

KATHARINA KINDERMANN

---

# **DIE WELT ALS KLASSEN- ZIMMER**

---

SUBJEKTIVE THEORIEN VON  
LEHRKRÄFTEN ÜBER  
AUSSERSCHULISCHES LERNEN

**Aus:**

*Katharina Kindermann*

## **Die Welt als Klassenzimmer**

Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen

September 2017, 394 Seiten, kart., zahlr. Abb., 49,99 €, ISBN 978-3-8376-4020-5

Der angestammte Ort des Unterrichts ist das Klassenzimmer. Bei Unterrichtsgängen wird diese vertraute Lernumgebung verlassen und Schule findet außerhalb der Schule statt. In einer qualitativen Studie rekonstruiert Katharina Kindermann die *Subjektiven Theorien* von Grundschullehrkräften über dieses pädagogische Konzept am Beispiel des Lernortes Kirchenraum. Sie zeigt dabei, welche Besonderheiten die befragten Lehrpersonen dem außerschulischen Lernen zuschreiben – aber auch, inwieweit sie dieses im Duktus eines regulären Schulunterrichts denken.

**Katharina Kindermann**, geb. 1985, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik sowie am Seminar für Katholische Theologie/Religionspädagogik der Universität Siegen.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4020-5](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4020-5)

# Inhalt

---

## **Vorwort** | 7

### **1. Einleitung** | 9

- 1.1 Zur Wahl des exemplarischen Lernortes sowie des konzeptuellen Rahmens | 10
- 1.2 Aufbau der Untersuchung | 13
- 1.3 Beitrag der Arbeit für die Erziehungswissenschaft | 15

### **2. Außerschulisches Lernen** | 19

- 2.1 Konzeptuelle Grundlagen des Lernens an außerschulischen Lernorten | 20
- 2.2 Das Verhältnis von außerschulischem und schulischem Lernen | 33
- 2.3 Der Kirchenraum als Beispiel für einen außerschulischen Lernort | 45
- 2.4 Aktueller Forschungsstand und -desiderate | 59
- 2.5 Fazit und vorläufige Fragestellung der Arbeit | 61

### **3. Subjektive Theorien von Lehrpersonen** | 65

- 3.1 Vorstellungen von Lehrpersonen als Subjektive Theorien | 66
- 3.2 Methodische Rahmung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien | 74
- 3.3 Subjektive Theorien in der schulischen Bildungsforschung | 80
- 3.4 Fazit, Fragestellung der Arbeit und methodische Grundentscheidungen | 89

### **4. Forschungsdesign und Methoden** | 91

- 4.1 Der forschungsmethodische Ablauf im Überblick | 92
- 4.2 Vorstudie | 94
- 4.3 Leitfadeninterview | 97
- 4.4 Analyse und Aufbereitung der Interviews | 106
- 4.5 Die „Siegener Variante“ der Struktur-lege-Sitzung | 115
- 4.6 Die „Siegener Variante“ der Analyse Subjektiver Theorien | 125
- 4.7 Realisierung eines empirisch-qualitativen Forschungsparadigmas | 133
- 4.8 Sample | 136

<b>5. Ergebnisse</b>	139
5.1 Die individuellen Subjektiven Theorien der Lehrpersonen – Darstellung am Beispiel der Lehrerin Hannah	141
5.2 Die individuellen Subjektiven Theorien der Lehrpersonen in der Kurzdarstellung	181
5.3 Gesamtanalytische Darstellung – Ordnungsprinzipien	212
5.4 Gesamtanalytische Darstellung – Inhaltlich-strukturelle Dimensionierung	223
5.5 Gesamtanalytische Darstellung – Unterrichtliche Strukturlogik	270
<b>6. Diskussion</b>	303
6.1 Diskussion der Befunde	304
6.2 Diskussion der „Siegener Variante“	343
6.3 Limitationen der Studie	350
<b>Anhang</b>	353
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	363
<b>Literaturverzeichnis</b>	365

# Vorwort

---

Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte über Lernen außerhalb des Klassenzimmers? Diese zentrale Fragestellung meiner Arbeit entspringt nicht alleine einer Forschungslücke, sondern auch und vor allem meinem persönlichen Forschungsinteresse. Durch die Mitarbeit in dem von der DFG geförderten Projekt „Der Kirchenraum als außerschulischer Lernort“ konnte ich Lernen außerhalb des Klassenzimmers bereits aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler untersuchen. Mein Promotionsprojekt bot mir die Möglichkeit, nun auch die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer auf dieses pädagogische Konzept zu erforschen. Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis dieses Forschungsprozesses und wurde im Jahr 2017 vom Department Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen als Dissertation angenommen.

Allen voran danke ich meiner Betreuerin Prof. Dr. Jutta Wiesemann und meinem Betreuer Prof. Dr. Ulrich Riegel, die mein Promotionsprojekt von Anfang an begleitet haben. Eure beiden jeweils fachspezifischen Sichtweisen auf meine Arbeit haben es mir immer wieder ermöglicht, mein Datenmaterial neu und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dir, lieber Ulrich, gilt mein besonderer Dank, hast du mir doch nach meinem Studium und Referendariat den Weg in die Wissenschaft geöffnet und meine Begeisterung für die empirische Bildungsforschung geweckt. Viele Impulse und konstruktive Denkanstöße für dieses Projekt kamen aus Forschungsgruppen an der Universität Siegen sowie der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ein herzliches Dankeschön geht an dieser Stelle vor allem an meine beiden Kolleginnen Eva-Maria Leven und Annika Gruhn sowie an meinen Kollegen Jochen Lange.

Ohne die Bereitschaft und Offenheit der teilnehmenden Lehrkräfte hätte diese Arbeit niemals realisiert werden können. Ihr habt mir für mein Forschungsprojekt eure wertvolle Zeit zur Verfügung gestellt, euch mit viel Energie und Engagement auf die Zusammenarbeit eingelassen und mir tiefe Einblicke in euer Denken über außerschulisches Lernen gewährt. Euch allen ein Vergelt's Gott.

Dem transcript Verlag möchte ich für die Publikationsmöglichkeit danken, meiner Projektmanagerin Carolin Bierschenk für die gute Zusammenarbeit und Betreuung im Rahmen der Veröffentlichung.

Meinen Eltern danke ich von Herzen für die uneingeschränkte Unterstützung in allen Lebenslagen. Mein Vater Alois Förster hat das Manuskript gewissenhaft Korrektur gelesen, mein Bruder Achim Förster stand mir mit guten strategischen Ratschlägen zