipien durch Tätigkeiten von Schüler/-innen, die in den Textpassagen mit Verben wie „to see“, „to look at“ oder „they experience“ umschrieben werden. Zentraler Gedanke bei der Gestaltung liegt daher in der Suche nach das Phänomen repräsentierender Standorte. Je nach Komplexität des Sachverhaltes müssen die vor Ort sichtbaren Prozesse und Strukturen durch die Lehrer/-innen oder andere Expert/-innen rekonstruiert bzw. zusätzlich erklärt werden, so dass darüber die kognitive *black box* auf Seiten der Schüler/-innen möglichst aufgelöst wird. Daraus lässt sich ableiten, dass die Ausgestaltung eher auf die Generierung oder Bestätigung von deklarativen Wissensbeständen ausgerichtet ist und stärker *input-orientiert* abläuft.

Subtyp II : Exklusive Fähigkeitslogik

Bei diesem Subtypus handelt es sich um Überzeugungen zu Outdoor Education, die sich an der Aneignung fachspezifischer Kompetenzen orientieren und daher eher *output-orientiert* sind. Dabei besteht für die Lehrpersonen die Notwendigkeit Lernumgebungen jenseits des Schulgebäudes aufzusuchen, da diese zur Entwicklung von Fähigkeiten beitragen, die innerhalb des Klassenzimmers nicht entwickelt werden könnten. Im Unterschied zum *Anschaungssubtyp* geht es hierbei weniger um die Visualisierung von Sachverhalten, sondern um die Ausnutzung der Eigenschaften realer Phänomene in Anbetracht ihrer natürlichen Komplexität und Situiertheit. Aufgabe der Schüler/-innen ist es, solche realen Phänomene mit passenden Methoden zu entschlüsseln, wobei meist Kompetenzen aus dem Bereich Erkenntnisgewinnung im Mittelpunkt stehen. Für Lehrer/-innen bildet somit die besondere Konzeption von natürlichen Standorten die Möglichkeit, das Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen zu trainieren, um darüber die Komplexität der Standorte themengeleitet zu dekodieren. Eine Textpassage aus dem Fall Herr N. - DE2 kann dies exemplarisch verdeutlichen:

Z 189 - 205

I: Ja, und ehm (2) was würdest du sagen, wann macht es Sinn nach draußen zu gehen?

B: (2) Ja thematisch hab ich schon begründet. (2) Es muss aber natürlich auch etwas- also mehr Erkenntnis möglich sein. Es bringt ja nix nach draußen zu gehen und wir wollen jetzt die kompliziertesten Werte jetzt irgendwie messen, ham aber zum Beispiel gar keine Messgeräte dafür. Also es muss (.) irgendwie auch einerseits (2)- naja wie gesagt, ne Erkenntnis zugewinnen sein, die gleichzeitig aber auch der Klassenstufe angemessen ist. Ich weiß nicht, ob es sinnvoll ist, das was ich in einer fünften Klasse mach zu dem Zusammenhang Licht, (.) Bäume, (.) Frühblüher, das im zwölften Jahrgang zu machen. Dann denk ich ma verlieren die auch die Motivation, weil die Aufgabenstellung einfach viel zu einfach ist. Das kann man auch erzählen und dann kommt man da schneller voran. Ehm(3) und das macht das ganze natürlich auch ein

bisschen schwieriger, weil die Naturbeobachtungen eh sind ja auch ziemlich unterschiedlich. Also selbst wenn man ein Arbeitsauftrag hat, den man natürlich auch dementsprechend etwas offener stellt, ist immer noch die Frage, was beobachten denn die Schüler eigentlich und ist es das was ich mir eigentlich gedacht hab. Ehm es ist einfach offener (.) s=umfangreicher, aber es kann auf jeden Fall ein Mehrwert hat- haben wenn man am Ende es dementsprechend auch auswertet.

Die Sinnhaftigkeit von Outdoor Education äußert der Befragte explizit als Absicht, besondere Erkenntnisse zu gewinnen („*Zusammenhang Licht(.) Bäume(.) Frühblüher*“) und gewisse Arbeitstechniken anzuwenden („*Werte jetzt irgendwie messen*“). In diesem konkreten Beispiel steht das Aufsuchen von Lernumgebungen außerhalb des Schulgebäudes also für die Repräsentation fachlich eingebetteter, systematischer Beziehungen - hier Ökosystembeziehungen - die von den Schüler/-innen selbst erkannt bzw. dekodiert werden sollen. Dieses Erkennen bzw. „*Beobachten*“ kann sich für den Befragten nur in der naturräumlichen Umgebung entfalten, da sich die Welt außerhalb des Schulgebäudes als eben diese situierte, komplexe und authentische Welt repräsentiert, die im Klassenzimmer nicht aufzufinden ist. Die Möglichkeiten des Unterrichts im Klassenraum werden hinsichtlich der situativen Darstellung von Lerngegenständen als begrenzt eingeschätzt, in anderen Fällen erfolgte hier auch häufig der Verweis auf die bereits kanalisierten und dekodierten Informationen in Lehrbüchern und anderen Medien. Die Gestaltungsprinzipien dieser auf die Entwicklung von Fähigkeiten ausgelegten Ausflüge orientieren sich stark an der Geländearbeit. Dazu stehen meist unterrichtsrelevante Fragestellungen im Mittelpunkt, die über verschiedene Formen der Erkenntnisgewinnung beantwortet werden sollen. Damit einher gehen auch wissenschaftliche Arbeitsweisen, wie dem Formulieren von Hypothesen, dem Erkennen von Systembeziehungen und dem Anwenden von Experimentier- und Messtechniken. Im Vergleich zur sachlichen Anschauungslogik nimmt diese Ausgestaltungsform stärker prozedurale Wissensbestände in den Blick, wobei die Berücksichtigung dieser Gestaltungslogik vor allem auf fachlichen, wissenschaftsorientierten und demnach epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen basieren.

Subtyp III: Logik der Motivation und des Methodenwechsels

Auch die Orientierung an der Gestaltung besonders aufmerksamkeitssteigernder Lernarrangements führt zur Integration von Outdoor Education in den Schulalltag. Die Lehrer/-innen nutzen hierbei meist die unmittelbare Schulumgebung, um den als monoton dargestellten Regelunterricht kurzfristig zu durchbrechen. Diese Unterrichtsgänge repräsentieren dabei eine Möglichkeit, Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, so wie auch in einem Interviewausschnitt des Falles Herr N. - DE2 ersichtlich wird:

Z 206 - 217

I: Mhm und ehm was hat ihre- oder was hat deine Entscheidung beeinflusst ehm zum Beispiel in der fünften Klasse dieses ehm- (.) ja dieses Nach-Draußen-Gehen mit in den Unterricht einzubeziehen?

B: (2) Ehm (2) einerseits(.), ich kenn den Unterricht ja in der fünften Klasse (.) mit der Doppelstundentaktung und die Schüler brauchen eine Pause so oder so, wenn sie hier zwei Stunden im Unterrichtsraum sind. Die sind auch- also sie sind alle ehm- die stören nich, aber sie werden halt unruhig, was aber auch einfach daran liegt, dass ehm sie einfach auch mal ne Pause brauchen und ich hab das (.) damit dann immer verbunden, dass wir in dieser Unterrichtseinheit auch des Öfteren raus gegangen sind, weil es nochmal ein ganz anderer- also das hat ich schon gesagt ehm- Methodenwechsel ist und die Schüler dann neu motiviert werden. So das ist etwas Besonderes und alles was besonders ist ehm, machen die Schüler erstma ja auch richtig gut mit.

Grundsätzlich geht es bei diesem Subtyp verstärkt um die Stimulation von Lernprozessen auf Seiten der Schüler/-innen, die nach Meinung der Akteur/-innen über Outdoor Education eine besondere Qualität erlangen („*neu motiviert werden*“). Spiegelbildlich dazu konstruieren Lehrer/-innen ein Bild ihres Unterrichts, bei dem Schüler/-innen im Klassenunterricht nach gewisser Zeit dazu tendieren, ihre Aufmerksamkeit und Motivation zu verlieren, was sich zum einen negativ auf die Disziplin („*unruhig*“) auswirkt, aber eben auch auf die planerisch angestrebten Lernprozesse. Bei diesem Subtyp wird Outdoor Education als eine Möglichkeit der didaktisch-methodischen Initiierung von Lernprozessen gesehen. Es geht daher hier nicht um eine besondere Exklusivität dieser Unterrichtsform im Sinne zu entwickelnder Fähigkeiten, sondern es wird der methodische Kontrast zu alltäglichen Unterrichtsweisen genutzt, um die Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft bei den Schüler/-innen zu steigern. Die Gestaltungsprinzipien spiegeln sich allein im Umstand des kurzfristigen Verlassens des Schulgebäudes wider, wobei meist Standorte im unmittelbaren Schulumfeld aufgesucht werden.

Subtyp IV: konstruktivistisch-lernpsychologische Logik

Eine weitere Orientierungsfigur für die Implementation von Outdoor Education konstituiert sich in der Bekräftigung von Lernprozessen, über die Schaffung von Unterrichtssituationen, die bei Schüler/-innen besonders nachträglich in Erinnerung bleiben. Die Akteur/-innen sehen dahingehend die Möglichkeit außerhalb des Schulgebäudes Erlebnisräume mit den Schüler/-innen aufzusuchen, die durch Stimulierung emotional-affektiver Komponenten Lerngegenstände kognitiv verfestigen. Hierbei in Frage kommende Gestaltungsprinzipien zeigen sich in einer

handlungsorientierten, emotionalen Stimulation der Schüler/-innen und dem Anregen von Erfahrungsprozessen durch den Aufenthalt in einer entsprechend stimulierenden Umwelt, wie eine Passage aus dem Fall Mr. H. - NI2 zeigt:

Z 122 - 135

I: Ok, so would you say these are reasons why it is important to go out?

B: I think it is yah. I think it is. (2) I mean again, you know, you could teach all that in the lab with nice pictures and everything and eh you would cover the curriculum. But I think getting out there and seeing things in place it reinforces much more the sort of- and even sort of some of the tricky things about doing a seashore study for example. You know, it's very slippery or you have got boulders and that. And how do you sample round those sort of things and just the physical thing of laying out transects and so on. I think it's- it's good for that and again to get appreciation of nature **and** I mean that other site of pollution and how we influence the environment. I think you- you know it's that sort of thing of just you know: Tell me I forget you know? Tell me I forget show me and I remember, involve me I understand. And, so I think the more you can do outdoors- eh even limited as it is, you know, helps to really really reinforce and it may for some of them be the first time. Some of them being in there for example and- and eh we can have a quick look at it, yah.

Der an dieser Stelle umschriebene Subtypus spiegelt sich in dieser Textpassage stellvertretend in der Aussage „*it reinforces much more*“ wider. Aus Sicht der Lehrer/-innen müssen diese Lernumgebungen für die Schüler/-innen multisensorisch und emotional ansprechend sein („*just the physical thing*“), um die daraus resultierenden einprägenden Erfahrungen an die parallel stattfindenden Lernprozesse zu koppeln und diese somit nachhaltig zu festigen. Hierzu zählen auch Orientierungen, bei denen die Stimulation von affektiven Einstellungsveränderungen über die ästhetische Wahrnehmung von Phänomenen erreicht werden soll („*to get appreciation of nature*“). Auf Grundlage dieser Orientierungen wird der Unterricht im Klassenraum als weniger sensibilisierend und anregend dargestellt („*you could teach all that in the lab with nice pictures and everything*“).

Die Lehrer/-innen dieses Subtypus stellen die Wirkung von Outdoor Education im Hinblick auf den Lernerfolg als offenen, ungewissen Prozess dar. Sie bringen daher in ihren Äußerungen weder Argumente noch Belege an, die eine Wirksamkeit nachweisen. Auch geben sie nicht an, wie stark Lernprozesse angeregt oder Einstellungen entwickelt werden können. Überspitzt gesagt, besteht bei den Akteur/-innen lediglich die Hoffnung gewünschte Dispositionen zu entwickeln bzw. das Gelernte aus dem Unterricht zu bekräftigen. Das Wort Hoffnung ist deswegen treffend, da die Vertreter eben keine expliziten Nachweise anbringen, inwiefern diese Lernsettings auch wirklich stimulierend und erfolgreich sind („*reinforces much*“).

more, get appreciation“). Vom Grundprinzip her wird hier durch Outdoor Education einer konstruktivistischen Lernlogik entsprochen, die jedoch die kognitiven Entwicklungen und Lernfortschritte einzelner Schüler/-innen, einer *black box* gleich, nicht exakt vorhersagen kann. Demnach wird Outdoor Education als eine Art Mythos präsentiert, das bestimmte Normvorstellungen zum Lernen vereint, die in ihrer Wirkungskraft wünschenswert aber ungenau und für Lehrer/-innen schwer nachweisbar sind.

Subtyp V: Erlebnisorientierte Erziehungslogik

Ebenso sind in den Interviews Argumentationen zu finden, die sich an einem weniger fachlichen, sondern stärker erzieherischen Horizont orientieren, bei dem die Lebenswelt der Schüler/-innen außerhalb von Schule mit einbezogen wird. Im Fall Mrs. E. -SA1 stellt sich diese Logik wie folgt dar:

Z 302 - 307

B: [...] Ehm but- I think- I think for children in this very technological area. Ehm they- they either playing reality games on PSP's or they watching TV. They get a lot of input from the reality programs if you- if you can actually get them to watch them. Ehm but they don't get out there and play in the soil and smells of roses. So from a teaching point of view for me, for those kids who are couch potatoes. (?) need to get them out there. Ehm so it's a useful tool to get them out there to actually realize what the world is.

In diesem Textabschnitt wird die außerschulische Lebenswelt der „*children*“ und „*kids*“ durch den hohen Grad der medialen Auseinandersetzung in deren Freizeit, und dem daraus sich ergebenden fehlenden interagierenden Bezug zur Umwelt, negativ konnotiert. In der Aussage „*they don't get out there and play in the soil and smells of roses*“ wird dieser Umstand metaphorisch überspitzt als *die Hände nicht dreckig machend* dargestellt. Implizit dokumentiert sich darin nicht eine Sichtweise auf Schüler/-innen, sondern es wird eher die Perspektive eines Elternteils auf Kinder eingenommen. Die Lehrerin sieht hier also ihre Schüler/-innen als Kinder, die in ihrem Elternhaus von der Außenwelt isoliert sind, wobei dies als Ergebnis der aktuellen Entwicklung der Gesellschaft gesehen wird. In der Metapher „*play in the soil*“ bildet sich ein positiver Gegenhorizont ab, der sich am erzieherischen Auftrag von Schule orientiert („*need to get them out there*“) und eine aktive, sensorische Auseinandersetzung mit der Umwelt fordert. Ableitend davon bildet sich für die Befragte ein negativer Gegenhorizont im unreflektierten Annehmen von Entwicklungen der modernen Gesellschaft ab, wobei konkret die passive, rezeptive Aufnahme einer medialisierten Welt („*reality games*“, „*watching TV*“) gemeint ist. Als Enaktierungspotential bildet Outdoor Education die Möglichkeit über den offiziellen Rahmen von Schule, die Kinder nach draußen zu bekommen („*to*

get them out there“) und die aus Perspektive der Lehrerin automatischen, fehlgeleiteten Entwicklungen der Gesellschaft zu bearbeiten. Die Befragte sieht ihre Rolle als Lehrerin somit auch im Erziehen bzw. im Ermöglichen von Erlebnissen und damit nicht ausschließlich im didaktisch-methodischen Aufbereiten unterrichtsrelevanter Sachverhalte. Diesen Horizont weiterführend, formuliert die Befragte in einer anderen Passage:

Z 283 - 294

B: [...] I know ehm- with my- my grade sevens I take them on a trip as well. And ehm they- they- we take them to M.-town and we go to the national museum. Ehm because very very few children have ever been to a museum. So it's- we ehm take them- it's the last thing that we do with them before they leave the school. We take them on a field trip and ehm they go to movies but that's the end of the day. Eh or we go to the eh- or we go to the- we go to the art gallery and then we go the national museum which is history, geography and- and science. And then at the end of the day their reward is to go and watch whatever movie showing at the M.- mall. [That's good.] But you know, they have had- they have had exposure to an art gallery which they wouldn't necessarily have. They have had exposure to museums ehm which half of them have only ever seen at night- in the movie the, you know, the eh- the movie. (2) Ehm what's that movie with Ben Stiller?

Der von der Befragten selbst bestimmte erzieherische Auftrag ergibt sich für sie auch aus einem Defizit kultureller Auseinandersetzung innerhalb des erzieherischen Umfelds der Schüler/-innen („few children have ever been to a museum“, „they have had exposure to an art gallery which they wouldn't necessarily have“). Gemäß diesen Argumentationen sind die Gestaltungsprinzipien dieser Ausflüge nicht primär auf unterrichtliche Sachverhalte ausgerichtet, sondern verstärkt auf Aktivitäten der Schüler/-innen. Da es um den zentralen Punkt der reinen Auseinandersetzung mit Welt geht, werden auch keine inhaltlichen oder kompetenzorientierten Ausflugsprinzipien formuliert. Vielmehr geht es um einen gewissen Entertainmentcharakter, der sich für die Schüler/-innen in Form unbekannter Erlebniskontexte manifestieren soll.

Subtyp VI: Logik der Auflösung schulischer Konventionen

In einigen Fällen konnten Orientierungen rekonstruiert werden, bei denen über das Verlassen des Schulgebäudes eine bewusste Auflösung unterrichtlicher Strukturen und schulischer Konventionen forciert wurde. In einem Auszug aus dem Fall Mrs. E. - SA1 bildet beispielsweise die Interaktion mit der Klasse außerhalb des Schulgebäudes für die Lehrerin die Möglichkeit einer besonderen Schülerdiagnostik. So kann aus ihrer Perspektive darüber das unterrichtliche Beziehungsgefüge

optimiert werden, wenn Schüler/-innen und Lehrer/-innen außerhalb ihrer schulischen Rollen miteinander interagieren. Erreicht wird dies jedoch erst durch die Auflösung der alltäglichen unterrichtlichen Situation im Klassenraum und den damit verbundenen Rollenzuweisungen:

Z 219 - 232

I: So would you say that ehm your- your personal attitude about field trips ehm build up through because of your personal view- philosophy? There was no- you don't think back on special happenings that say to you ok because of this in my study time I make field trips. [No.] So personal view?

B: Ehm I- my philosophy is that you need to get to know your children not only in the classroom so I coach sport and I am involved in other aspects of, you know? I do- I do ehm debating and cultural things as well. And field trips gives you a different perspective on the- on the student. So getting them out of a classroom situation, see how they interact with- with the subject out of the classroom also benefits the kids and benefits me. Because it gets me out of the- you know teaching becomes dull and boring if you have to stay in the classroom all day. So if I can get out on a field trip I get as much benefit out of the- as the- as the students do. Ehm because it's a day away from school, it's a day interacting with them on a different level and it's a day interacting with them on a subject level which they wouldn't normally get. So it's definitely beneficial.

Dem Verlassen des Schulgebäudes wird hier weniger ein Bildungswert zugesprochen. Seine Legitimierung erhält es allein auf Grundlage der veränderten sozialen Konstellation jenseits des Klassenzimmers. Die Befragte geht davon aus, dass das Verhalten von Schüler/-innen im Klassenunterricht durch die besondere Konstitutionsform von Unterricht und dem dabei herrschenden soziale Beziehungsgefüge verzerrt wird. Außerhalb des Schulgebäudes verändert sich diese Konstellation („*different level*“). Das sich dort darstellende Schüler/-innenbild trägt aus ihrer Sicht zu einer exakteren Diagnose der Lernvoraussetzungen bei, aber auch zur ganzheitlichen Anerkennung der Schüler/-innen als Person. Die Formulierung „*it's a day away from school*“ drückt dabei explizit den Wunsch nach Auflösung alltäglicher, unterrichtlicher Konventionen aus, wobei dies einhergeht mit dem Wunsch nach Auflösung beruflicher Routinen („*teaching becomes dull and boring*“). Indirekt schwingt bei diesem konkreten Beispiel auch ein Motiv der Entsprechung von Schülerinteressen bzw. der Positionierung bei der Schülerschaft durch den Wegfall von regulärem Unterricht mit. Somit erhofft sich die Befragte von ihren Schüler/-innen als jemand wahrgenommen zu werden, der aus der Alltagsrolle als Lehrer/-in heraustreten kann und eine andere Persönlichkeit zeigt als im Unterricht. Ein Verlassen des Schulgebäudes ist somit bewusst als nicht dem Unterricht

gleichzusetzende Intervention dargestellt, bei der andere soziale Beziehungsgefüge herrschen als im Klassenraum. Auch in anderen Fällen konnten diese Orientierungen gefunden werden, wobei die Gestaltungsprinzipien verstärkt einem Wandertag gleichkommen, auf dem die Schüler/-innen Spaß haben und bewusst nicht den alltäglichen unterrichtlichen Abläufen ausgesetzt sind. Hier sind demnach auch Überzeugungen handlungsleitend, die sich auf die Wahrnehmung von Schülerinteressen - bzw. Kinderinteressen - beziehen und über die Integration von freizeithlichen Aktivitäten in den offiziellen schulischen Rahmen berücksichtigen.

Subtyp VII: Logik der professionellen Anerkennung

Im Fall Herr F. - DE1 konnte eine Implementation von Outdoor Education entlang des Motivs der schulischen Anerkennung abgeleitet werden, bei der eine gewisse Positionierung innerhalb des Schulkollegiums angestrebt wird. Unterricht außerhalb des Schulgebäudes wird dabei als besonderes und anspruchsvoll zu gestaltendes Angebot markiert. Das kontrastive Element ergibt sich aus dem Umstand, dass *besonderer* Unterricht innerhalb des Klassenraumes den anderen Kolleg/-innen visuell nicht zugänglich ist. In symbolischer Gestalt des Nach-Draußen-Gehens mit der Klasse und der visuellen Präsentation vor dem Kollegium, ist die eigens erstellte, besondere unterrichtliche Performance direkt wertschätzbar. Im Interview äußert sich diese Argumentation wie folgt:

Z 466 - 481

B: [...] Und dann- das muss man sagen, wird auch von vielen Kollegen dann aber auch positiv wahrgenommen. Also nich nur von den Biologen oder Geographen, sondern eh wir ham halt- ja unser Schulgebäude is halt so L-Förmig und das heißt, wenn ich draußen auf dem Schulhof bin, dann sehn das auch viele und das- ja ich find das dann immer auch so als positives Feedback, wenn dann- mag sein, dass der ein oder andere dann auch so=n bisschen sarkastisch- vielleicht meint, na schon wieder draußen gewesen? Aber wenn man dann halt locker irgendwie ne? Man muss dann halt sagen, ja, und ich hab den richtig lange was über Pilze und Flechten erklärt. Du weißte was, die warn total interessiert und ne? Und dann- manchmal fragen dann auch Deutsch Kollegen oder Spanisch Kollegen oder oder oder nach. Wieso -wieso Flechte? Öh wo is=n da der Unterschied oder so. Und das find ich gut also- muss sagen manchmal- vielleicht mach ich das auch manchmal wirklich nur um gesehen zu werden und (.)- nee das stimmt eigentlich auch nich, also nur deshalb nich- aber es is so=n positiver Begleiteffekt, dass andere Leute auch mitkriegen, was man in seinem Fach macht. Also pff ne? Ich meine umgekehrt weiß ich natürlich auch nich, was macht der Deutschmann oder was:: Spanisch oder Mathe ne?

In diesem Fall nutzt der Befragte bewusst die Anordnung des Schulgebäudes und des Schulhofes, um sich zu präsentieren. Über diesbezügliche Rückmeldungen seiner Kollegen/-innen sieht er sich letztlich als wahrgenommen und seinen Unterricht als anerkannt („*mag sein das der ein oder andere dann auch so=n bisschen sarkastisch- vielleicht meint na schon wieder draußen gewesen?*“). Die Gestaltungsprinzipien dieses Subtyps fokussieren eine Präsentation vor dem Kollegium mit der Klasse, dementsprechend handelt es sich hier um kleinere Unterrichtsgänge auf dem unmittelbaren Schulgelände. Dass eine Gestaltung von Unterricht dabei aus einem gewissen Eigennutz heraus geschieht, wird in diesem Beispiel entsprechend selbstkritisch konkludiert („*vielleicht mach ich das auch manchmal wirklich nur umgesehen zu werden und (.) nee das stimmt eigentlich auch nich, also nur deshalb nich*“). Die eigens entwickelte Legitimationslogik wird somit in gewisser Weise als prekär reflektiert und entkräftet („*vielleicht*“, „*manchmal*“). Dem Befragten ist demnach klar, dass dieses Motiv vom Interviewer bzw. von einer außenstehenden Betrachtung als lehrerorientierte Eigennützigkeit gedeutet werden könnte. Durch die Abschwächung seiner Argumentation zeigt der Befragte, dass ihm durchaus eine *wirkliche* Zweckmäßigkeit für das Verlassen des Schulgebäudes bewusst ist, welche unterrichtlichen Prozesse tangiert und damit schülerorientiert ist und nicht zur Selbstpräsentation genutzt werden sollte. Dennoch kann aus diesem Fallbeispiel abgeleitet werden, dass die Organisation besonderer Formen von Unterricht die eigene professionelle Leistung von Lehrer/-innen akzentuiert und sich davon Abgrenzungs- und Bestätigungsmotive ableiten lassen.

5.1.3 Autonom-kompensierender Typ

In Anbetracht der Konstitution des Interviewleitfadens und den darin enthaltenen propositionalen Gehalten hinsichtlich der Thematisierung von Outdoor Education kann ein weiterer Typus gedankenexperimentell konstruiert werden. Es muss ebenso denkbar sein, dass Outdoor Education gar nicht im professionellen Horizont der Akteur/-innen vorhanden ist, da dieser Unterrichtsform möglicherweise keine Bedeutung zugeschrieben wird bzw. diese Bedeutungszuschreibung auch durch andere Arrangements innerhalb des Klassenzimmers realisiert werden kann.

Nun erscheint es logisch, dass bei einem Interview bei dem Outdoor Education propositional vom Interviewer eingeführt wird, die Befragten sich dazu auch positionieren. Würde diese Proposition vom Interviewer nicht gesetzt werden, wäre es auch vorstellbar, dass Outdoor Education von den Akteur/-innen selbst gar nicht thematisiert wird. Letztlich zeigen dies ja auch jene einleitenden Interviewpassagen, bei denen nach allgemeinen unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten gefragt wird, da hier das Thema Outdoor Education nur sehr selten von den Befragten propositional angesprochen wird. Dies könnte Indiz dafür sein, dass

Outdoor Education von den Befragten nicht als vordergründige Form von Unterricht wahrgenommen wird bzw. , dass es für sie nicht zur allgemeinen Konstitution ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis zählt. Eine fehlende Thematisierung könnte aber auch auf einen fehlenden subjektiv zugesprochenen Bedeutungswert hinweisen. Möglicherweise bedarf der Unterricht im Klassenzimmer aus Sicht der Akteur/-innen keiner Ausweitung auf die Welt außerhalb des Schulgebäudes. Diese hypothetischen Motive sollen andeuten, dass Outdoor Education aus Perspektive von Lehrer/-innen im Regelunterricht explizit oder implizit kompensiert werden kann und sich dadurch eine Implementation erübrigt. Dabei soll der Terminus *kompensieren* nicht nur einen bewussten Ersetzen symbolisieren, sondern auch das Fehlen von Outdoor Education im professionellen Horizont der Akteur/-innen ansprechen. Ansätze dieser Kompensierungen konnten auch im Interviewsample gefunden werden. So heißt es im Fall Mr. Z. - MA1:

Z 68 - 72

B: [...] But-but taking them outside, taking them to the video or (2) putting off the lights to watch a clip for- that is something different, at least they are not thinking about the way they are sitting, ha? Hm:: they are taking their mind off, the routine , something different. That's why I said, the more resources you have and you use and the better.

Es dokumentiert sich hierin eine dem Unterricht außerhalb des Schulgebäudes zugesprochene Anschauungslogik und ein damit verbundenes Motiv der Interessessteigerung bei den Schüler/-innen. Für den Befragten stellt eine solche Steigerung des Interesses letztlich *eine* Möglichkeit dar, die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen zu erhöhen. Das Zusammennennen von „video“ und „watch a clip“ mit „taking them outside“ zeigt, dass der Lehrer der Ansicht ist, diese Aufmerksamkeitssteigerung auch durch andere medial aufbereitete unterrichtliche Komponenten innerhalb des Klassenraums zu erreichen. In diesem Fall ergibt sich aus dem subjektiven Abwägen der jeweiligen Aufwandsgrade didaktisch-methodischer Inszenierungen, eine Nichtberücksichtigung von Outdoor Education aufgrund eben dieser Kompensationsmöglichkeiten durch andere Anschauungsmedien (siehe hierzu auch HEYNOLDT 2014). Gleichermaßen bedeutet das, dass Outdoor Education für den Befragten kein exklusives Lernarrangement symbolisiert, sondern nur *ein* Element seines didaktisch-methodischen Unterrichtsarsenals ist. Noch deutlicher wird eine solche Kompensation in einer Textpassage aus dem Fall Mrs. F. - SA4:

Z 127 - 141

I: [...] Eh::m yah when you go or when you- yah what- what do you think why is it to you important with the people- yah beside the problems you have- why is it to you important to go out with them or to-?

B: I think that, I-I tell you what. I think that when we- we do quite a lot of environmental stuff in our syllabus, ehm (unverst.) from our first year all the way through to matric. And I think that (.) there are boys who:: sometimes don't have any idea about what I am talking about. When I say ehm in a game reserve for instant you have got a group of zebras and you got a group of impala and that sort of thing. I think there're (*plenty?*) boys who have never seen those animals, you know? But now, what is a huge difference to our teaching- is that we now have got a ehm interactive whiteboard with the video projector. Yah, so now I can have the most **be::autiful** pictures of the internet of all the animals that I am talking about. The type of ehm (*silt?*)-you know? They type of ehm vegetation that I am talking about I can say right look at it. It is very dry, it's (*full of?*) trees etcetera. I don't actually have to (.) take them out, you know? So that's made a huge difference to our teaching. I think in my subject huge.

Ausgangspunkt einer potentiellen Implementation sind hier jene Themenbereiche im Klassenunterricht, die sich Schüler/-innen phänomenologisch nicht vorstellen können. So ergibt sich für die Lehrerin eine Legitimationslogik aus dem Umstand der Anschauung („*who have never seen*“). An dieser Stelle entsteht ein Bruch in ihrer Argumentation („*but now*“), indem sie auf die Möglichkeit hinweist, über eine mediale Anschauung im Klassenunterricht ein kongruentes Ziel zu erreichen. So wird diese Möglichkeit von ihr auch entsprechend positiv konnotiert („*most beautiful*“, „*all the animals*“, „*huge*“) und stellvertretend für die Realität außerhalb des Schulgebäudes als gleichwertig in der Anschauungskraft dargestellt. Je nach Bedeutungszuschreibung ersetzen Lehrer/-innen also ein mögliches Verlassen des Schulgebäudes über für sie gleichwertige Elemente bzw. Interventionen im Unterricht („*I don't actually have to (.) take them out*“). Diese kompensatorischen Argumentationslinien entstehen ähnlich wie bei den autonom-problematisierenden Typen im Zusammenhang mit Überzeugungen, die eine Umsetzung von Outdoor Education nicht mit dem Erreichen exklusiver Fähigkeiten in Verbindung bringen. Der Unterschied bei diesem Typus ist jedoch, dass von den Lehr/-innen keine Norm der Durchführung artikuliert wird, Outdoor Education demnach als nicht notwendiger Bestandteil von Unterricht gesehen wird. Spiegelbildlich sind die Akteur/-innen davon überzeugt, alle notwendigen Kompetenzen und Inhalte innerhalb des Klassenraumes entwickeln und darstellen zu können.

5.2 Programmatische Typen

Unter den programmatischen Typen werden all jene Fälle subsummiert, bei denen die Implementationspraxis von Outdoor Education Ausdrucksform einer durch die Lehrer/-innen umgesetzten Programmatik ist. Demnach ist die Handlungspraxis hier strukturell fremdbestimmt. Dies impliziert einen Orientierungsrahmen mit

dem positiven Gegenhorizont der Entsprechung struktureller Vorgaben und kollektiv geteilter Programmatiken, die in einer bestimmten Art und Weise das Themenfeld Outdoor Education tangieren. Diese Entsprechung wird von den Lehrer/-innen als Spiegelbild der eigenen professionellen Leistung gesehen bzw. als konkrete Berufsaufgabe wahrgenommen. Dabei können diese Vorgaben auf institutioneller also curriculärer Ebene zu finden sein, aber auch auf Ebene der einzelnen Schulkultur. Mit den Begriffen *Programmatik* bzw. *Vorgabe* sollen hier kollektiv geteilte Maßstäbe verstanden werden, die zum einen explizit in Lehrplänen und Schulprogrammatiken geäußert werden, zum anderen aber auch in Form impliziter im Schulkollektiv geteilter Normen auftauchen. Schlussfolgernd ergeben sich daraus die Untertypen programmatisch-institutioneller Typ und programmatisch-schulkultureller Typ. Es muss bedacht werden, dass sich die beim autonom-kontrastierenden Typus aufgezeigten Subtypen auch bei diesen Typen wiederfinden, so dass auch programmatisch induzierte Outdoor Education mit ähnlichen Zweckdimensionierungen in Verbindung gebracht werden kann.

5.2.1 Programmatisch-institutioneller Typ

Es konnte aus dem Fallsample heraus ein Typus rekonstruiert werden, bei dem sich die Handlungspraxis von Outdoor Education durch die Ausführung bildungspolitischer Vorgaben ergibt. Demnach handelt es sich um Lehrer/-innen, die ihr wesentliche Berufsaufgabe darin definieren, die innerhalb der Institution Schule anzubahnenenden standardisierten Schülerqualifikationen in Gestalt nationaler bzw. regionaler Lehrpläne zu entsprechen. Handlungsleitend ist demnach hier die Überzeugung, dass sich die eigene professionelle Leistung über die Vermittlung bzw. Entwicklung von in den Lehrplänen vorgeschriebenen Inhalten bzw. Kompetenzen innerhalb des Unterrichts konstituiert. Schlussfolgernd werden curriculare Vorgaben zu Outdoor Education von diesen Lehrer/-innen umgesetzt und je nach Explizierungsgrad entsprechend rekontextualisiert. Daraus resultiert eine Implementationslogik, die sich argumentativ nicht auf Outdoor Education als besondere Unterrichtsform beruft, sondern vielmehr auf der Erfüllung der offiziell geforderten und damit auch *abrechenbaren* professionellen Berufsaufgabe basiert. Demnach wird Outdoor Education als Form von Unterricht nicht selbstbestimmt aus einem besonderen Missstand oder Bedürfnis heraus konstruiert, sondern als curriculare Instruktion verortet, der entsprochen werden soll.

Aufgrund des positiven Gegenhorizonts der Entsprechung curriculärer Vorgaben sind die Textpassagen fallübergreifend durch Rekurse auf administrativen Strukturen geprägt, die als handlungsleitend angesehen werden, wie das Beispiel Mrs. R. - N11 zeigt:

Z 24 - 33

I: Ok (.), and is it sometimes possible that you take them out to make a field trip?

B: Ehm we have- it's compulsory at GCSE they have a piece of fieldwork. We get six titles from the exam board and we select one of the titles every year.

I: What- what does it mean title?

B: A title like ehm ah (.) eh you got six- (unverst.) I'll show you the website when you go. Ehm take a view- ehm a prerelease. So in advance they give us six titles for coursework. It's controlled assessment. So we get- we can choose our own fieldwork. They give us six possibilities at GCSE and we select one. And we have to go with the class right from the planning through to an end report. So pupils have- it takes about I would say (.) eight to ten weeks to do it. So it's a big piece. Is worth twenty-five percent.

Im Fallbeispiel Mrs. R. - N11 wird die Erfüllung von administrativen Vorgaben zu Outdoor Education aufgrund der direkten Verknüpfung mit zu erreichenden Bildungszertifikaten besonders stark forciert („*is worth twenty-five percent*“). Demnach würde in diesem Fall eine Nichtimplementation eine von den Schüler/-innen abzuleistende Prüfung negativ beeinflussen. Die Erfüllung von Vorgaben wird somit über eine entsprechende Berücksichtigung bzw. über den Vollzug im Unterricht gewährleistet, so dass eine damit einhergehende Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schüler/-innen sicher gestellt werden kann. In der Textpassage wird dies deutlich über Verweise der befragten Lehrerin auf die ihre Handlungen beeinflussenden Strukturen und Instanzen („*GCSE*“, „*exam board*“, „*they give us*“, „*controlled assessment*“).

Im Kontrast zum autonom-kontrastierenden Typus sind hierbei keine persönlichen Überzeugungen zu Outdoor Education handlungsleitend, sondern die Überzeugung der pflichtmäßigen Erfüllung institutioneller Vorgaben. Die Abarbeitung der vom Interviewer angesprochenen Thematik erfolgt demnach in einer Ausführungslogik ohne argumentative Passagen der Rechtfertigung hinsichtlich einer möglichen pädagogischen oder fachdidaktischen Wertigkeit von Outdoor Education. Die grundlegenden Gestaltungsprinzipien werden ebenso durch die Vorgaben bestimmt, so dass das Curriculum auch als entsprechende Anwaltschaft herangezogen wird. Ein Ausschnitt aus dem Interview Mr. P. - KA1 verdeutlicht dies genauer:

Z 165 - 175

B: [...] Ehm not yet satisfied with (2) with how that's gonna work (.) for what they- what the IB requires because they- they want me to do a lot of statistical analysis of the data you get and at the end of it we didn't have a lot, you can say, look here is the speed- here is the speed that's what we expected. Eh I (unverst.) figure how we (.)- how we do some more deep in that. Ehm (.) some

of the- you- you have to do your fieldwork on one of the units of the course, but there are so many different units. I know the people eh upper Canada colleges rite in the middle of T.-City and they do it on urban geography they'll- they'll be going out on the streets and then looking at eh land use or traffic patterns or pedestrian patterns. So that sort of thing, you can do as well. But again this- this field work you have to go out and collect your data and then go back and analyze it.

Der entscheidende Orientierungshorizont für die Gestaltung von Outdoor Education spiegelt sich in diesem Interviewausschnitt in der Formulierung „*what they want me to do*“ wider. Durch die eben beschriebene auf Instruktionen basierende Ausführungslogik, sehen sich die Lehrer/-innen bei der Gestaltung in einer passiven Rolle. Es kann daraus resümiert werden, dass die Gestaltungsprinzipien aus den inhaltlichen oder kompetenzorientierten Fundierungen des jeweiligen Curriculums stammen. Gleichzeitig bedeutet das, dass die schulische Handlungspraxis durch die Orientierungen übergeordnete Fachgremien bzw. bildungspolitischer Administrationen zur Sinnhaftigkeit von Outdoor Education gerahmt ist. Je nach Explizierungsgrad der Vorgaben, und davon ableitend je nach Spielraum der Rekontextualisierung, sind jedoch auch aktive Gestaltungsspielräume rekonstruierbar. Im Fall Mr. P. - KA1 werden durch die kompetenzorientierten Vorgaben des Lehrplans „*collect your data [...] and analyze it*“ die zu entwickelnden Fähigkeiten vorgegeben, die im Rahmen des Faches Geographie jedoch durch unterschiedliche thematische Sachverhalte, wie z. B. „*urban geography*“, kontextualisiert werden können. Auch im Fach Biologie ist die Notwendigkeit einer Kontextualisierung curricularer Vorgaben durch die Lehrperson erkennbar, wie der Fall Mr. H. - N12 zeigt:

Z 63 - 70

B: [...] You know, with studying eh:: methods of sampling I say, right, we can go out in school garden. Ehm I want you to sample how many daisies (unverst.) things like different plants in the lawn there. [Yah.] Eh so that's easy to do. Or you can do the pitfall traps or all the other techniques, pooters-sucking things and so on. Ehm yah, so that rather- that can be done on the school grounds. And then when they go to (2) M.-Park, they have already done a bit of this. Eh they can do the line transects- they can do the line transects here and then do them down on the beach and that what we do at A-Level. We would do those techniques [Ok.], belt transects and that.

Auch hier sind es auf die Entwicklung von Fähigkeiten ausgerichtete Vorgaben („*methods of sampling*“), die in ihrer Anwendung örtlich unbestimmt sind und erst durch die Lehrperson räumlich kontextualisiert („*in school garden*“, „*school grounds*“, „*down on the beach*“) werden. In einer abgewandelten Form zeigt sich diese Kontextualisierung auch im Fall Mrs. U. - N13:

Z 103 - 112

I: And then you related some lessons with going out or::

B: Yah, ehm (.) in biology- in the biology department we would, particularly at A-Level, take the children to a- it's a local outdoor education center, called K.-Outdoor Center, and we would ehm (.) do fie- a field trip there. They have an education officer down there and we would say, look for my coursework I want to do a limpet study, you know, eh rocky shore (unverst.) or shattered on- shattered shore or you could do ehm a forest study or river study. Whatever you choose as a teacher you do- you speak to the environmental officer down there and together you come up with what you want. And then you would take your children down and they have all the eh waterproofs and, you know, whatever they need.

In diesem Fall wird eine Rekontextualisierung der curricularen Vorgaben durch das Aufsuchen schulexterner Einrichtungen gewährleistet, die auf die Durchführung von Outdoor Education spezialisiert sind. Hierbei reduziert sich die Rolle der Lehrerin auf die Auswahl biologischer bzw. ökosystemarischer Untersuchungsgegenstände („*look for my coursework I want to do a limpet study*“). Die Vermittlung der zu entwickelnden Fähigkeiten wird von der Lehrerin in die Hände eines kompetenten Experten gegeben, was sie an anderer Stelle des Interviews mit einer selbstdiagnostizierten, fehlenden Fachkompetenz begründet, also mit einem Defizit ihrer professionellen Handlungskompetenzen. Trotz dieses Defizits sieht die Befragte die Vermittlung der vom Curriculum geforderten Qualifikationen als unausweichlich an, so dass in Anbetracht ihrer Defizite entsprechende Einrichtungen aufgesucht werden müssen, die ihre fehlenden Handlungskompetenzen kompensieren. Trotz der für diesen Typus aufgezeigten Kontextualisierungsnotwendigkeit lassen sich in der Interpretation der Vorgaben, Unterschiede bei den Lehrer/-innen feststellen, so dass hierbei auch eine Typik unterschiedlicher *Orientierungen bei der Rekontextualisierung curricularer Vorgaben* denkbar wäre, dies jedoch ein eigenes Forschungsdesiderat wäre. Trotz der Entsprechung struktureller Vorgaben kommt es also dennoch zu einer interpretatorischen Umsetzungsleistung von Lehrer/-innen. Dies ist allein schon damit begründet, dass sich die Akteur/-innen einen geeigneten Ausschnitt der Umwelt oder eine bestimmte Einrichtung suchen müssen, an denen bzw. innerhalb der die erforderlichen Kompetenzen entwickelt werden können. Das Fallbeispiel Mrs. U. veranschaulicht im Vergleich zu anderen Fällen des programmatisch-institutionellen Typus, dass eine eigenständige Rekontextualisierung der Vorgaben im Sinne einer konkreten Umsetzung durch fehlendes berufsbiographisches Erfahrungswissen hier nicht realisiert werden kann.

Die bei diesem Typus angewandten Gestaltungsprinzipien orientieren sich stark an der Definition der *fieldwork*. Das heißt, dass es um eine thematisch gerahmte Aneignung und Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen geht und damit verbun-

den auch um die Aufnahme und Weiterverarbeitung von Daten. Eine derart curricular induzierte Gestaltung ist sowohl innerhalb des Geographie- als auch innerhalb des Biologieunterrichts zu finden. Diese Tendenz könnte in der Nähe curricularer Vorgaben zu den übergeordneten Fachdisziplinen begründet sein. Demnach ist das Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen in der Schule auf epistemologische und fachkulturelle Grundlagen der jeweiligen Mutterdisziplinen zurückführbar, was die hier dargestellten Formen von Outdoor Education auch als wissenschaftspropädeutischen Unterricht rahmen würde. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass eine weitere Typisierung in dem Sinne denkbar wäre, dass die curricularen Vorgaben auf nationalstaatlicher oder auch auf föderaler Ebene zueinander kontrastiert werden. Dies würde jedoch nichts an der hier entwickelten Fallstruktur der Ausführungslogik ändern, sondern eine *Typik der curricularen Thematisierung von Outdoor Education* darstellen bzw. eine Typik bildungspolitischer Orientierungen im Rahmen des Biologie- und Geographieunterrichts repräsentieren.

Es konnte für diesen Typus fallübergreifend festgestellt werden, dass die Ausführung curricularer Instruktionen durch eine fehlende Thematisierung oder Problemmatisierung einzelschulischer Rahmenbedingungen erfolgt. In dieser Wahrnehmungslosigkeit akzentuiert sich wiederholend die bedingungslose Anbahnung geforderter Qualifikationen über die Anwaltschaft des Curriculums. Im Fall Mrs. U. – N13 zeigt sich diese Bedingungslosigkeit durch das Aufsuchen einer externen und mit Kosten verbundenen Bildungseinrichtung in besonderer Deutlichkeit. Somit kann festgehalten werden, dass die curricular instruierte Umsetzung von Outdoor Education durch eine übergeordnete bildungspolitische Instanz legitimiert ist und das Erreichen offizieller Qualifikationen von Schüler/-innen keine Einschränkungen durch organisatorische Rahmenbedingungen erfährt.

5.2.2 Programmatisch-schulkultureller Typ

Beim programmatisch-schulkulturellen Typ orientieren sich die Akteur/-innen an Vorgaben und Bestimmungen für Outdoor Education, die innerhalb der ihnen zugehörigen lokalen Schulkultur festgelegt sind. Demnach sind die Interviews dieses Typus durch einen positiven Gegenhorizont der Entsprechung kollektiver Handlungen und Haltungen auf Ebene der Einzelschule gekennzeichnet. Im Unterschied zum programmatisch-institutionellen Typ sind diese Handlungen jedoch nicht explizit Ausdruck einer curricularen Entsprechung, sondern es ist hier eine Implementationslogik erkennbar, die sich an kollektiven Überzeugungen und Aushandlungen orientieren, die auf Ebene der Einzelschule existieren. Die Identifizierung der Lehrer/-innen mit den Bestimmungen eines ihnen übergeordneten Kollektivs bildet damit die Legitimationsbasis für das Verlassen des Schulgebäudes, wobei

diese Bestimmungen selbst auch schulkulturell dekodierte Vorgaben des Lehrplans sein können und demnach eine autonome Durchführungsentscheidung darstellen, die von einer Gemeinschaft getroffen worden ist.

Ähnlich wie beim programmatisch-institutionellen Typus erfolgt hier keine persönliche, alleinstehende Verortung der Lehrer/-innen gegenüber der Bedeutung von Outdoor Education, sondern der Verweis auf kollektive Entscheidungen und Bestimmungen, die für die eigene unterrichtliche Handlungspraxis handlungsleitend sind. Die Gemeinschaften innerhalb der sich die Lehrer/-innen verorten sind dabei nicht immer eindeutig abgrenzbar, so dass dieser Typus auch durch eine Unbestimmbarkeit der Kollektive gekennzeichnet ist. So konnten unterschiedliche Szenarien einer kollektiven Identifizierung gefunden werden, wie etwa die Identifikation der Befragten mit der ganzen Schulgemeinschaft oder einer Fachschaft.

Ein Auszug aus dem Fall Mrs. E. - SA1 zeigt beispielgebend, dass es hierbei nicht ausschließlich um explizite Programmatiken geht, sondern auch um indirekt forcierte Implementationen von Outdoor Education über die gesonderte Schaffung von Rahmenbedingungen:

Z 12 - 17

B: [...] Eh this is my- the first private school I have taught in. I've taught in government schools and I have taught in this. Ehm this school encourages a lot of field trips. So we do get to take the children out and they do make the funds available and we have vehicles which you can take the children out. So it does facilitate ehm the field trips a lot more than in other schools.

In diesem Auszug dokumentiert sich zunächst über eine kausale Logik („*this school encourages [...] so we do [...]*“) die Wertschätzung der für die Umsetzung von Outdoor Education notwendigen Rahmenbedingungen. Diese Wertschätzung wird jedoch nicht aus einer Einzelperspektive formuliert, sondern kollektivierend („*we*“) wahrgenommen. Somit wird die Schaffung von Rahmenbedingungen durch eine nicht genau definierte Administration („*this school*“) und von einem ebenso nicht genau bestimmbaren Lehrerkollektiv als impulsgebend angesehen („*encourages*“). Dabei verbirgt sich in der Formulierung „*so we do get to take the children out*“, ein kausaler Zusammenhang zwischen diesen Strukturen und der vom Kollektiv geäußerten Disposition, Outdoor Education zu implementieren.

Gegenteilig dazu zeigt eine Passage aus dem Fall Mrs. S. - KA2, dass eine Identifizierung mit dem Schulkollektiv auch eine Nichtimplementation bedeuten kann:

Z 50 - 58

B: Ehm, so we have done field trips in the past. It's only recently that we really stopped doing field trips. Eh couple of reasons (.) for that. Very expensive [Ok.] the price is - is expensive. Now we usually took them to T.-City ehm and back. And the price for that was quite high. **But** also the distance eh to T.-City

and back. That was becoming a bit of a problem because the busses will telling us that we had to be back by three o'clock. [Ok.] Which - you 'll be in T.-City for about two hours, right? So the bussing- bussing first was a big problem because we are not an urban- obviously we are not an urban area and we have got no public transit- there is none. So that's what one of the major obstacles was, yah.

Aus der Textpassage geht hervor, dass es keine persönliche Stellungnahme der Akteurin gegenüber der Implementation von Outdoor Education gibt, sondern für sie die Entscheidungen des Kollektivs handlungsleitend sind und eine Nichtimplementation aufgrund der kollektiv wahrgenommenen problematischen Bedingungen legitimieren. Anders formuliert, repräsentiert sich an dieser Stelle eine schulinterne Programmatik der Nichtimplementation. Die bei diesem Typus artikulierten Implementationslogiken sind resümierend vordergründig nicht durch Elaborationen fachspezifischer Argumentationen oder persönlicher Überzeugungen geprägt, da hier mögliche Begründungszusammenhänge von dem als übergeordnet dargestellten Kollektiv verkörpert werden. Die einzelnen Aushandlungen der Schulkollektive zeigen, in Anlehnung an die autonomen Typen, die gleichen Logiken der Kontrastierung, Problematisierung und Kompensierung. Dementsprechend können die grundlegenden Durchführungsmotive und Gestaltungsprinzipien des schulkulturellen Typus dahingehend als autonome Entscheidungen eines Kollektivs gesehen werden, was die Parallelität zu den Subtypen aus Kapitel 5.1.2 plausibilisiert. Die positive Orientierung der befragten Lehrer/-innen an kollektiven Maßstäben der Implementation führt rückkoppelnd auch zur Übernahme der entsprechenden Umsetzungsprinzipien. Somit sehen sie sich hier als Teil eines übergeordnet stattfindenden Entscheidungsprozesses, der eigene Entscheidungen überlagert. In den Fallbeispielen ist teilweise erkennbar, dass die Nichtentsprechung einer allgemein geforderten Durchführungsnorm von Outdoor Education durch die Mehrheitsentscheidungen des Kollektivs abgesichert werden und damit im Zusammenhang stehende Schuldingigkeiten kompensiert werden können. Ein Vergleich der eben aufgezeigten Zitate verdeutlicht, dass die Aushandlungen zu Outdoor Education auf Ebene der Schulgemeinschaft unterschiedlich stark handlungsstrukturierend sind. Es konnten Textpassagen identifiziert werden, bei denen von den Lehrer/-innen nur der indirekte Wunsch einer Durchführung wahrgenommen wurde, andere Fälle zeigten eindeutige Vorgaben für Standorte, Tätigkeiten und zu entwickelnden Qualifikationen. So offenbart sich eine Spannweite schulkulturell ausgehandelter Implementationsbestimmungen, die mit unterschiedlichen Autonomiegraden der Ausgestaltung auf Seiten der Lehrer/-innen einhergeht. Auf Ebene der Schulkultur existieren somit unterschiedliche Grade struktureller Steuerung und damit verbunden auch unterschiedliche Rekontextualisierungsbedingungen, was noch einmal den Übergang zu den autonomen Typen deutlich machen soll.

Verorten sich die Probanden innerhalb eines Fachschaftskollektivs, so orientieren sich die darin getroffenen Handlungsbestimmungen entsprechend der gemeinsamen fachlichen Erfahrungsräume stark an die Subtypen der sachlogischen Anschauung und der Fähigkeitslogik (vgl. Kapitel. 5.1.2), wie ein Auszug aus dem Fall Mr. C. - SA2 deutlich macht:

Z 1 - 32

I: Yah, maybe at first you can tell me about- to what extend you make field trips and -?

B: All right, ehm (.) in rea- the field trips used to be pretty important and we used to do it every single grade, ok? Ehm but as the new syllabus is coming and so on, and the amount of work we have got to cover- so our field trips have got less and less, ok? And the costs of them are growing up, so we always have to bear in mind. And if every subject wants to do field trips each year for each grade, you can imagine the cost to the parents, ok? So we have to coordinate with who is do- but then sometimes we actually joint with another subject and then we do our field trip in terms of a longer one which maybe over three or four days. But we combined eh- (*more subjects?*) combined together. So- and they wouldn't just to focus on one thing, they do a number of different eh- different things. With our grade eight and nine, with the juniors, grades eights and nines ehm all our fieldwork is done on the premises. So we like to get them out and go and do different ehm activities on the school premises. Whether it's- whether it's collecting data ehm (2) like counting the cars going passed ehm, recording that and then ehm identify the most- the most ehm- the times that traffic peaks and (*where they drops?*) down the road ehm, whether it's actually walking around with a GPS and then how to use a GPS and like little treasure hunt. That would be more for the juniors. They have to go out and they got to draw to scales certain facilities we have got. So the juniors tend to be on- on site. It doesn't cost us anything and is very valuable work that kids done out there. Ehm with the grade tens we take them to the D.-berg and they do a three day ehm in the mountains. Just ehm mainly valley climate, the geomorphology ehm and about the settlement around the (unverst.), ok? Ehm the grade elevens is more to do with ehm- we tend to do a bit more research. We don't take them out on field trips. And the grade twelve's are finishing the year, so they are on the Matrics. They don't have time. Ehm it's just go, go, go. So our-our main focus in our field trips is grade ten. They're the ones that we take out. Ehm we planned an extra grade ten trip next year with the ehm biology department to go to ehm J.-City area and to see the S.- Caves and eh because we do a little bit of (.) timeline on geology. And we get to go- we probably go to a mine, maybe go to a goldmine. Ehm (.) so that is the extend (unverst.) what we do in geography is for us field trips (*go?*) and eh, you know, it's- the boys always are

(fortunate?). Ehm the good- some boys you- (2) I mean they go for the (light?) and other boys are (unverst.).

Die Verortung des Befragten innerhalb einer Fachschaft oder Fachgemeinschaft wird in diesem Auszug durch die Formulierung „*And if every subject wants to do field trips each year, for each grade*“ repräsentiert. Dabei rekurriert die Aussage „*So we have to coordinate*“ auf die für diesen Typus grundlegende Logik der Vergemeinschaftung. Hinweise auf von der Fachschaft ausgehende, fachdisziplinspezifische Überzeugungen zur Umsetzung von Outdoor Education werden durch die Exemplifizierungen zu den Themenbereichen und Kompetenzen ersichtlich („*collecting data*“, „*how to use a GPS*“, „*valley climate, the geomorphology ehm and about the settlement*“). Bei den hier vorgestellten konkreten Beispielen kann eine alle Jahrgangsstufen umschließende Programmatik identifiziert werden, welche eine Kompetenzstufung forciert und Qualifikationen der Schüler/-innen jahrgangsstufenspezifisch aufeinander aufbaut. Genau diese jahrgangsstufenübergreifende Programmatik plausibilisiert letztlich auch die Notwendigkeit der Koordination der einzelnen Segmente von Outdoor Education durch gemeinschaftliche Aushandlungen zwischen den Fachlehrer/-innen.

Eine Implementation kann auf Ebene eines Fachschaftskollektivs aber auch durch das Unterrichtsfach betreffende Anerkennungslogiken induziert sein, wie eine Passage aus dem Fall Mr. S. - KA3 verdeutlicht:

Z 132 - 137

B: [...] The N.- Falls field trip, the short hills park field trip, those are- you know, when the weather is nice. That's just, you know, it is- I find it helps- it helps almost sell the course. You know, the kids oh this is the course, oh we gonna go on a field trip, we don't have to stay in class all the time. And that- that helps, you know, get kids more excited about- more excited about those things.

Das in dieser Passage vermittelte Bild von Outdoor Education erinnert an einen Wandertag („*when the weather is nice*“), der eher mit erlebnisorientierten Komponenten gestaltet wird als mit fachlichen Kompetenzen oder Inhalten. Dabei wird für die Schüler/-innen suggeriert, dass sie im Fach Geographie nicht dauerhaft, einer Alltagsroutine gleichkommend, Zeit im Klassenraum verbringen müssen. Letztlich erhofft sich die Fachschaft eine höhere Nachfrage für das Fach generieren zu können, um damit die eigene Positionierung innerhalb des Fächerkanons zu beeinflussen. Somit basiert die Anerkennungslogik des Faches paradoxerweise auf eine Integration von Outdoor Education mit dem Zweck der bewussten Auflösung unterrichtlicher Konventionen.

Allgemein verorten sich die Akteur/-innen dieses Typus bei der Wahrnehmung schulorganisatorischer Implementationsvariablen ebenfalls kollektivierend. Für

die Umsetzung negativ gestaltet sich dies im Fall Mrs. S. - KA2, wobei hier konkret die Übernahme der im Kollektiv geteilten Überzeugung zur Kosten- und Zeitproblematik handlungsleitend ist und in einer Nichtimplementation mündet. Spiegelbildlich dazu führt eine schulprogrammatische Einrichtung von Zeitfenstern für Outdoor Education oder die Organisation von Fahrzeugen und Fördermitteln zu einer entsprechend initiiierenden Implementation. Der Fall Mr. C. - SA2 zeigt darüber hinaus eine aktive Kompensation einschränkender Rahmenbedingungen über den Zusammenschluss verschiedener Fachschaftskollektive.

6 Zusammenfassende Diskussion

Die gewonnen empirischen Ergebnisse werden nun vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen diskutiert und innerhalb des theoretischen Rahmens positioniert. Dazu wird die in Kapitel 5 aufgestellte Typologie in den fachdidaktischen Diskurs um Outdoor Education und in den schulpädagogischen Diskurs zum professionellen Handeln von Lehrer/-innen eingeordnet.

6.1 Die (Nicht-)Implementation von Outdoor Education als Ausdruck handlungsleitender Orientierungen von Lehrer/-innen

Die Rekonstruktion von Interviews mit Lehrer/-innen aus unterschiedlichen Bildungssystemen und Schulformen, mit verschiedenen Berufsbiographien und heterogenen Überzeugungen zum Lernen, zum Fach und zur Berufsaufgabe, konnte eine Typik zu Entstehungszusammenhängen von Outdoor Education generieren, die innerhalb des Biologie- und Geographieunterrichts zwischen autonomen Entscheidungen einerseits und der Umsetzung programmatischer Vorgaben andererseits laviert. Dabei ist die (Nicht-)Implementation und Gestaltung von Outdoor Education abhängig von handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrpersonen. Diese Abhängigkeit basiert auf einem schulischen Diskurs, der diese Unterrichtsform zwischen Mythos, Bildungsinnovation und curricularen Pflichten verortet. Dieses Spannungsfeld ist hauptsächlich auf heterogene Bildungskontexte mit unterschiedlichen strukturellen Vorgaben von Outdoor Education zurückzuführen und dem sich daraus ergebenden Entscheidungskontinuum zur Implementation. Allgemein wird Outdoor Education innerhalb der Interviews als positiv konnotierte Form von Unterricht bearbeitet, wobei diese Überzeugung in Konkurrenz mit anderen unterrichtlichen Überzeugungen treten kann, so dass eine positive Bewertung dieser Unterrichtsform nicht automatisch in einer Implementation resultiert. Lehrer/-innen, die die Erfüllung ihres professionellen Berufsauftrages in der Entsprechung der ihnen vorgegeben Curricula sehen, implementieren Outdoor Education wenn es Teil dieser Vorgaben ist. Solche Fälle, die einen derartigen Entstehungszusammenhang aufzeigen, können als programmatisch-institutioneller Ty-

pus zusammengefasst werden. Die aufgenommenen Fälle in Nordirland zeigen dahingehend den höchsten Strukturierungsgrad solcher Bestimmungen, da hier externe Kontrollinstanzen die von Schüler/-innen zu erreichenden Kompetenzen zusätzlich überprüfen und Outdoor Education darüber hinaus Bestandteil schulischer Abschlussprüfungen ist. Ist Outdoor Education explizit im Curriculum verankert dann orientiert sich eine daran angelehnte Ausführung an der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzen und an der Auseinandersetzung mit fachlichen Sachverhalten. Die Akteur/-innen des programmatisch-institutionellen Typus sehen die Ausführung dieser Vorgaben als Teil ihrer Berufsaufgabe und attribuieren darüber ihre professionelle Leistung innerhalb von Schule.

Neben diesen institutionalisierten Programmatiken erscheinen im Fallsample auch Implementationszusammenhänge in Verbindung mit schulkulturellen Bestimmungen. Hierbei wird Outdoor Education für den eigenen Unterricht berücksichtigt, wenn sich Lehrer/-innen innerhalb eines Schulkollektivs verorten und sich an gemeinschaftlich ausgehandelten Bestimmungen zu Outdoor Education orientieren. Auf dieser Ebene konstituiert sich die Implementation aus der Selbstbestimmtheit eines Kollektivs heraus. Die Logik einer pflichtmäßigen Leistungserbringung auf Seiten der Lehrer/-innen existiert aufgrund der Verortung im Kollektiv nicht im gleichen Ausmaß wie beim programmatisch-institutionellen Typ, da das unterrichtliche Angebot in seinem Entstehungszusammenhang nicht auf die einzelne Lehrperson zurückgehen würde. Die Entscheidungen eines übergeordneten Kollektivs werden aus Perspektive der einzelnen Lehrperson im Modus einer bewussten Entsprechung vollzogen und nicht aus einer instruktiven Verpflichtung heraus. Eine Vergemeinschaftung von Lehrer/-innen kollektiviert letztlich auch die professionelle Leistungserbringung, wobei eine selbstattribuierte Fehlleistung im Sinne der Nichtimplementation einer normativ gewünschten Handlungspraxis durch die Berufung auf eine Mehrheitsentscheidung abgedefert wird (vgl. Mrs. S. - KA2 Kapitel 5.2.2).

Außerhalb der programmatischen Typen konstituieren sich Fälle, bei denen sich die Handlungspraxis von Outdoor Education nicht primär durch administrative Vorgaben oder kollektive Bestimmungen ergibt, sondern maßgeblich auf selbstbestimmten, individuellen Handlungen beruht, die auf persönliche Überzeugungen zur Bedeutsamkeit und Notwendigkeit von Outdoor Education zurückzuführen sind. Solche Bedeutsamkeitszuschreibungen gegenüber Outdoor Education werden vor allem durch Überzeugungen zum Lernen von Schüler/-innen, zum Bildungswert des Faches und allgemein zur Funktion von Unterricht geleitet (z. B. inhaltsorientiert vs kompetenzorientiert, kognitivistisch vs konstruktivistisch, wissenschaftsorientiert vs. pädagogisch-/sozialorientiert). Gemäß der subjektspezifischen Ausdeutung der Zweckmäßigkeit von Outdoor Education und der damit verbundenen selbstbestimmten Umsetzung, sind diese Fälle als autonome Typen zu-

sammengefasst. Dabei konnte rekonstruiert werden, dass verschiedene persönliche Überzeugungen gegenüber Outdoor Education auch heterogene Ausgestaltungsformen bedingen.

Innerhalb der autonomen Typen konnte ein Typus der Kontrastierung rekonstruiert werden. Hierbei generieren die Akteur/-innen ein Bild von Outdoor Education, das als Enaktierungspotential die eingeschränkten Möglichkeiten des Klassenunterrichts bewältigen soll. Die handlungsleitenden Orientierungen, die letztlich für die Implementation entscheidend sind, sprechen dem Unterricht außerhalb des Schulgebäudes besondere Möglichkeiten zum Lernen, zur Anschauung, zur Erkenntnisgewinnung, zur Erziehung und sogar zur professionellen Anerkennung zu. Es konnte außerdem aufgedeckt werden, dass ein programmatisch unabhängiger Implementationsgedanke durch andere Überzeugungen, wie die zeitgemäße Erfüllung curricularer Vorgaben oder das Streben nach einem irritationsfreien Schulalltag, überlagert sein kann. Jene Fälle bei denen Outdoor Education von Akteur/-innen zwar positiv konnotiert ist, eine Implementation jedoch durch andere handlungsleitende Orientierungen überdeckt wird, sind zum problematisierenden Typ zusammengefasst worden. Für Lehrpersonen repräsentiert sich dabei eine Implementation als Störgröße ihres geregelten beruflichen Alltags. Eine problembehafte Bearbeitung ergibt sich vor allem dann, wenn Outdoor Education nicht als explizit geforderte Anforderung bzw. als offizielles Aushängeschild der professionellen Leistungserbringung gesehen wird und die Erfüllung anderer Bildungsziele im Vordergrund steht. Somit führen fehlende programmatische Vorgaben in Verbindung mit einer Wahrnehmung von Outdoor Education als nicht exklusives Unterrichtssegment zu einem subjektiven Aushandlungsprozess der Implementation, wobei Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Outdoor Education mit Überzeugungen, die die Erfüllung der offiziellen professionellen Berufsaufgabe betreffen, in Konkurrenz treten. Innerhalb der Überkategorie *autonom* konnte darüber hinaus ein kompensierender Typus in Ansätzen rekonstruiert werden. Hier wird eine Implementation von Outdoor Education nicht in Erwägung gezogen, da diese Unterrichtsform im professionellen Horizont der Akteur/-innen nicht existiert bzw. durch andere kompensatorische Unterrichtselemente relativiert wird. Die Durchführung von Outdoor Education existiert bei diesen Fällen nicht als Norm der Unterrichtsgestaltung und wird folglich weder problematisiert noch als besondere Ausgestaltungsform ihres unterrichtlichen Angebots hervorgehoben.

Zusammenfassend kann die Bandbreite der in dieser Arbeit elaborierten Typik auch mit dem Begriffskontinuum von „Heteronomie vs Autonomie“ (ZEITLER et al. 2012, S. 231f.) umschrieben werden. Im Unterschied zu jenen Studien, die sich mit der Implementation standardisierter Bildungsqualifikationen auseinandersetzen, ist dieser Antagonismus allein schon durch die heterogenen curricularen Rahmungen von Outdoor Education im globalen Kontext legitimiert und den damit im Zu-

sammenhang stehenden verschiedenen Positionierungsmöglichkeiten der Akteur/-innen. Dennoch finden sich in den rekonstruierten Typen ansatzweise auch die Ergebnisse von ZEITLER et al. (2012) wieder. Letztlich symbolisiert der programmatisch-institutionelle Typus die Implementation und Umsetzung von standardisierten Bildungsvorgaben, so wie dies auch Gegenstand der Untersuchung von ZEITLER et al. (2012) für die deutschen Bildungsstandards ist. Eine Gegenüberstellung der Fälle Mrs. R. - NI1 (vgl. Kapitel 4.3) und Mr. H. - NI2 (vgl. Kapitel 4.5) zeigt dahingehend, dass kongruente standardisierte Vorgaben - in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Erkenntnisgewinnung und der Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen - von Lehrer/-innen unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt werden. Der Fall Mrs. R. - NI1 entspricht dabei der von ZEITLER et al. (2012, S. 231f.) rekonstruierten heteronomen Logik, da die Umsetzung eng entlang der bildungspolitischen Vorgaben vollzogen wird und von der Lehrperson als Intervention mit nur geringen Handlungsspielräumen wahrgenommen wird. Demgegenüber steht der Fall Mr. H. - NI2, wobei die Lehrplanvorgaben im Interview nicht in gleicherweise instruktional bearbeitet werden, sondern viel mehr als Orientierung dienen und erweitert werden und letztlich in einem eigens erstellten Outdoor Education Konzept münden. In diesem Sinne konnte eine gewisse Unabhängigkeit rekonstruiert werden, so wie dies bei ZEITLER et al. (2012) der „Rahmenorientierung der Autonomie“ (ebd. S. 231) entspricht. Dies berücksichtigend können innerhalb des programmatisch-institutionellen Typus auch autonome und heteronome Subtypen erkannt werden, insofern Outdoor Education als administrativ geforderte Bildungsintervention erscheint und einen gewissen Spielraum der Rekontextualisierung zulässt. In Anlehnung an WEBER (1946, S. 196), HOY & REES (1977, S. 25) und BROWN (1988, S. 77) kann daher einerseits konstatiert werden, dass auch Outdoor Education Produkt eines institutionell-programmatischen Rahmens sein kann. Andererseits repräsentiert sich Outdoor Education eben meist als Unterricht außerhalb des Schulgebäudes, der in Relation zu den jeweiligen schulischen Kontextbedingungen und zur beruflichen Sozialisation der einzelnen Lehrperson gesehen werden muss. So sind es die individuell unterschiedlichen handlungsleitenden Überzeugungen und professionellen Handlungskompetenzen, die curriculare Vorgaben zu Outdoor Education unterschiedlich wahrnehmen und vor dem Hintergrund ihres schulischen Umfelds ausdeuten, so wie dies auch FISHER (2001, S. 93f.) am Beispiel der Implementation von *fieldwork* zeigen konnte. In Konsequenz daraus sind am Beispiel der Implementation von Outdoor Education auch teilweise die von FEND (2008) eruierten allgemeinen Handlungstypen innerhalb von Schule nachvollziehbar. Dabei provozieren unterschiedliche curriculare Rahmungen auch unterschiedliche Handlungsmodi. In den Fallbeispielen aus Nordirland ist die Implementation in der Art strukturell bestimmt, dass das Rollenhandeln im Sinne der Erfüllung dieser Vorgaben und in der Vermeidung professioneller Sanktionsmechanismen stark im Vordergrund steht. Entsprechende Hand-

lungskompetenzen müssen abgerufen und gegebenenfalls durch andere Instanzen kompensiert werden. Der programmatisch-institutionelle Typ repräsentiert dahingehend Parallelen zum Rollenhandeln von Lehrer/-innen nach Fend (2008, S. 150ff.). Bei fehlenden Vorgaben zu Outdoor Education führt ein großer Interpretationsspielraum zur Sinnhaftigkeit in Verbindung mit einer individuellen Notwendigkeitsentscheidung dazu, dass sowohl die eigenen Fähigkeiten als auch die Folgen für den beruflichen Alltag abgewogen und im Hinblick einer gelungenen Implementation situativ eingeschätzt werden können. Da in diesen Kontexten im Zusammenhang mit einer fehlenden Implementation für die Akteur/-innen keine Restriktionsmomente zu erwarten sind, kommt es zur individuellen Bewertung von Ressourcen und Fähigkeiten. Dieses von Fend auch als bewertendes bzw. kalkulierendes Abwägen umschriebene Handeln ist insbesondere bei den autonomen Typen nachvollziehbar. Hier sind es *Nutzensüberlegungen*, die vor dem Hintergrund von Überzeugungen zur unterrichtlichen Notwendigkeit, professionellen Handlungskompetenzen, einzelschulischen Rahmenbedingungen oder der räumlichen Konstitution der Schulumgebung eine individuelle Abschätzung der Durchführung leiten (vgl. ebd. S. 150ff.).

Die in der Typologie rekonstruierten Ebenen der Entstehungszusammenhänge von Outdoor Education verweisen auch ansatzweise auf die von GRÄSEL & PARCHMANN (2004) zusammengestellten Strategien zur Implementation von Bildungsinnovationen. Wird Outdoor Education als Innovation zur „Optimierung der pädagogischen Praxis“ (ebd. S. 196) betrachtet, dann entspricht der programmatisch-institutionelle Typ den „Top-down-Strategien“ (ebd. S. 198), da die Implementation von einer externen Instanz vorgegeben ist (vgl. ebd. S. 198). Der programmatisch-schulkulturelle Typ würde den „Bottom-up-Strategien“ (ebd. S. 198) entsprechen, da ein schulinternes Konzept von Outdoor Education aus der Zusammenarbeit verschiedener Akteur/-innen erstellt wird (ebd. S. 198f.). Letztlich ist diese Verknüpfung jedoch schwierig, da ein Verlassen des Schulgebäudes im Rahmen von Unterricht im globalen Kontext nicht als standardisierte Innovation angesehen werden kann. Viel mehr skizziert die hier rekonstruierte Typologie ein interpretierbares Bild von Outdoor Education, dass von den globalen Akteur/-innen nicht uniform als Bildungsinnovation gesehen wird, wie vor allem die problematisierenden und kompensierenden Typen zeigen.

Die Ergebnisse bestätigen auch das Resümee der international vergleichenden Studie von ANDERSON et al. (2006, S. 379). Lehrer/-innen sind im globalen Vergleich mit unterschiedlichen curricularen Vorgaben zu Outdoor Education konfrontiert, die sowohl auf nationaler Ebene als auch auf Ebene des Schultypus differieren können. Somit kann das Themenfeld Outdoor Education nicht ausschließlich aus Perspektive von Implementationstheorien betrachtet werden, sondern muss in Anbetracht des bereits angedeuteten Ausdeutungskontinuums vor dem Hintergrund

von unterrichtlichen Überzeugungen und einer subjektiv wahrgenommenen Bedeutsamkeit gesehen werden. Damit werden auch die Modelle von PAJARES (1992, S. 316) und CALDERHEAD (1996, S. 719f.) zum Einfluss von Überzeugungen auf das unterrichtliche Handeln bestätigt. Insbesondere bei den autonom-problemtisierenden und bei den autonom-kontrastierenden Typen konnten verschiedenen Kategorien von Überzeugungen rekonstruiert werden, die eine (Nicht)-Implementation beeinflussen (siehe dazu auch AGUIERRE, SPEER 2000, S. 352; ROEHRIG, KRUSE 2005, S. 412). In den Situationen, bei denen eine Implementation auf Basis von persönlichen Überzeugungen verhandelt wird (siehe dazu auch HAN, FOSKETT 2007, S. 18), stellt sich den Akteur/-innen die Frage nach dem Stellenwert von Outdoor Education im Vergleich zu anderen didaktisch-methodischen Interventionen des Klassenunterrichts. Dieser Aushandlungsprozess wird innerhalb der Interviews kontrovers geführt und spiegelt implizit auch den heterogenen globalen Forschungsdiskurs zu den verschiedenen Begrifflichkeiten und Ausgestaltungsformen wider. Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass diese Aushandlung auf Ebene der einzelnen Lehrer/-innen in den hier rekonstruierten kontrastierenden, problematisierenden und kompensierenden Typen mündet. Somit laviert auf dieser Ebene eine Integration von Outdoor Education zwischen den subjektspezifischen Horizonten der Exklusivität und Vernachlässigbarkeit.

6.2 Die Gestaltung von Outdoor Education - zwischen Rekontextualisierung und Beliebigkeit

Die aus dem Fallsample rekonstruierten Gestaltungsformen offenbaren ein sehr facettenreiches Potential der Ausdeutung von Outdoor Education. Dies wurde letztlich schon durch die in Kapitel 2.2.2 ausgearbeiteten Begriffshorizonte angedeutet, aber auch durch die im selben Kapitel vollzogene Begriffssynergie zum Überbegriff *Outdoor Education* provoziert. Im Hinblick auf die verschiedenen Ebenen der Entstehungszusammenhänge kann lediglich für den programmatisch-institutionellen Typ eine weitgehend einheitliche Gestaltungsform identifiziert werden. Da Fachcurricula die für ein Unterrichtsfach notwendigen Wissensinhalte und Arbeitsweisen in Gestalt von Kompetenzen und thematischen Vorgaben definieren (vgl. TENORTH 1999, S. 191f.) und Geländearbeit bzw. *fieldwork* sowohl innerhalb der Biologie als auch in der Geographie als fachspezifische Arbeitsweisen repräsentiert ist (vgl. Kapitel 2.2.3.1), erscheint es logisch, dass solche Ansatzpunkte auch in Lehrplänen auftauchen. In Berücksichtigung dessen konnte in dem hier analysierten Fallsample beim programmatisch-institutionellen Typ stets eine kompetenzbasierte Gestaltung von Outdoor Education erkannt werden, die sich auf messend-experimentelle Tätigkeiten und wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen beruft. Trotz ähnlich gestalteter Vorgaben finden sich innerhalb dieses Typus unterschiedliche Abbilder von Outdoor Education in der Handlungspraxis wieder. Dies ist auf die Rekontextualisierungsnotwendigkeit kompetenzorientierte

Vorgaben zurückzuführen, also auf Entscheidungen von Lehrer/-innen zur thematischen Einbettung, zu Standorten und zur Umsetzung von Outdoor Education. Die Gegenüberstellung der Fälle Mr. H. - NI2 (vgl. Kapitel 4.5) und Mrs. U. - NI3 veranschaulicht die Spannweite dieser Rekontextualisierung innerhalb des gleichen nationalen curricularen Kontextes und damit den Stellenwert bzw. die Notwendigkeit des Abrufens professioneller Handlungskompetenzen. Im Fall Mrs. U. - NI3 kann die Lehrerin die geforderte *fieldwork* nicht eigenständig durchführen, weil sie auf die dafür geforderten fachlichen Kompetenzen nicht zurückgreifen kann. Letztlich wird die Umsetzung über eine externe Bildungseinrichtung realisiert, die auf Outdoor Education und die vom Curriculum geforderten Kompetenzen spezialisiert ist. Kontrastierend dazu kann die Lehrperson im Fall Mr. H. - NI2 auf entsprechende Handlungskompetenzen zurückgreifen, so dass die Umsetzung an von der Lehrperson ausgewählten Standorten eigenständig gewährleistet werden kann. Die Studie von ZEITLER et al. (2012, S. 242f.) bestätigt diesen Befund. Auch hier konnte bezogen auf die Implementation von Bildungsstandards die Rekontextualisierung von curricularen Vorgaben als besondere professionelle Anforderung aufgezeigt werden, was zusammenfassend die Bedeutung von professionellen Handlungskompetenzen für fachliche bzw. wissenschaftspropädeutische Formen von Outdoor Education an dieser Stelle hervorhebt. Der Fall Mrs. U. - NI3 stellt klar, dass eine defizitäre „disziplinary socialization“ von Lehrer/-innen (GROSSMAN, STODOLSKY 1994, S. 200; BALL, MC DIARMID 1989, S. 2) einen Transfer von Sachverhalten aus der Fachdisziplin - wie zum Beispiel die Bestimmung eines Bodentyps oder die Durchführung eines *quadrat-sampling* - in den Unterricht bedrohen kann.

Ist Outdoor Education nicht durch curriculare Vorgaben gerahmt, dann wird die Gestaltung primär durch kollektive und individuelle Orientierungen der schulischen Akteur/-innen bestimmt. Hier entscheiden insbesondere die verschiedenen Bedeutungszuweisungen, ob Outdoor Education als besondere Möglichkeit der Veranschaulichung, der Vernetzung von Sachverhalten, der Erziehung, zur Motivation, der Festigung von Lerngegenständen oder als Konzept zum Erreichen exklusiver Fähigkeiten konzeptioniert werden soll. Outdoor Education skizziert sich in dieser Hinsicht als stark interpretierbar und als prinzipiell offene und gestaltbare Handlungspraxis, so wie dies auch für Unterricht im Allgemeinen gilt (vgl. ROTHLAND, TERHART 2007, S.13). Die in Kapitel 5.1.2 dargestellten Subtypen des autonom-kontrastierenden Typs repräsentieren demnach verschiedene Orientierungen von Lehrer/-innen, wobei Outdoor Education einen aus ihrer Perspektive defizitären Klassenunterricht erweitert. Durch selbstbestimmte Ausgestaltungslogiken treten somit die Lehrpersonen als Individuen mit unterschiedlichem Professionswissen und verschiedenen subjektiven Überzeugungen in den Mittelpunkt. So zeigen die Interviews, dass die von den Lehrer/-innen geäußerten Gestaltungsmotive für Outdoor Education auf ihre universitäre Ausbildung, ihre eigene Schulausbildung,

auf berufliches Erfahrungswissen aber auch auf für sie feststehende fachkulturelle Traditionen zurückgehen können.

Allgemein kann für die Gestaltungsprinzipien des autonom-kontrastierenden Typus und des programmatisch-schulkulturellen Typus ein selbstbestimmtes Aufsuchen von Standorten mit unterschiedlichen Graden der didaktischen Rahmung festgehalten werden. Damit einher geht eine selbstbestimmte Definition der professionellen Rolle der Lehrer/-innen vor Ort, ebenso wie die eigenverantwortliche Akzentuierung einer eher inhaltlichen oder stärker kompetenzorientierten Ausrichtung. Verbinden die schulischen Akteur/-innen mit der Durchführung die Entwicklung exklusiver Fähigkeiten, so ist dies in den Interviews durch klare Konzeptionierungen und eindeutige Verweise auf die zu entwickelnden Kompetenzen erkennbar. Wird Outdoor Education von Lehrer/-innen nicht als Möglichkeit zur Entwicklung exklusiver Fähigkeiten gesehen, sondern als eine Möglichkeit unterrichtliche Sachverhalte *besonders* zu veranschaulichen oder *besonders* didaktisch-methodisch aufzubereiten, dann wird aus Sicht von Lehrer/-innen allein der Umstand des Verlassens des Klassenzimmers mit seinen für das Lernen einschränkenden Elementen schon positiv bewertet. Auf Basis dieses positiven konnotierten Gestaltungsrahmens werden letztlich anschlussfähige Tätigkeiten und Sachverhalte herausgesucht, die in den Mittelpunkt gestellt werden sollen. Hierbei wird Outdoor Education als beliebig gestaltbar dargestellt und, ohne Verweise auf eine mögliche Wirksamkeit, ausschließlich über seinen Ruf als bedeutungsvoll angesehen. Auf Basis dieser Gestaltungslogik stellt sich Outdoor Education als unterrichtlicher Mythos dar, der auf reformpädagogisch verwurzelte Traditionen und Normen beruht und als ubiquitäre Kontrastierungsfolie gegenüber dem Regelunterricht im Klassenraum existiert.

Ist eine Gestaltung curricular unbestimmt und aus Perspektive von Lehrer/-innen prinzipiell offen, finden teilweise auch Konzeptionen Berücksichtigung, die sich von dem in dieser Arbeit definierten Begriff von Outdoor Education, als Unterricht außerhalb des Schulgebäudes, distanzieren. Anders formuliert werden auch Ausflüge in den Schulalltag integriert, die keinen direkten unterrichtlichen bzw. das Fach betreffenden Bezug erkennen lassen und sogar bewusst unterrichtliche Strukturen auflösen. Diese stark an Wandertage und Klassenfahrten angelehnten Ausflüge werden offiziell über Motive der Sozialisation von Schüler/-innen bzw. der Entsprechung von Schülerinteressen legitimiert. Bei diesen Formen findet weniger eine inhaltliche und kompetenzbasierte Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb von Schule statt, sondern es geht meist um die bewusste Berücksichtigung von Schülerinteressen oder die Anerkennung des Faches oder der Lehrperson. Obwohl solche Konzeptionen bewusst als kontrastives Element zum Unterricht und seinen Konventionen angeführt werden, sind diese von den Akteur/-innen dennoch als fachspezifische Ausflüge deklariert (vgl. Mrs. S. - KA2; Mr. S. - KA3). Die Gestaltung der Ausflüge ist hier nicht vordergründig durch die Auswahl

von Lernumgebungen gekennzeichnet, sondern durch schülerorientierte Erlebnisumgebungen. Für die fachliche Deklaration dieser Konzeptionierungen werden Themenbereiche des Lehrplans meist sekundär mit einbezogen, um dennoch eine fachbezogene Legitimierung herzustellen, bzw. um diese Ausflüge dem offiziellen Rahmen von Unterricht zuzuordnen. Outdoor Education symbolisiert dahingehend einen offiziellen Rahmen, der von Lehrer/-innen beliebig gefüllt werden kann und damit als Möglichkeit gesehen wird, jenseits von Schule unterrichtliche Routinen aufzuheben.

Diese hier dargestellten Ergebnisse finden auch Bestätigung bei den Untersuchungen von KIESIEL (2005, S. 938ff.) und TAL et al. (2005, S. 928f.). Auch dort konnte dargestellt werden, dass die Ausgestaltung, ähnlich wie der Unterricht im Klassenraum, bei fehlender programmatischer Rahmung Ergebnis individueller Bedeutungszuschreibungen und schulkontextueller Ausdeutungen ist. In den analysierten Fallbeispielen ist eindeutig erkennbar, dass die Interpretation von Outdoor Education keine Grenzen kennt. Somit ist die jeweilige Konzeptionierung Ergebnis der „pädagogischen Freiheit“ (ROTHLAND, TERHART 2007, S. 14) von Lehrer/-innen. Das Beispiel Outdoor Education akzentuiert damit eindrucksvoll die Handlungsautonomie des Lehrerberufs und darüber auch die Handlungswirksamkeit subjekt-spezifischer Überzeugungen. Diese Offenheit scheint dabei noch größer als beim Unterricht im Klassenraum zu sein, da jenseits schulischer Organisationsstrukturen und potentieller Restriktionsmomente eine schier grenzenlose Ausdeutung des Begriffes Outdoor Education und damit auch des Konstruktes Unterricht möglich erscheint. Auch Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten bestätigen diese facettenreichen Überzeugungen von Lehrer/-innen zur Sinnhaftigkeit von Outdoor Education und das damit verbundene Kontinuum der Ausgestaltung (vgl. RINSCHKE 1997, S. 19ff.; LÖBNER, 2010, S. 116ff.). Was in anderen Studien bisher nicht als Begründungshorizont aufgezeigt worden ist, sind Orientierungen der professionellen Anerkennung, die die Durchführung von Outdoor Education aus einer sozialen Logik heraus begründen. Hierbei werden schulische Beziehungsgefüge stimuliert, die innerhalb des Klassenraums nicht in gleicherweise möglich sind. So gibt Outdoor Education Lehrer/-innen auch die Möglichkeit sich außerhalb des alltäglichen Klassenunterrichts zu präsentieren, sei es als jemand der besonderen Unterricht macht und dadurch kollegiale Anerkennung erlangt, oder jemand der jenseits unterrichtlicher Konventionen auch außerhalb seiner Lehrerrolle wahrgenommen werden möchte.

Letztlich geht das Kontinuum der Konzeptionierung auf den unterschiedlichen Grad bildungspolitischer Rahmungen von Outdoor Education zurück. Je weniger Vorgaben vorhanden sind, desto größer ist der Handlungsspielraum für Lehrer/-innen. Die curricularen Rahmungen sind auch vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulart zu betrachten, wobei der damit verbundene Grundtonus der Lernens für die jeweiligen Konzeptionierungen ausschlaggebend ist, so dass der Grat zwischen

einer eher pädagogischen oder eher fachwissenschaftlichen Ausdeutung vor dem Hintergrund verschiedener Schultypen plausibel erscheint (vgl. ZEITLER et al. 2012, S. 231ff.; vgl. ZEITLER et al. 2013, S. 128ff.). Dennoch ist in Anlehnung an die Typisierung von Biologielehrer/-innen nach NEUHAUS & VOGT (2005, S. 78ff.) eine schultypenunabhängige Ausdeutung von Outdoor Education existent. So zeigen die Motive der verschiedenen Subtypen des autonom-kontrastierenden Typus, dass es sowohl fachliche, pädagogisch-lerntheoretische aber auch soziale Motive bei der Konzeptionierung gibt.

6.3 Die Bedeutung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen – Outdoor Education als Bedrohung der professionellen Leistung

Gemäß den rekonstruierten Typen muss auch die Wahrnehmung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen durch die Lehrer/-innen differenziert betrachtet werden. Ist Outdoor Education Teil der curricular festgelegten Leistungserbringung von Schüler/-innen, dann stellt das Curriculum für die sich daran orientierenden Lehrer/-innen die Anwaltschaft einer Implementation dar. In Folge dessen wird beim programmatisch-institutionellen Typ auch keine Argumentation gegen die Durchführung aufgrund von organisatorischen Irritationen artikuliert, da Outdoor Education in diesem Fall Bestandteil der offiziellen professionellen Aufgabe der Lehrer/-innen bzw. der Schule ist. Im Fall Mrs. R. - NI1 stellt sich der offizielle Rahmen dahingehend am stärksten instruktional dar. Eine Nichtdurchführung würde hier für die einzelne Lehrperson aber auch für die gesamte Schule eine Verfehlung des Bildungsauftrages bedeuten, was eine reibungslose Implementation notwendig erscheinen lässt. Gleiches konnte auch bei den schulkulturellen und autonom-kontrastierenden Fällen herausgearbeitet werden. Verknüpft die einzelne Lehrperson oder ein Schulkollektiv die Umsetzung von Outdoor Education mit einer zum Klassenunterricht exklusiven und kontrastiven Bedeutung, dann werden schulorganisatorische Rahmenbedingungen nicht einer heteronomen Logik gleich als einschränkend wahrgenommen bzw. gegebenenfalls durch organisatorische Anpassungen kompensiert. Hierin bestätigen sich auch die Ergebnisse von HIGGINS et al. (2006, S. 46). Sehen Lehrer/-innen in Outdoor Education einen exklusiven Sinn, dann werden mögliche Hinderungsgründe aktiv bearbeitet, ähnlich wie beispielsweise fehlende professionelle Handlungskompetenzen über das Aufsuchen externer Bildungseinrichtungen kompensiert werden (vgl. Mrs. U. - NI3). So führten in einigen Fällen fehlende finanzielle Mittel, ein Mangel an zeitlichen Ressourcen oder eine subjektiv wahrgenommene Bedrohung der Aufsichtspflicht zur Verlagerung der Aktivitäten auf das Schulgelände oder zu einer Einschränkung der Quantität der Ausflüge.

Eine andere Wahrnehmung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen repräsentiert sich in den autonom-problemtisierenden Fällen. Hier wird die Implementation von Outdoor Education durch restriktive schulorganisatorische Bedingungen sehr stark behindert oder nicht vollzogen, so wie dies auch schon zahlreiche empirische Studien und Metaanalysen aufzeigen konnten (vgl. FALK, BALLING 1979, S. 20ff.; MUSE et al. 1982, S. 123ff.; RINSCHEDI 1995, S. 94ff.; MICHIE 1998, S. 44ff.; BALLANTYNE 1999, S. 52; ANDERSON, ZHANG 2003, S. 7ff.; DILLON 2006, S. 107ff.; RICKINSON et al. 2006, S. 42ff.; MUNDAY 2008, S. 152ff.; LOCK 2010, S. 62f.). In Erweiterung dieser Ergebnisse konnte vor allem rekonstruiert werden, dass die Orientierungen an schulorganisatorischen Rahmenbedingungen immer dann besonders die Handlungspraxis einschränkten, wenn sich Outdoor Education für die Lehrer/-innen nicht als exklusives Unterrichtselement im Sinne der darüber zu erreichenden Lernziele und Kompetenzen darstellt. Wie auch schemenhaft POHL (2008, S. 166ff.) und HAN & FOSKETT (2007, S.18) andeuten, wird die Wirkung von Outdoor Education von Lehrer/-innen letztlich unterschiedlich bewertet, woraus sich eine heterogene Durchführungsnotwendigkeit ergibt. Daran knüpfen die bei den autonom-problemtisierenden Typen rekonstruierten Überzeugungen an. Bei diesen Akteur/-innen wird ein Verlassen des Schulgebäudes aufgrund einer nicht zugesprochenen Exklusivität vernachlässigt. Die Implementation von Outdoor Education wird nicht als offizieller Berufsauftrag verstanden und tritt in Konkurrenz mit anderen Überzeugungen, wie beispielsweise die zeitgemäße Erfüllung des Curriculums oder der Wahrung der schulgemeinschaftlichen Organisationsstrukturen. Demnach ordnet sich die Implementation als Resultat von individuellen „Nutzenüberlegungen“ (FEND 2008, S.150) anderen unterrichtlichen Überzeugungen unter, so dass bei diesen Abwägungsprozessen einschränkende Rahmenbedingungen stärker handlungsleitend sind als beim programmatisch-institutionellen Typ (siehe dazu auch die Ergebnisse von HAN, FOSKETT 2007, S. 18).

Die problembehaftete Bearbeitung von Kontextbedingungen wird vor allem dann artikuliert, wenn sich für die Lehrer/-innen das Verlassen des Schulgebäudes als *eine* Möglichkeit der methodischen Ausgestaltung oder als *eine* Möglichkeit der besondern Anschauung von Unterricht repräsentiert. Outdoor Education steht damit in Konkurrenz zu anderen Methoden und kann potentiell durch diese auch kompensiert werden. Im Sinne des geringsten Widerstandes werden schulorganisatorische Irritationen als Auswahlinstanz für das jeweilige Methodenrepertoire gesehen. Dieser Befund ist als Konkretion der bereits bei FISHER (2001, S. 93f.), HIGGINS et al. (2006, S. 30) und LOCK (2010, S. 62f.) angedeuteten subjektiven Wahrnehmungen von schulischen Rahmenbedingungen zu sehen. So wurden in diesen Studien bereits hypothetische Rückschlüsse auf den Einfluss subjektiver Überzeugungen zur Bedeutsamkeit von Outdoor Education skizziert, die sich nun in dieser Arbeit bestätigen und eindeutig artikulieren.

Eine restriktive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen kann auch durch eine Wahrnehmung von Outdoor Education provoziert werden, die sich beispielsweise

stark an einen schülerorientierten Erlebnischarakter anlehnt. Der Fall Mrs. S. - KA2 macht kenntlich, wie durch die Übernahme eines von der Schulgemeinschaft erstellten Ausflugsprinzips die individuelle Wahrnehmung hinderlicher Durchführungsbedingungen beeinflusst wird. Die vom Schulkollektiv implementierte Ausführungslogik von Outdoor Education repräsentiert sich hierbei durch den Besuch größerer Metropolen in einer Mischung aus Anschauung und Erlebnis. Dadurch werden insbesondere die für die Organisation notwendigen Faktoren *Finanzen und Zeit* in den Mittelpunkt gerückt, was letztlich für die Schulgemeinschaft als Belastung wahrgenommen wird und zur Einstellung der Ausflüge führt. Zum Ersten orientiert sich die Befragte an den Entscheidungen des Schulkollektivs und damit auch an der kollektiven Wahrnehmung eingrenzender Bedingungen. Zum Zweiten teilt sie auch die Ausführungslogik gegenüber Outdoor Education, so dass hier keine kompensatorischen Elemente hinsichtlich der restriktiven Bedingungen erkennbar sind. In diesem Fall wird dies besonderes pointiert, da die Schule etwa zehn Gehminuten von einem für die Region sehr markanten geographischen Phänomen entfernt liegt. Im Horizont der Befragten existiert jedoch nicht das Bestreben, dies in den Unterricht einzubinden, obwohl sie sich dessen Bedeutung bewusst ist. Somit existiert ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Rahmenbedingungen und der jeweiligen Bedeutsamkeitszuschreibung von Outdoor Education. Anders formuliert richtet sich eine problembehaftete Bearbeitung dieser Bedingungen nicht grundsätzlich gegen die Durchführung von Outdoor Education, sondern gegen die im jeweiligen Orientierungshorizont der Lehrer/-innen bedachten Sinnzuschreibungen und Gestaltungslogiken.

Der autonom-kompensierende Typ spiegelt Ansätze wider, bei denen ein Verzicht auf Outdoor Education gänzlich unproblematisch gesehen wird. Entscheidend sind dabei Überzeugungen, die ein mögliches Potential von Outdoor Education über entsprechend gestaltete Interventionen im Klassenunterricht relativieren. Da es keine aktive Auseinandersetzung mit einer Gestaltung von Unterricht jenseits des Klassenzimmers gibt, kommt es auch nicht zu organisatorischen Irritationen. Hier setzt beispielsweise auch der Diskurs um sogenannte *virtuelle Exkursionen* an (vgl. BUDKE, KANWISCHER 2006, S. 128ff.; LINDAU 2014, S. 261ff.). Prinzipiell geht es bei derartigen Kompensationsformen darum, Fähigkeiten des vernetzten Denkens oder des wissenschaftlichen Arbeitens über virtuelle, medial aufbereitete Angebote zu entwickeln, wodurch für die Lehrer/-innen letztlich ein Verlassen des Klassenzimmers nicht als nötig erachtet wird und diesbezüglich keine besonderen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Gleiches skizziert sich in den Interviews durch besondere mediale Möglichkeiten der Anschauung im Klassenraum. Es muss angenommen werden, dass Lehrer/-innen, die Outdoor Education zur besonderen visuellen Veranschaulichung unterrichtlicher Gegenstände implementieren, durch die fortwährende Entwicklung neuer medialer Möglichkeiten im Klassenraum die

Notwendigkeit einer Implementation zunehmend als vernachlässigbar einschätzen.

6.4 Länder- und kulturvergleichende Perspektive: Grenzen des methodischen Rahmens

Die Interviews konnten aufzeigen, dass die Handlungspraxis von Outdoor Education auch trotz curricularer Rahmungen nicht eindeutig vorhergesagt werden kann. Hierbei treten schulspezifische und subjektspezifische Rekontextualisierungsprozesse in den Vordergrund, die sowohl Bezogen auf die konkrete Umsetzung der Vorgaben als auch bei der Auswahl von Standorten der Durchführung unterschiedlich ausfallen. Eine nationale Kategorisierung und Typisierung von Outdoor Education soll in dieser Arbeit demnach nicht geleistet werden.

Ohne in eine subsumtionslogischen Argumentation bzw. in einen „methodological nationalism“ (WIMMER, SCHILLER 2002, S. 304ff.) zu verfallen, kann dennoch vergleichend festgestellt werden, dass nationale bildungspolitische Steuerungsmechanismen eine Implementierung von Outdoor Education beeinflussen können. Wie im Fall Mrs. R. - NI1 (vgl. Kapitel 4.3) deutlich wurde, ist die Implementation dort durch verbindliche und output-orientierte Lehrplanvorgaben angebahnt worden. Verbindlich heißt in diesem Fall eine zusätzliche Absicherung und Kontrolle der geforderten Qualifikationen durch weitere Steuerungsinstanzen zur Qualitätssicherung. Eine ähnliche strukturinduzierte Implementation konnte auch im Fall Mr. P. - KA1 rekonstruiert werden, die hier aber nicht auf ein nationales Curriculum zurückzuführen ist, sondern auf ein speziell für diese kanadische Schule geltendes internationales Curriculum. Demnach ist die strukturinduzierte Implementation nicht Ergebnis einer nationalen Kultur von Outdoor Education, sondern Ergebnis einer curricularen Kultur, die länderübergreifend wirksam ist. Somit muss die Implementation und Gestaltung von Outdoor Education weniger aus nationaler Perspektive betrachtet werden, sondern vielmehr aus Perspektive unterschiedlicher Lehrplankulturen. So konnte in den Interviews ein Zusammenhang zwischen der curricularen Rahmung von Outdoor Education und dem damit in Verbindung stehenden beruflichen professionellen Verantwortungsbewusstsein von Lehrer/-innen aufgedeckt werden (siehe dazu auch KLIEME et al. 2007, S. 113). Es zeigt sich innerhalb es Fallsamples die Tendenz, dass output-orientierte, standardisierte Vorgaben von Schülerqualifikationen im Bereich Outdoor Education, wie beispielsweise zur Entwicklung von Kompetenzen im Bereich Erkenntnisgewinnung über messend-experimentelle Tätigkeiten, von Lehrer/-innen als handlungsleitend wahrgenommen werden und in einer entsprechenden Umsetzung münden. Dieser Auftrag wird in einigen Bildungskontexten durch eine Verknüpfung mit zentralen Prüfungsanforderungen sogar noch verstärkt. Ein Auszug aus den standardisierten

Qualifikationsanforderungen für das GCSE im Fach Geographie in Nord Irland bestätigt diesen Befund und zeigt, dass die im Fall Mrs. R. - NI1 artikuliert Gestaltung mit den curricularen Vorgaben übereinstimmt:

„The following skills are assessed through controlled assessment in the context of fieldwork:

- identifying, analysing and evaluating geographical questions and issues;
- establishing appropriate sequences of investigation incorporating geographical skills, including enquiry skills;
- extracting and interpreting information from a range of different sources, including field observations, maps (including an OS map of the study area obtained from a digital source) drawings, photographs (ground, aerial and satellite imagery), diagrams and tables; and
- evaluating methods of collecting, presenting and analysing evidence, and the validity and limitations of evidence and conclusions.“ (COUNCIL FOR THE CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT 2012, S. 29)

Auf der anderen Seite stehen stärker inhaltsorientierte bzw. input-orientierte Lehrpläne, die keine konkreten Kompetenzen in Verbindung mit Outdoor Education aufzeigen. Hierbei werden Themen angeboten, bei denen Lehrer/-innen entscheiden müssen, inwieweit Outdoor Education dahingehend anschlussfähig. An dieser Stelle bestimmen die *pädagogische Freiheit* und damit persönliche oder kollektive Überzeugungen die didaktisch-methodische Ausgestaltung der vorgegeben Inhalte. Dahingehend repräsentieren sich die Unterrichtskomponenten außerhalb des Schulgebäudes als Bestandteile eines potentiell verfügbaren didaktisch-methodischen Inventars von Lehrer/-innen. Neben den angedeuteten nationalen und curricularen Perspektiven müsste eine kulturvergleichende AnalyseEinstellung nun habituelle Dispositionen der Akteur/-innen stärker in den Blick nehmen. Es kann angenommen werden, dass das Konstrukt des individuellen Orientierungsrahmens als individuelle Ausformung eines kollektiven Orientierungsrahmens eben diese verschiedenen Berufskulturen und kulturellen Ausdeutungen des globalen Konstrukts Unterricht auch widerspiegelt, so wie dies RADEMACHER in ihrer kulturvergleichenden Studie rekonstruiert hat (vgl. ebd. S. 235ff.). Eine Rekonstruktion der Interviews mit dem Fokus auf berufskulturelle Grundmuster war hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung jedoch nicht praktikabel.

7 Fazit und Ausblick – Perspektiven für Professionalisierung und Unterricht

Ziel dieser Arbeit war es, Entstehungszusammenhänge von Outdoor Education vor dem Hintergrund handlungsleitender Überzeugungen von Lehrer/-innen zu rekonstruieren. Hierbei zeigte sich die Fokussierung auf individuelle Orientierungsrahmen über die Anwendung der Dokumentarischen Methode als praktikabel, weil darüber die einzelne Lehrperson in ihrem lokalen schulischen Kontext mit ihren individuellen Orientierungen in den Mittelpunkt gerückt werden konnte. Aus fachdidaktischer Perspektive liefert die Einbettung des Konstruktes Outdoor Education in den Kontext *Professionalität* und darüber hinaus in den Kontext von *Handlung und Struktur* fruchtbare Ergebnisse. Kongruent zum individuellen Orientierungsrahmen erwies es sich als zielführend, zur Beantwortung einer fachdidaktischen Fragestellung auch die den Unterricht umschließenden Ebenen mit einzubeziehen wie beispielsweise den organisationalen und institutionellen Kontext Schule oder die individuellen Akteur/-innen mit ihren verschiedenen Biographien, beruflichen Sozialisationen und handlungsleitenden Überzeugungen.

Es konnte auf Grundlage der hier durchgeführten Untersuchung herausgestellt werden, dass die Handlungspraxis von Outdoor Education im globalen Kontext zum einen curricular gesteuert sein kann, sich zum anderen aber auch als ein ausdeutbares Produkt repräsentiert, dessen Ausgestaltung auf handlungsleitenden Überzeugungen von Lehrer/-innen beruht. Ist Outdoor Education Bestandteil output-orientierter, auf Kompetenzen basierender Lehrpläne dann fällt eine Implementation mit der Erfüllung der offiziellen Berufsaufgabe von Lehrer/-innen zusammen, was in einer Generierung von Lernumgebungen zur Entwicklung curricular vorgegebener Bildungsqualifikationen mündet. Durch diesen offiziellen Rahmen und der handlungsleitenden Struktur des Curriculums wird eine Implementation angebahnt, wenngleich diese über subjektive Rekontextualisierungsprozesse der Vorgaben auch unterschiedlich ausgestaltet sein kann. So unterscheiden sich Schulumgebungen durch ihre lokale räumliche Umgebung und damit in ihrem *thematischen Potential* für unterrichtliche Interventionen, ebenso haben Lehrer/-innen different ausgeprägte professionelle Handlungskompetenzen im Bereich Outdoor Education.

Ist der Unterricht jenseits des Schulgebäudes curricular nicht gefordert, dann symbolisiert Outdoor Education für die einzelne Lehrperson die Erstellung eines von ihrer subjektiven Unterrichtsnorm abweichenden unterrichtlichen Angebots. Dies hat einen Aushandlungsprozess als Folge, der auf Basis verschiedener unterrichtlicher Überzeugungen vollzogen wird und der auf Grundlage einer heterogenen subjektiven Relevanzierung dieser Überzeugungen in unterschiedlichen Implementationsentscheidungen resultiert. Entscheidend sind hierbei subjektive Bedeutsamkeitszuschreibungen gegenüber Outdoor Education, die wiederum gelei-

tet werden von Überzeugungen zum Lernen oder zur Wahrnehmung des Unterrichtsfachs oder von Überzeugungen zur allgemeinen Konstitution von Unterricht (z. B. inhaltsorientiert vs kompetenzorientiert, kognitivistisch vs. konstruktivistisch, wissenschaftsorientiert vs. pädagogisch-/sozialorientiert). Das zentrale Moment dieses Aushandlungsprozesses konstituiert sich über die Frage, inwieweit Outdoor Education für die Lehrer/-innen als ein exklusives Unterrichtssegment einerseits oder als ein für den Unterricht nicht essentiell notwendiges oder ersetzbares Element andererseits wahrgenommen wird. Die Beantwortung dieser Frage ist eng gekoppelt an Überzeugungen, die einer Implementation von Outdoor Education gegenüberstehen, wie etwa die subjektive Einschätzung der Restriktivität von Rahmenbedingungen oder der individuelle Einsatz professioneller Ressourcen im Sinne eines planerischen und damit zeitlichen Engagements für offiziell nicht geforderte unterrichtliche Segmente. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen diese Aushandlungsprozesse dahingehend, dass Lehrer/-innen, die Outdoor Education ohne programmatische Vorgaben implementieren, sich gegenüber organisatorischen Irritationen als diese aktiv bearbeitend verorten, währenddessen Akteur/-innen mit einer heteronomen Handlungslogik diese Faktoren über eine Implementation stellen.

Das aufgespannte Feld einer autonom interpretierbaren Handlungspraxis einerseits und einer heteronom induzierten und in der Schulumgebung zu rekontextualisierenden Handlungspraxis andererseits, bestätigt die einleitend herausgestellte Bedeutung der Lehrer/-innen für die Umsetzung von Outdoor Education. So müssen selbstbestimmte aber auch curriculare induzierte Formen anhand von geeigneten Standorten, Materialien, Instrumenten, Sozialformen und Erarbeitungsformen stets zielführend eingebettet werden. Die konkrete Ausgestaltung und Sinndeutung ist daher zu einem unterschiedlichen Grad Produkt der didaktisch-pädagogischen Freiheit der einzelnen Lehrperson. Resultat dieser Interpretierbarkeit sind Zweckdimensionen von Outdoor Education, die zwischen Anschaulichkeit, der Bekräftigung von Lernprozessen, wissenschaftspropädeutischem Arbeiten, vernetztem Denken, Lebensweltbezug sowie der professionellen Anerkennung und der gezielten Auflösung unterrichtlicher Konventionen lavieren. Auf Basis dieser Befunde lassen sich folgende Handlungs- und Praxisempfehlungen ableiten:

(1) Um das Ausdeutungskontinuum von Outdoor Education im Hinblick einer zielführenden unterrichtlichen Implementation zu konkretisieren, gilt es einen gemeinschaftlichen Bedeutungskonsens zu finden, der insbesondere für die schulische Handlungspraxis transparent gemacht wird. Es muss dahingehend klargestellt werden, zu welchem konkreten Zweck, in welcher konkreten Form und an welchen konkreten Orten Unterricht jenseits des Klassenzimmers implementiert werden kann. Dahingehend ist das von HEMMER & UPHUES (2009, S. 49) entwickelte Modell zu den Leitprinzipien geografischer Exkursionen ein wichtiger Ansatzpunkt.

Darauf bezugnehmend ergibt sich die Frage, inwieweit die dort veranschaulichten fachspezifischen Kompetenzschwerpunkte auch auf den Biologieunterricht übertragbar sind. So konnten in dieser Arbeit fachdisziplinäre Kongruenzen der Geographie und Biologie theoretisch hergeleitet werden. Ebenso zeigt das empirische Material, dass Lehrer/-innen sowohl im Geographieunterricht als auch im Biologieunterricht die Exklusivität von Outdoor Education in der Dekodierung des Realraums durch das Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen sehen, aber auch allgemein durch das Hinterfragen der die Phänomene des Realraums konstituierenden Prozesse und Strukturen. Daher können die zentralen Kompetenzen, die von HEMMER & UPHUES (2009 S. 49) für geographische Schülerexkursionen entwickelt worden sind, in abgewandelter Form auf den Biologieunterricht übertragen werden. Können doch biologische Phänomene und Prozesse ebenso aus Perspektive eines ökosystemarischen Raumverständnis gesehen werden, so dass sich auch hier verschiedene Systembeziehungen aufdecken lassen, sei es über die Spurensuche, eine Überblicksexkursionen zur Gliederung eines Ökosystems oder zur Anwendung messend-experimenteller Tätigkeiten im Sinne einer Arbeitsexkursion (vgl. HEMMER & UPHUES 2009, S. 41)

(2) Zudem muss geklärt werden, welche Konzeptionierungsform von Outdoor Education (vgl. ebd. S. 41), welche konkreten Kompetenzen entwickeln kann. In diesem Sinne müssen die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse zu den von Lehrer/-innen zugesprochenen Bedeutsamkeitszuschreibungen von Outdoor Education aus der Perspektive von Schüler/-innen empirisch überprüft werden. Demnach komplettiert sich das Bild zum Konstrukt Outdoor Education in Schule erst durch den *Nutzen* für die Schüler/-innen.

(3) Auf Basis dieser empirisch überprüften Wertigkeit wäre dann vorstellbar, den Aushandlungsprozess zur Implementation bei Lehrer/-innen curricular zu begleiten. Es wäre denkbar, dass konkrete output-orientierte Vorgaben in Lehrplänen schulformspezifische und fachspezifische Gestaltungsformen skizzieren, insofern dadurch für die Lehrer/-innen eine exklusive Zweckmäßigkeit und Orientierungsfolie für dieses Unterrichtssegment herausgestellt ist. Über die curriculare Anwaltschaft könnten möglicherweise schulinterne Organisationsprozesse zielführender gekoppelt werden, gerade weil in den Interviews die Vergemeinschaftung im Kollektiv für die Lehrer/-innen eine wichtige Orientierungsfolie für das eigene unterrichtliche Handeln darstellte. Über einen offiziellen, expliziten Rahmen zu erreichender Qualifikationen könnten auch externe Bildungsanbieter wie Museen, Zoos oder Nationalparks profitieren, indem sie ihre Bildungsangebote auf Schulen spezifizieren. Wie die Interviews aus Nord Irland und Südafrika gezeigt haben, repräsentieren *Field Centres* und *Leadership Camps* bzw. Wildniscamps für Schulen wichtige Instanzen zum Erreichen von curricularen Kompetenzvorgaben oder von Schlüsselqualifikationen. Wichtig ist dabei, dass eine zielführende Intervention nur dann gegeben sein kann, insofern die dabei entwickelbaren Kompetenzen konkretisiert und expliziert werden können.

(4) Die Interviews zeigen, dass Outdoor Education im Diskurs der schulischen Handlungspraxis mit normativen Setzungen der Wertigkeit verknüpft wird, wenn gleich darüber auch Rechtfertigungslogiken bei einer Nichtimplementation ihren Ursprung haben. Es gilt diesen Diskurs insbesondere vor dem Hintergrund der sich ständig entwickelnden Möglichkeiten eines motivierenden, handlungsorientierten Klassenunterrichts zu relativieren. So sollte auch eine Nichtimplementation nicht pauschal negativ bewertet werden, insofern die lokale Bedeutungszuweisung für Outdoor Education auch durch Unterrichtssegmente im Klassenraum kompensiert werden kann. Hier gilt es vor allem eine Entmythisierung von reformpädagogisch-verwurzelten Bedeutungszuschreibungen zu vollziehen.

(5) Obwohl externe Bildungsangebote Outdoor Education in gewisser Weise vordstrukturieren und in diesem Sinne das Abrufen professioneller Handlungskompetenzen ein Stück weit kompensieren, sind diese nicht für jede Schule erreichbar bzw. nutzbar. Damit ergibt sich aus fachdidaktischer Perspektive das elementare Ziel, Lehrer/-innen das Handwerkszeug für die eigene Konzeption und Generierung fachlicher Interventionen außerhalb des Schulgebäudes zu geben. Die Interviews deuten diesbezüglich an, dass sich *die für die Implementation ausschlaggebende Kompetenz* in der Kontextfindung repräsentiert. Das heißt, dass Lehrer/-innen selbst ihre nähere bzw. weitere Schulumgebung in der Art dekodieren müssen, dass dort stattfindenden biologische und geographische Prozesse und die dazugehörigen Strukturen erkannt werden, um daran angelehnt eine Intervention mit Schüler/-innen zu konzeptionieren. Damit verbunden sind insbesondere Kompetenzen im Bereich fachspezifischer Arbeitsweisen, um diese selber, aber vor allem auch mit Schüler/-innen zur Dekodierung des Realraums anzuwenden. Demnach ist die von HEMMER & MIENER (2013) erstellte Rahmenkonzeption zur geographischen exkursionsdidaktischen Ausbildung ebenso aus biologiedidaktischer bzw. allgemeindidaktischer Perspektive schlüssig, wobei der Stellenwert der fachlichen Ausbildung noch stärker betont werden muss. Lehrer/-innen müssen sich während ihrer universitären und beruflichen Laufbahn fachliche Beobachtungskompetenzen bzw. Wahrnehmungsfähigkeiten (vgl. EGNER 2010, S. 20ff.) sowie fachspezifische Arbeitsweisen aneignen, um das Potential ihrer Schulumgebung für Outdoor Education selbst zu erkunden. Erst ab diesem Punkt greifen dann Kompetenzen zur Konzeptionierung (vgl. ORION 1993, S. 327ff.; HEMMER, UPHUES 2009, S. 41) und zur Umsetzung mit Schüler/-innen (vgl. HEMMER, MIENER 2013, S. 131, LINDAU, FINGER 2013, S. 142; MEHREN et al. 2014, S. 7ff.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich auf Grundlage der hier gewonnenen Ergebnisse der Bedarf einer Vereinheitlichung sowohl des fachdidaktischen Diskurses zur Bedeutung von Outdoor Education, aber auch von Professionalisierungsmaßnahmen ergibt. So wurden im Zuge dieses Forschungsvorhabens auch Interviews mit Dozent/-innen verschiedener Universitäten aus verschiedenen nationalen Kontexten geführt. Es deutet sich dahingehend an, dass es auch im uni-

versitären Bereich ein Ausdeutungskontinuum zur Professionalisierung von Lehrer/-innen im Bereich Outdoor Education gibt. Schließlich ergeben sich aus diesem Forschungsvorhaben folgende offene Fragen:

- Welche Konzeptionierungsform von Outdoor Education hat welche Wirkung auf Schüler/-innen?
- Inwieweit könnte ein ethnographischer Ansatz die Unterrichtsform Outdoor Education als schulische Praktik theoretisch aufschlüsseln?
- Inwieweit wirken sich individuelle Lebensbiographien von Lehrer/-innen konkret auf die Bedeutsamkeitszuschreibungen zu Outdoor Education aus?
- Inwieweit lassen sich unterschiedliche Rekontextualisierungstypen im Hinblick auf die curricularen Vorgaben im Bereich Outdoor Education rekonstruieren?
- Inwieweit können Fortbildungen zu Outdoor Education bei bereits berufstätigen Lehrer/-innen diesbezügliche Dispositionen und Handlungskompetenzen entwickeln?
- Wie setzen Universitäten die in der Literatur geforderten Professionalisierungsmaßnahmen im Einzelnen um?
- Welche Wirkung haben Professionalisierungsmaßnahmen zu Outdoor Education in der universitären Ausbildung und während des Referendariats für die spätere schulische Handlungspraxis?

Literaturverzeichnis

- ABELSON, R. P. (1979): Differences Between Belief and Knowledge Systems. In: Cognitive Science, Vol. 3, No. 4, S. 355-366.
- ADDICK, C. (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 6, Nr. 2, S. 173-187.
- ADELLMANN, J. (1955): Methodik des Erdkundeunterrichts. München.
- AGUIRRE, J., SPEER, N. M. (2000): Examining the Relationship Between Beliefs and Goals in Teacher Practise. In: Journal of Mathematical Behavior, Vol. 18, No. 3, S. 327-356.
- ANDERSON, D., KIESIEL, J., STORKSDIECK, M. (2006): Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. In: Curator: The Museum Journal, Vol. 49, No. 3, S. 365-386.
- ANDERSON, D., ZHANG, Z. (2003): Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. In: Visitor Studies Today, Vol. 6, No. 3, S. 6-11.
- ANDERSON, L. W. (1987): THE DECLINE OF TEACHER AUTONOMY: TEARS OR CHEERS. In: International Review of Education. Vol. 33, No. 3, S. 357-373.
- APPLIS, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Geographiedidaktische Forschungen, Band 51, Weingarten.
- ARCHBALD, D. A., PORTER, A. C. (1994): Curriculum Control and Teachers' Perceptions of Autonomy and Satisfaction. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 16, No. 1, S. 21-39.
- ARNOLD, K.-H. (2009): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr- und Lernforschung. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. [Hrsg.]: Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 15-21.
- ARNOLD, K.-H., ROßA, A.-E. (2012): Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: KAMPSHOFF, M., WIEPCKE, C. [Hrsg.]: Handbuch der Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden, S. 11-23.
- ARNOLD, R., SCHUSSLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

- BÄHR, R., BESSEN, J., EMER, W., GÜNTHER-BOEMKE, G., SCHWARZ, H.-H. [Hrsg.] (2007): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Nr. 50, Bielefeld.
- BALLANTYNE, R. (1999): Teaching environmental concepts, attitudes and behavior through Geography education: Findings of an international survey. In: International research in Geographical and environmental education, Vol. 8, No. 1, S. 40–58.
- BALLANTYNE, R., PARCKER, J. (2009): Introducing a fifth pedagogy: experienced based strategies for facilitating learning in natural environments. In: Environmental Education Research, Vol. 15, Nr. 2, S. 243-262.
- BARTELS, A. (2007): Wissenschaftlicher Realismus. In: Bartels, A., Stöcker, M. [Hrsg.]: Wissenschaftstheorie. Ein Studienbuch. Paderborn, S. 199-222.
- BASTIAN, J., COMBE, A., REH, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5, Heft 3, S. 417-435.
- BAUMERT, J., BOS, W., LEHMANN, R. [Hrsg.] (2000a): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W., STANAT, P., TILLMANN, K.-J. & WEIß, M. [Hrsg.] (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, S. 469-520.
- BECK, J., CZERNIAK, C. M., LUMPE, A. T. (2000): An Exploratory Study of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. In: Journal of Science Education, Vol. 11, No. 4, S. 323-343.
- BEEDIE, P. (1999): Outdoor Education in an Urban Environment. In: Higgins, P., Humberstone, B. [Hrsg.]: Outdoor Education and Experiential Learning in the U. K. . Lüneburg. S. 30-35. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471720.pdf> (26.07.2014)
- BERCK, K. H., GRAF, D. (2010): Biologiedidaktik: Grundlagen und Methoden. Wiebelsheim.
- BIDWELL, C. E. (1965): The Schools as a Formal Organization. In: March, J. G. [Hrsg.]: Handbook of Organizations. Chicago, S. 972-1022.

- BLECKMANN, P., DURDEL, A. (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften - die zweifache Öffnung. In: BLECKMANN, P., DURDEL, A. [Hrsg.]: Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 11-16.
- BLÖMEKE, S., HERZIG, B. (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W. [Hrsg.]: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 15-27.
- BOGNER, F. X. (1998): The Influence of Short-Term Outdoor Ecology Education on Long-Term Variables of Environmental Perspective. In: Journal of Environmental Education. Vol. 29, No. 4, S. 17-29.
- BOGNER, F. X. (2002): Environmental Perception and Residential Outdoor Education. In: Journal of Psychology of Education. Vol. 17, No. 1, S. 19-34.
- BOGNER, F. X. (2011): Förderung umweltspezifischer Handlungs- und kognitiv-emotionaler Kompetenzen: Erfassung und Modelleirung der Kompetenzstruktur in der Umweltbildung. In: Messmer, K., von Niederhäusern, R., Rempfler, A., Wilhelm, M. (Hrsg.) (2011): Auserschulische Lernorte. Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Berlin, Zürich. S. 109-134.
- BOGNER, F. X., WISEMAN, M. (2004): Outdoor ecology education and pupil's environmental perception in preservation and utilization. In: Science Education International, Vol. 15, No. 1, S. 27-48.
- BOHNSACK, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Heft 4, S. 550-570.
- BOHNSACK, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. [Hrsg.]: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 225-254.
- BOHNSACK, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills.
- BOHNSACK, R. (2011a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. [Hrsg.]: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills, S. 40-44
- BOHNSACK, R. (2011b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. [Hrsg.]: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills, S. 132-133.

- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., NOHL, A.- M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. [Hrsg]: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9-28.
- BÖNSCH, M. (2003): Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. In: Das Schullandheim, Vol. 2, S. 4-10.
- BORKO, H., CADWELL, J. (1982): Individual Differences in Teachers' Decision Strategies: An Investigation of Classroom Organization and Management Decisions. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 74, No. 4, S. 598-610.
- BORSCH, A. (2007): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten. Berlin, Heidelberg.
- BOWLER, P. J., MORUS, I. R. (2005): Making Modern Science. A Historical Survey. Chicago, London.
- BOYLE, A. et al. (2007): Fieldwork is good: the student perception and the affective domain. In: Journal of Geography in higher education, Vol. 31, No. 2, S. 299-317.
- BRANDT, A., MÖLLER, J., KOHSE-HÖINGHAUS, K. (2003): Das Chemieexperimentierlabor teudolab als außerschulischer Lernort. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: PITTON, A. [Hrsg.]: Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie. Münster, S. 78-80.
- BREIDENSTEIN, G. (2008): Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In: Breidenstein, G., Schütze, F. [Hrsg.]: Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 22, Wiesbaden, S. 27-42.
- BROVELLI, D., VON NIEDERHÄUSERN, R., WILHELM, M. (2011): Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Vol. 29, Nr. 3, S. 342-352.
- BROWN, D. S. (1988): Twelve Middle- School Teachers' Planning. In: The Elementary School Journal, Vo. 89, Nr. 1, S. 69-87.
- BRUCKER, G., FLINDT, R., KUNSCH, K. (1995): Biologisch - ökologische Techniken. Biologische Arbeitsbücher, Nr. 28, Wiesbaden.
- BRÜSEMEISTER, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden.

- BUDKE, A. (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. In: Budke, A., Wienecke, M. [Hrsg.]: Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie 47, Potsdam, S. 11-20. <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2009/3334/> (24.05.2014)
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1990): The Logic of Practise. Oxford.
- BUDKE, A., KANWISCHER, D. (2006): "Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände"- Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnung. In: Hennings, W., Kanwischer, D., Rhode-Jüchtern, T. [Hrsg.]: Exkursionsdidaktik-innovativ!?. Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. Geographie-didaktische Forschungen, Band 40, Weingarten, S. 128-141.
- CALDERHEAD, J. (1996): TEACHERS: BELIEFS AND KNOWLEDGE. In: Berliner, D. C., Calfee, R. C. [Hrsg.]: Handbook of Educational Psychology. New York, S. 709-725.
- CALDERHEAD, J., ROBSON, M. (1991): IMAGES OF TEACHING: STUDENT TEACHERS' EARLY CONCEPTIONS OF CLASSROOM PRACTISE. In: Teacher & Teacher Education, Vol. 7, Nr. 1, S. 1-8.
- CHALMERS, A. F. (2007): Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie. übersetzt und herausgegeben von Bergmann, N., Altstötter-Gleich, C. Berlin, Heidelberg, New York.
- CLARK, G. (1997): The educational value of the rural trail: A short walk in the Lancashire countryside. In: Journal of Geography in higher education, Vol. 21, No. 3, S. 349-362.
- COE, N. M., SMYTH, F. M. (2010): Students as Tour Guides: Innovation in Fieldwork Assessment. In: Journal of Geography in Higher Education, Vol. 34, No. 1, S. 125-139.
- COELEN, T. (2009): Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: BLECKMANN, P., DURDEL, A. [Hrsg.]: Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 89-104.
- COHEN, D. K. (1990): A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 12, No. 3, S. 311-329.
- COMBE, A., HELSPER, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A., Helsper,

- W. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 9-48.
- COMBE, A., KOLBE, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W.; Böhme, J. [Hrsg.]: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 857-875.
- COMENIUS, J. A. (1992): Große Didaktik. übersetzt und herausgegeben von FLITNER, A. Stuttgart.
- COUNCIL FOR THE CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT [Hrsg.] (2012): GCSE Specification in Geography. http://www.rewardinglearning.org.uk/common/ includes/microsite_doc_link.aspx?docid=10985-1 (02.04.2015)
- CRONIN-JONES, L. L. (2000): The Effectiveness of Schoolyards as Sites for Elementary Science Instruction. In: School Science and Mathematics. Vol. 100, No. 4, S. 203-211.
- CUBE, F. (1982): Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS [Hrsg.] (2006): Learning Outside the Classroom. Manifesto. <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf> (19.04.2014).
- DETTWEILER, U. (2012): Outdoor Education und „Expeditionary Learning“ im Rahmen der Studiengänge an der School of Education an der Technischen Universität München (TUM). In: Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, Nr. 6, S. 22-24.
- DEURINGER, L., ECKERT, U., FRANK, F., GAREIS, J., GRAU, W., HUBER, M. (1995): Handreichung zur Exkursionsdidaktik. Donauwörth.
- DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN [Hrsg.] (2011): Monitoring von Motivationskonzepten für den Techniknachwuchs (MoMoTeca). Acatech BERICHTET UND EMPFIEHLT, Nr. 5, München. http://www.acatech.de/fileadmin/userupload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_Berichtet-und-Empfiehl_MoMoTech_WEB.pdf (01.06.2014)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT [Hrsg.] (1974): Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 38, Stuttgart.
- DEWE, B., RADTKE, F.-O. (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J., Tenorth, H.-E. [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim, S. 154-161.

- DEWEY, J., DEWEY, E. (1915): *Schools of To-Morrow*. New York.
- DEWITT, J., STORKSDIECK, M. (2008): A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. In: *Visitor studies*, Vol. 11, No. 2, S. 181-197.
- DGrG (Hrsg.) (2007): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen*. Bonn.
- DICKEL, M., GLASZE, G. (2009): Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M., Glasze, G. [Hrsg.]: *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Band 6*, Wien, Berlin, S. 3-14.
- DILLON, J., RICKINSON, M., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. (2006): The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In: *School Science Review*, Vol. 87, No. 320, S. 107-111.
- DRIESCHNER, E. (2007): Erziehungsziel "Selbstständigkeit". *Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden.
- DRIESCHNER, E. (2009): *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden.
- DUNPHY, A., SPELLMAN, G. (2009): Geography fieldwork, fieldwork value and learning styles. In: *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 18, No. 1, S. 19-28.
- EGERTON, F. N. (1983): The History of Ecology: Achievements and Opportunities, Part One. In: *Journal of the History of Biology*, Vol. 16, No. 2, S. 259-310.
- EGNER, H. (2010): *Theoretische Geographie*. Darmstadt.
- ERNST, J., THEIMER, S. (2011): Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. In: *Environmental Education Research*, Vol. 17, No. 5, S. 577-598.
- ESCHENHAGEN, D., KATTMANN, U., RODI, D. (1993): *Fachdidaktik Biologie*. Köln.
- EULER, D., SLOANE, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 26, Heft 4, S. 312-326.
- FALK, J., BALLING, J. D. (1979): *Setting a Neglected Variable in Science Education: Investigations Into Outdoor Field Trips*. National Science Foundation, Washington, D. C. . <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195441.pdf> (10.07.2014)
- FEND, H. (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembeziehungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München.

- FEND, H. (2008). : Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- FENSTERMACHER, G. (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In: Darling - Hammond, L. [Hrsg.]: Review of Research in Education, Vol. 20, Washington, S. 3-56.
- FISHER, J. A. (2001): The demise of fieldwork as an integral part of science education in United Kingdom schools: A victim of cultural change and political pressure? In: Pedagogy, culture & society, Vol. 9, No.1, S. 75-96.
- FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg
- FORD, P. (1986): Outdoor Education: Definition and Philosophy. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small schools, Las Cruces. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf> (27.05.2014)
- FULLAN, M., POMFRET, A. (1977): Research on curriculum and instruction implementation. In: Review of Educational Research, Vol. 47, No. 1, S. 335-397.
- GERBER, R., CHUAN, G.K. (2000): The Power of Fieldwork. In: Gerber, R., Chuan, G.K. [Hrsg.]: Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions. The GeoJournal Library, Vol. 54, Dordrecht, Boston, London, S. 3-14.
- GERSTENMAIER, J., MANDL, H. (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenen und Weiterbildung. Forschungsbericht 109, München. <http://epub.ub.uni-muenchen.de/217/> (10.05.2014)
- GIDDENS, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main.
- GIEST, H. (2009): Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten. Potsdam. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3297/pdf/giest_didaktik.pdf (18.05.2014)
- GLÄSER, J., LAUDEL, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- GLASERSFELD, E. V. (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.]: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Bönen, S. 7-14.
- GLASERSFELD, E. V. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.

- GLOWINSKI, I. (2007): Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen. Dissertation der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts Universität zu Kiel.
- GÖHLICH, M. (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, C., Zirfas, J. [Hrsg.]: Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 65-75.
- GRÄSEL, C., PARCHMANN, I. (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, Heft 3, S. 196-214.
- GROß, J. (2007): Biologie verstehen: Wirkung außerschulischer Lernangebote. Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Band 16, Oldenburg.
- GUDERIAN, P. (2007): Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik. Dissertation an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin.
- HAAS, A. (2005): Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Huber, A. [Hrsg.]: Vom Wissen zum Handeln - Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen, S. 5-20.
- HAN, L.-F., FOSKETT, N. H. (2007): Objectives and Constraints in Geographical Fieldwork: Teachers' Attitudes and Perspectives in Senior High Schools in Taiwan. In: International Research in Geographical and Environmental Education, Vol. 16. No. 1, S. 5-20.
- HANEY, J. J., CZERNIAK, C. M., LUMPE, A. T. (1996): Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Implementation of Science Education Reform Strands. In: Journal of Research in Science Teaching, Vol. 33, No. 9, S. 971-993.
- HANEY, J. J., McARTHUR, J. (2002): Four Case Studies of Prospective Science Teachers' Beliefs Concerning Constructivist Teaching Practices. In: Science Education, Vol. 86, No. 4, S. 783-802.
- HARTSHORNE, R. (1939): The Nature of Geography. A critical Survey of the Current Thought in the Light of the Past. Lancaster. <https://archive.org/details/natureofgeograph010994mbp> (28.04.2014)
- HASHWEH, M. Z. (1996): Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. In: Journal of Research in Science Teaching, Vol. 33, No. 1, S. 47-63.
- HASLER, M. (2006): Schnee und Lawinen im Alpenraum – ein Geländepraktikum für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 2. In: Hennings, W., Kanwischer,

- D., Rhode-Jüchtern, T. [Hrsg.]: Exkursionsdidaktik-innovativ!?. Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. Geographiedidaktische Forschungen, Band 40, Weingarten, S. 109-119.
- HASSE, J. (2010): Ästhetische Bildung. „Lernen mit allen Sinnen“ und vollem Verstand. Mit einem Exkurs zur geographischen Exkursionsdidaktik. In: EGGER, R., HACKL, B. [Hrsg.]: Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädi-kativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden, S. 37-56.
- HAUBRICH, H. (1997): Außerschulisches Lernen. In: HAUBRICH, H. [Hrsg.]: Didaktik der Geographie – konkret. München, S. 208-213.
- HAWTHORNE, R. K. (1986): The Professional Teacher’s Dilemma: Balancing Autonomy and Obligation. In: Educational Leadership, Vol. 44, No. 2, S. 34-35.
- HELFFERICH, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A., Helsper, W. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521-569.
- HELSPER, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, Heft 1, S. 35-60.
- HELSPER, W. (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Heft 1, S. 63 -80.
- HELSPER, W., KEUFFER, J. (2010): Unterricht. In: Krüger, H. H., Helsper, W. [Hrsg.]: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills, S. 91-102.
- HEMMER, M. (1996): Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik. In: Bauch, J., Bezold, A., Fischer, C., Haas, H. D., Hemmer, I., Hemmer, M., Widmann, P. [Hrsg.]: Exkursionen im Naturpark Altmühltal. Eichstätt, S. 9-16.
- HEMMER, M., BEYER, L. (2004): Mit Schülerinnen und Schülern vor Ort - Grundlagen der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel des Potsdamer Platzes in Berlin. In: RAAbits Geographie 43, Beitrag 6, S. 1-17.

- HEMMER, M., UPHUES, R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: Dickel, M., Glasze, G. [Hrsg.]: Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie, Band 6, Wien, Berlin, S. 39-50.
- HERBART, J. F. (1802/1964): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In: Asmus, W. [Hrsg.]: Kleinere Pädagogische Schriften, Pädagogische Schriften Band 1, Stuttgart.
- HERRICKS, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 8, Wiesbaden.
- HEYNOLDT, B. (2011): Exkursionen und Geländepraktika in der Geographieausbildung südafrikanischer Gymnasien und Hochschulen (Beispiel Pietermaritzburg) - Stand und Potentiale. Halle. (unveröff. Examensarbeit)
- HEYNOLDT, B. (2014): Outdoor Education im Spannungsfeld von Tradition und Implementation. Eine qualitative Studie. In: Haffer, S.; Peter, C. [Hrsg.]: Herausforderungen in der Geographiedidaktik. Medien, Kompetenzen, Leitbilder, Realbegegnungen. Gießener Geographische Manuskripte, Band 8, S. 21-34.
- HIGGINS, P., LOYNES, C., CROWTHER, N. (1997): A guide for OUTDOOR EDUCATORS in SCOTLAND. Penrith. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/guide_for_oe_in_scotland.pdf (23.04.2014)
- HIGGINS, P., NICAL, R., ROSS, H. (2006): Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum. In: Scottish Natural Heritage Commissioned Report 161. [educationscotland.gov.uk/Images/Report%20No.%20161_tcm4-378675.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Report%20No.%20161_tcm4-378675.pdf) (17.12.2013).
- HILLBRANDT, C., SINTZEN-KÖNIGSFELD, W. (2009) : Schulentwicklung durch Standardisierung. Anmerkung zur Entwicklung von Schule durch Bildungsstandards aus historischer und aktueller Sicht. In: Helsper, W., Hillbrandt, C., Schwarz, T. [Hrsg.]: Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven. Wiesbaden, S. 15-36.
- HOLMES, B. (1995): The origin and development of progressive education in England. In: RÖHRS, H., LENHART, V. [Hrsg.]: Progressive education across the continents. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 44, S. 51-69.
- HÖHNLE, S. (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Geographiedidaktische Forschungen, Band 53, Münster.

- HOPMANN, S. T., KÜNZLI, R. (1995). Spielräume der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In: Lompscher, J. [Hrsg.]: LLF-Berichte. Nr. 11, Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/466/pdf/HOPSPIEL.pdf> (17.06.2014)
- HOPMANN, S. T., RIQUARTS, K. (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen - Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, I., Hopmann, S. T., Riquarts, K. [Hrsg.]: Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien, Böhlau, S. 7-28.
- HORFELDER, A.-K. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Reflexion der Intuition. In: Tagungsband 15. Internationale Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie, Leipzig, S. 34.
- HOY, W. K., REES, R. (1977): The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. In: Journal of Teacher Education, Vol. 28, No. 1, S. 23-26.
- HUPY, J. P. (2011): Teaching Geographic Concepts through Fieldwork and Competition. In: Journal of Geography, Vol. 110, No. 3, S. 131-135.
- INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION (1992): International Charta on Geographical Education. Washington. <http://www.igu-cge.org/charter-translations/8.%20German.pdf> (26.07.2014)
- IPFLING, J. (2007): Schule - Ihre Geschichte und ihre Organisation. In: APEL, H. J., SACHER, W. [Hrsg.]: Studienbuch Schulpädagogik. Stuttgart, S. 53-71.
- JANK, W., MEYER, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin.
- KELLE, U., KLUGE, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung, Band 15, Wiesbaden.
- KENDALL, S., MURFIELD, J., DILLON, J., WILKIN, A. (2006): Education Outside the Classroom: Research to Identify What Training is Offered by Initial Teacher Training Institutions. Research Report RR802. <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR802.pdf> (11.09.2014)
- KENT, M., GILBERTSON, D. D., HUNT, C. O. (1997): Fieldwork in Geography Teaching: a critical review of the literature and approaches. In: Journal of Geography in Higher Education, Vol. 21, No. 3, S. 313-332.
- KENT, A., FOSKETT, N. (2000): Fieldwork in the school curriculum - Pedagogical issues and development. In: GERBER, R., CHUAN, G. K. [Hrsg.]: Fieldwork in Geography: Reflections, perspectives and actions. Dordrecht, Boston, London, S. 171-193.

- KERN, E., CARPENTER, J. (1984): Enhancement of student values, interests and attitudes in earth science through a field-orientated approach. In: *Journal of Geological education*, Vol. 32, No. 5, S. 299–305.
- KIESEL, J. (2005): Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Field trips. In: *Science Education*, Vol. 89, Nr. 6, S. 936-955.
- KILLERMANN, W., HIERING, P., STAROSTA, B. (2011): *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. Donauwörth.
- KIPER, H. (2009): Lehrziele/ Lernziele. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. [Hrsg.]: *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 140-143.
- KIRCHGÄSSNER, G. (2008): *Homo Oeconomicus: The Economic Model of Behavior and Its Applications in Economics and Other Social Sciences. The European Heritage in Economics and the Social Sciences*, Vol. 74, New York.
- KLAES, E. (2008): *Außerschulische Lernorte im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Perspektive der Lehrkraft. Studien zum Physik- und Chemielernen*, Band 86, Berlin.
- KLAES, E., WELZEL, M. (2005): *Außerschulische Lernorte und naturwissenschaftlicher Unterricht*. In: Pitton, A. [Hrsg.]: *Lehren und Lernen mit neuen Medien. Jahrestagung der GDCP 2005*, Berlin. S. 239 – 241.
- KLAFKI, W. (1958): Die Bedeutung des elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule. In: *Die Deutsche Schule*, Band 50, Heft 1, Weinheim, S. 6- 21.
- KLAFKI, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Erster Abdruck in: *Die Deutsche Schule*, Band 50, Heft 10, Weinheim, S. 450-471.
- KLAFKI, W. (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 22, S. 77-94.
- KLAFKI, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim.
- KLEEMANN, F., KRÄHNKE, U., MATUSCHEK, I. (2013): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden.
- KLEIN, M. (2007): *Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten*. Hohengehren.
- KLEIN, R. (2010): *Die Exkursion in der zweiten Lehrerbildungsphase im Fach Geographie. Explorative Fallstudien zur Wirksamkeit von Ausbildungsmaßnahmen*. Trier.

- KLIEME, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 2004, Heft 6, S.10-13.
- KLIEME, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem neuen umstrittenen Begriffspaar. In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Jahresheft 23, Seelze, S. 6-7.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E., VOLLMER, H.J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1, Bonn, Berlin.
- KLINGENBERG, L. (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, M. A., Plöger, W. [Hrsg.]: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 10, S. 65-84.
- KMK [Hrsg.] (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied.
- KMK [Hrsg.] (2005): Bildungsstandards Biologie für den Mittleren Schulabschluss. München.
- KMK [Hrsg.] (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Berlin.
- KOLB, D. A. (1984): Experiential Learning. New Jersey.
- KOSMELLA, C., KUROWSKI, E., RITTER, G., SCHÄFER, G., SCHNEIDER, K.-G.(1975): Exkursion Morsbach als Beispiel für ein methodisch akzentuiertes Geländepraktikum. In: Pädagogische Hochschule Rheinland, Sektion Geographie [Hrsg.]: Zur Didaktik Geographischer Geländearbeit. Josef Zepp zum 65. Geburtstag. Köln, S. 167-184.
- KRAMER, R.-T., HELSPER, W., THIERSCH, S., ZIEMS, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- KREMER, H.-H., SLOANE, P. F. E. (2001): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H., Bader, R., Straka, G. A. [Hrsg.]: Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen, S. 97-106.
- KUHLMANN, C. (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden.
- KUHN, K., PROBST, W., SCHILKE, K. (1986): Biologie im Freien. Stuttgart.

- KÜNZLI, R. (2010): Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - eine problematische Vermischung von Funktionen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 28, Heft 3, S. 440-452.
- LANGENHOHL, A. (2008): Die Schule als Organisation. In: Willems, H. [Hrsg.]: Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2, Wiesbaden, S. 817-833.
- LEHNERT, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Berlin, Stuttgart, Wien.
- LENZ, T. (2003): Aktives Lernen vor Ort. In: Geographie heute. Nr. 210, S. 26-27.
- LESER, H. (1980): Geographie. Das Geographische Seminar. Braunschweig.
- LEUCHTER, M., REUSSER, K., PAULI, C., KLIEME, E. (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, M., Seifred, J. [Hrsg.]: Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster, New York, München, Berlin, S. 165- 185.
- LEVITT, K. E. (2001): An Analysis of Elementary Teachers' Beliefs Regarding the Teaching and Learning of Science. In: Science Education, Vol. 86, No. 1, S. 1-22.
- LIDSTONE, J. (2000): Learning in the field: An experience for teachers and students alike. In: Gerber, R., Chuan, G. K. [Hrsg.]: Fieldwork in Geography: Reflections, perspectives and actions. Dordrecht, Boston, London, S.133 -143.
- LINDAU, A.-K. (2014): Der Einsatz der virtuellen Exkursion im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Maxton-Küchenmeister, J., Meßinger-Koppelt, J. [Hrsg.]: Digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht. Hamburg, S. 261-270.
- LIPOWSKY, F., THUßBAS, C., KLIEME, E., REUSSER, K., PAULI, C. (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt - Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 31, Heft 3, S. 206-237.
- LOCK, R. (1998): Fieldwork in the life sciences. In: International Journal of Science Education. Vol. 20, No. 6, S. 633-642.
- LOCK, R. (2010): Biology fieldwork in schools and colleges in the UK: an analysis of empirical research from 1963 to 2009. In: Journal of Biology Education. Vol. 44, No. 2, S. 58-64.
- LONERGAN, N., ANDRESEN, L. W. (1988): Field - Based Education: Some Theoretical Considerations. In: Higher Education Research & Development, Vol. 7, No. 1, S. 63-77.

- LÖBNER, M. (2010): Exkursionen im Erdkundeunterricht: didaktisch gewünscht und in der Realität verschmäht? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- LUHMANN, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M..
- MANDEL, H., KRAUSE, M. U. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. München. http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (10.05.2014)
- MANNHEIM, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main. (unveröff. Manuskripte 1922-1925)
- MARSDEN, B. (2000): A british historical perspective on Geographical fieldwork from the 1820's to the 1970's. In: GERBER, R., CHUAN, G. K. [Hrsg.]: Fieldwork in Geography: Reflections, perspectives and action. Dordrecht, S. 15-36.
- MEHREN, R., M. HEMMER (2013): Konzeptionelle Ansätze der Exkursionsdidaktik - aufgezeigt am Studienprojekt „Zwischen Kiez und Metropole: Geographische Schülerexkursionen in Berlin“. In: Brovelli, D., Fuchs, K., Rempfler, A., Sommer Häller, B., [Hrsg.]: Auserschulische Lernorte – Impulse aus der Praxis. Auserschulische Lernorte - Beiträge zur Didaktik, Band 3. Münster, S. 9-33.
- MERKENS, H. (2010): Unterricht. Eine Einführung. Wiesbaden.
- MESSMER, K., VON NIEDERHÄUSERN, R., REMPFLER, A., WILHELM, M. [Hrsg.] (2011): Auserschulische Lernorte. Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Berlin, Zürich.
- MEUSER, M., NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D., Kraimer, K. [Hrsg.]: Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- MEUSER, M., NAGEL, U. (2009): Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.-J., Jahn, D. [Hrsg.]: Methoden der vergleichenden Politik –und Sozialwissenschaft. Wiesbaden, S. 465-479.
- MEUSER, M., SACKMANN, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M., Sackmann, R. [Hrsg.]: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Bremer soziologische Texte, Band 5, Pfaffenweiler, S. 9-39.
- MEYER, A. (2010): Die Epoche der Aufklärung. Berlin.

- MEYER, A. M. (2005): Stichwort: Alte oder Neue Lernkultur? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, Heft 1, S. 5-27.
- MEYER, H. (1997): Schulpädagogik. Berlin.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht?. Berlin.
- MEYER, J. W., McENEANEY, E. (1999): Vergleichende und historische Reflektion über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: GOODSON, I. F., HOPMAN, S., RIQUARTS, K. [Hrsg.]: Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien, Böhlau, S. 177-190.
- MEYER, J. W., RAMIREZ, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: MEYER, J. W. [Hrsg.]: Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Regensburg, S. 212-234.
- MICHIE, M. (1998): Factors influencing secondary science teachers to organize and conduct field trips. In: Australien Science Teacher's Journal, Vol. 44, No. 4, S. 43-50.
- MINISTRY OF EDUCATION [Hrsg.] (2008): The Ontario curriculum grades 11 and 12 – Science. Toronto.
- MÜLLER, K. (2009): Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: Meixner, J., Müller, K. [Hrsg.]: Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Weinheim, Basel, S. 3-48.
- MUNDAY, P. (2008): Teacher Perceptions of the Role and Value of Excursions in Years 7-10 Geography Education in Victoria, Australia. In: International Research in Geographical and Environmental Education. Vol. 17, No. 2, S. 146-169.
- NEEB, K. (2012): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen. Geographiedidaktische Forschungen, Band 50, Weingarten.
- NESPOR, J. (1987): The role of beliefs in practice of teaching. In: Journal of Curriculum Studies. Vol. 19, No. 4, S. 317-328.
- NESPOR, J. (2000): School field trips and the curriculum of public spaces. In: Journal of curriculum studies. Vol. 32. No. 1, S. 25-43.

- NEUHAUS, B., VOGT, H. (2005): Dimensionen zur Beschreibung verschiedener Biologielehrertypen auf Grundlage ihrer Einstellung zum Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 11, S. 73-84.
- NEUWEG, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 1, S. 10-29.
- NIEMZ, G. (1984): Zur Realität des geographischen Unterrichts. Erhebung für das Schuljahr 1981/1982 in Hessen. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band 7, Frankfurt am Main.
- NOHL, A.- M. (2013): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- OEVERMANN, U. (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951> (11.07.2014)
- OEVERMANN, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4955/Fallrekonstruktion-1981.pdf> (30.09.2014)
- OEVERMANN, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W., Busse, S., Humrich, M., Kramer, R.-T. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. Studien zur Schul- und Bildungsgangforschung, Band 23, Wiesbaden, S. 55-78.
- OHL, U., NEEB K. (2012): Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In: Duttmann, R., Glawion, R., Popp, H., Schneider-Sliwa, R., Siegmund, A. [Hrsg.]: Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung. Das Geographische Seminar, Band 13, Braunschweig, S. 259-288.
- ORION, N. (1993): A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. In: School Science and Mathematics, Vol. 93, No. 6, S. 325-331.
- OSER, F., ZUTAVERN, M., PATRY, J.-L. (1990): Professionelle Lehrermoral. In: Alisch, L.-M., Baumert, J., Beck, K. [Hrsg.]: Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28, Braunschweig, S. 227-252.

- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. Vol. 62, No. 3, S. 307-322.
- PAWEK, C. (2009): Schülerlabore als interessefördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe. Dissertation der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Christian - Albrechts Universität zu Kiel.
- PFLIGERSDORFFER, G. (1984): Empirische Untersuchung über Lerneffekte auf Biologieexkursionen. In: Hedewig, R.; Staeck, L. [Hrsg.]: Biologieunterricht in der Diskussion. Köln, S.174-186.
- PLÖGER, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München.
- POHL, C. (2008): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für den Biologieunterricht. Eine Befragung und Untersuchung zur Einstellung der Biologielehrerinnen und Biologielehrer der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen I und II. Dissertation an der Westfälischen Wilhelms - Universität zu Münster.
- PONS GMBH (2011): PONS Wörterbuch. Studienausgabe. Stuttgart. <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=Exkursion&l=de&in=&lf=de> (22.02.2105)
- POTT, R., HÜPPE, J. (2007): Spezielle Geobotanik. Pflanzen-Klima-Boden. Berlin, Heidelberg.
- PRIEST, S. (1986): Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. In: Journal of Environmental Education, Vol.17, No. 3, S. 13-15.
- PRZYBORSKI, A., WOHLRAB-SAHR, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- RAITHEL, J., DOLLINGER, B., HÖRMANN, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden.
- RAMIREZ, F. O., BOLI, J. (1987): The Political Construction of Mass Schooling : European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education, Vol. 60, No. 1, S. 2-17.
- RECKWITZ, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282-301.
- REICH, K. (1996) : Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- REICH, K. (2004): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied.

- REICH, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In : Schulmagazin 5 bis 10, Nr. 3, S. 5-8.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. [Hrsg.]: Pädagogische Psychologie. Weinheim. S. 601-646.
- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M.Y., SANDERS, D., BENEFIELD, P. (2004): A Review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational Research and King's College, London. http://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/A_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf (10.07.2014)
- RIEDL, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Wiesbaden.
- RINSCHKE, G. (1995): Schülerexkursionen in der Heimat- und Sachkunde und im Erdkundeunterricht-Methoden und Ergebnisse einer Umfrage an bayrischen Schulen. In: Birkenhauer, J. [Hrsg.]: Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Geographiedidaktische Forschungen, Band 26, Nürnberg, S. 93-110.
- RINSCHKE, G. (1997): Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht. Ergebnisse einer empirischen Erhebung bei Lehrern und Stellung der Exkursion in der fachdidaktischen Ausbildung. Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 2. Regensburg, S. 7-80.
- RINSCHKE, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- ROEHRIG, G. H., KRUSE, R. A. (2005): The Role of Teachers' Beliefs and Knowledge in the Adoption of a Reform-Based-Curriculum. In: School Science and Mathematics, Vol. 105, No. 8, S. 412-422.
- ROTHLAND, M., TERHART, E. (2007): Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. In: Rothland, M. [Hrsg.]: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden, S. 11-31.
- SCHALK, F. (1978): Die Akademien und die Entstehung neuer Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, Nr. 1, S. 37-42.
- SCHATZMAN, L., STRAUSS, A. L. (1973): Field Research: Strategies for a Natural Sociology. New Jersey.
- SCHEELE, B., GROEBEN, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.

- SCHEIBE, W. (1971): Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932: Eine Einführende Darstellung. Weinheim, Berlin, Basel.
- SCHOCKEMÖHLE, J. (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung – Entwicklung und Evaluierung des Konzepts "Regionales Lernen 21+". Geographiedidaktische Forschungen, Band 44, Weingarten.
- SCHOENFELD, A. H. (2000): Models of the Teaching Process. In: Journal of Mathematical Behavior. Vol. 18, No. 3, S. 243-261.
- SCHOENICHEN, W. (1922): Der biologische Lehrausflug. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer aller Schulgattungen. Jena.
- SCHULZ, W. (1965): Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, P., Otto, G., Schulz, W. [Hrsg.]: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover, S. 13-47.
- SCHULZ, W. (1980): Die lerntheoretische Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32, S. 80-85.
- SCHÜTZE, F. (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie. Band 10, Opladen, S. 7-41.
- SCHÜTZE, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 183-275.
- SCHWEIM, L. (1966): Schulreformen in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim.
- SCHWENDENWEIN, W. (1990): Profession - Professionalisierung - Professionelles Handeln. In: Alisch, L.-M., Baumert, J., Beck, K. [Hrsg.]: Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28, Braunschweig, S. 359-381.
- SEIDEL, T., SCHWINDT, K., RIMMELE, R., PRENZEL, M. (2008): Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In: Meyer, M. A., Prenzel, M., Hellekamps, S. [Hrsg.]: Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft 9, S. 259-276.
- SEMBILL, D., SEIFRIED, J. (2007): Selbstorganisiertes Lernen und Unterrichtsqualität. In: van Buer, J., Wagner, C. [Hrsg.]: Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main, S. 401-412.

- SHULMAN, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In : Educational Researcher. Vol. 15, No. 2, S. 4-14.
- SIEBERT, H.(1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main.
- SKIERA, E. (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. Oldenburg.
- STAUB, F. C., STERN, E. (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi - Experimental Evidence From Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 94, No. 2, S. 344-355.
- STELZIG, I. (2004): Welche Einsichten liefert die Geschichte des Biologieunterrichts. In: Spörhase-Eichmann, U., Rippert, W. [Hrsg.]: Biologie-Didaktik. Praxishandbuch der Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 68-73.
- STOCKEY, A. (2007): „Im Wald und auf der Heide“- Ökologische Tagesexkursion: empirische Geländeerhebungen als Kern eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. In: Bähr, R., Bessen, J., Emer, W., Günther-Boemke, G., Schwarz, H.-H. [Hrsg.]: Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Nr. 50, Bielefeld, S.103-117.
- STODDART, D. R. (1966): Darwin's impact on Geography. In: Annals of the Association of American Geographers. Vol. 56, No. 4, S. 683-698.
- STOLTMAN, J.P., FRASER, R. (2001): Geography fieldwork. Tradition and technology meet. In: GERBER, R., CHUAN, G. K. [Hrsg.]: Fieldwork in Geography: Reflections, perspectives and actions. Dordrecht, S. 37-52.
- STREIFINGER, M.W. (2010): Praxisbeispiel einer geodidaktischen Exkursion zur Optimierung des glazialmorphologischen Verständnisses im Untersuchungsgebiet Hoher Kranzberg/ Mittenwald/ Wallgau. Empirische Untersuchung zur Exkursionsdidaktik. Dissertation der Fakultät der Geowissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- TAL, R., BAMBERGER, Y., MORAG, O. (2005): Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. In: Science Education, Vol. 89, No. 6, S. 920-935.
- TENORTH, H. E. (1999): Unterrichtsfächer. Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F., Hopmann, S., Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien. S. 191-208.

- TENORTH, H. E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 4, S. 580-597.
- TERHART, E. (1990): Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, L.-M., Baumert, J., Beck, K. [Hrsg.]: Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28, Braunschweig, S. 151-170.
- TERHART, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft 5, S. 629-647.
- TERHART, E. (2011a): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W., Tippelt, R. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 57, Beiheft, Weinheim, Beltz, S. 202-224.
- TERHART, E. (2011b): Methodik des Unterrichts. In: HELLEKAMPS, S., PLÖGER, W., WITTENBRUCH, W. [Hrsg.]: Schule, Handbuch der Erziehungswissenschaft, Nr. 3, Paderborn, S. 349-364.
- TILLING, S., DILLON, J. (2007): Initial Teacher Education and the Outdoor Classroom: Standards for the Future. A report on the training of pre-service teachers to support the development of outdoor teaching in secondary science education. <http://www.ase.org.uk/documents/initial-teacher-education/2ite-report.pdf>. (11.09.2014)
- TOBIN, K., McROBBIE, C. J. (1996): Cultural Myths as Constraints to the Enacted Science Curriculum. In: Science Education, Vol. 80, No. 2, S. 223-241.
- UNESCO (2009): Current Challenges in Basic Science Education. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191425e.pdf> (26.07.2014)
- VAN MANEN, M. (1995): On the epistemology of reflective practice. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 1, No. 1, S. 33-50.
- VON AU, J. (2013): Outdoor Education in Deutschland im Sekundarschulbereich – Intentionen, Möglichkeiten und Hindernisse. Exposé zum Promotionsvorhaben an der Universität Heidelberg.
- WEBER, M. (2005): Theorie, Experiment, Konstruktion. Weltbilder der Wirklichkeit. In: Brix, E., Magerl, G. [Hrsg.]: Weltbilder in den Wissenschaften. Wissenschaft, Bildung Politik, Band 8, Wien, Köln, Weimar, S. 15-35.
- WEINERT, F. E. (2001) [Hrsg.]: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel.

- WENZEL, H. (2008): Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: Helsper, W. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 25-38.
- WERNET, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- WERNING, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik?. In: Pädagogik 50, Heft 7-8, S. 39-41.
- WILDE, M., URHAHNE, D., KLAUTKE, S. (2003): Unterricht im Naturkundemuseum. Untersuchung über das „richtige“ Maß an Instruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 9, S. 125-134.
- WILDE, M. (2004): Biologieunterricht im Naturkundemuseum im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion – eine empirische Untersuchung zu kognitiven und affektiven Lerneffekten (am Beispiel des Umweltschutz-Informationszentrums Lindenhof in Bayreuth). Inaugural Dissertation der Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften der Universität Bayreuth.
- WILSON, M., WINEBURG, S. S. (1993): Wrinkless in Time and Place: Using Performance Assessments to Understand the Knowledge of History Teachers. In: American Educational Research Journal, Vol. 30, No. 4, S. 729-769.
- WIMMER, A., GLICK-SCHILLER, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. In: Global Networks, Vol. 2, No. 4, S. 301-334.
- WIRTH, E. (1979): Theoretische Geographie. Grundzüge einer theoretischen Kulturgeographie. Studienbücher der Geographie, Stuttgart.
- WOLFF, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die neueren Sprachen, Nr. 93, S. 407-429.
- ZEITLER, S., HELLER, N., ASBRAND, B. (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster.
- ZEITLER, S., HELLER, N., ASBRAND, B. (2013): Steuerung durch Bildungsstandards - Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In: Rürup, M., Bormann, I. [Hrsg.]: Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 127-147.

Anhang

A 1 Leitfaden für Geographielehrer/-innen (Examensarbeit)

Can you tell me something about this kind of school?

What do you think in which atmosphere or situation in general a student is able to acquire the most skills and contents?

Is there a special curriculum your lessons are linked with? Is there a special part in the curriculum referring to practical work in geography? (Technical devices, practice orientation, instrumental work)

Is it possible to work with the students in geographical lessons in a practical way? So that they work for themselves or self directed?. (Independently work, instrumental work, using devices, orientation tasks)

Which Materials and Devices are the most ones you use in your lessons?

Which Materials and Devices can you use for independently activities of the students?

Is it possible to make kinds of measurements or experiments with your students? Which ones?

Do you wish that there is more equipment for the students they can work with? Which one?

Is it possible to make field trips or outdoor - lessons with your students?

Do you think field trips(outdoor lessons) are important? Can you explain why

In which classes do you make field trips and how often?

Describe the general plan of a field trip? steps?

Which general contents and skills should the students learn on a field trip? What do you show them? What should the students to? (Orientation, Navigation, Measurements, Geographical issues?)

Is it possible that students can work with technical devices, to make measurements during field trips?

Do you think that students can learn skills on field trips(in lessons) they can apply on university or in their later lives?

A 2 Leitfaden Lehrer/-innen (englisch)

Can you tell me something about this school?

Can you tell me how it is to teach geography/biology here at this school?

Could you describe me a general geography/biology lesson?

Which teaching methods you usually use in your lessons?

Is it possible for you to go out?/To what extend do you include field trips in your teaching?

→ What are the general steps of a complete field trip?

→ Where do you go?

→ Which skills the students should develop?

→ When do you decide to go out?

→ How would you describe the connections to your lessons in the classroom?

What is a field trip to you?

Could you describe me your attitude in relation to field trips?

Why do you think it is important go out?

What do you think what is the main determining influence that field trips take place at school? / Are there connections to curriculum?

What influences your view about field trips?

Do you deal with the issue field trips in your past? (School, modules at University?)

Are there any obstacles for conducting field trips?

Is there anything that you might not have thought about before that occurred to you during this interview?

A 3 Leitfaden Lehrer/-innen (deutsch)

Können Sie mir zunächst etwas über ihre Schule erzählen

Wie würden Sie ihre Tätigkeit an dieser Schule beschreiben?

Wie ist es für Sie hier Geographie/ Biologie zu unterrichten?

Können Sie mir die methodische Gestaltung ihres Unterrichts genauer beschreiben?

Gehen Sie mit den Schülern auch nach draußen?

Wie gestalten Sie diese X und welche allgemeinen Schritte werden von ihnen berücksichtigt?

Welche Standorte nutzen sie?

Welche Fertigkeiten oder Kompetenzen sollen die Schüler dabei entwickeln?

Wie planen Sie einen solchen Ausflug und worauf kommt es dabei ihrer Meinung nach an?

Zu welchen Zeitpunkten entscheiden sie sich, nach draußen zu gehen?

Inwieweit sind die X mit den Inhalten des Unterrichts im Klassenraum verknüpft?

Wie würden sie den Akt des Nach-Draußen-Gehens bezeichnen?

Wie würden sie X definieren?

Warum denken sie ist es wichtig nach draußen zu gehen?

Inwieweit sind X vom Lehrplan vorgeschrieben?

Was hat ihre Einstellung gegenüber X beeinflusst?

Gibt es etwas, was sie in Ihrer Motivation dahingehend beeinflusst hat?

Welche persönlichen Erfahrungen haben sie schon mit XXX gesammelt?

Inwieweit sind sie damit in ihrer Schulzeit, Universität oder Referendariat in Berührung gekommen?

A 4 Fragebogen Soziodemographische und Bildungsbiographische Daten

I Personal Informationen

1. You are...	<input type="checkbox"/> male <input type="checkbox"/> female
2. Year of birth...	<input type="text"/>
3. Inservice teacher since...	<input type="text"/>
4. Which subjects did you study?	<input type="checkbox"/> Geography <input type="checkbox"/> Math <input type="checkbox"/> Chemistry <input type="checkbox"/> Arts <input type="checkbox"/> Mother Tongue <input type="checkbox"/> Music <input type="checkbox"/> Philosophy <input type="checkbox"/> Physics <input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Politics <input type="checkbox"/> History <input type="checkbox"/> Biology/Life Science <input type="checkbox"/> Foreign Language <input type="checkbox"/> Business Study/Economics <input type="checkbox"/> Life Orientation Other: <input type="text"/>
5. Type of teacher training...	<input type="checkbox"/> Undergraduate <input type="checkbox"/> Postgraduate Other: <input type="text"/>
6. In which university was your teacher training?	<input type="text"/>
7. Where did you grow up?	<input type="checkbox"/> city (pop.>5000) <input type="checkbox"/> rural areas (pop.<5000)
8. Do you have any hobbies where you would say: „they are connected to the nature“?	<input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> yes Which ones: <input type="text"/>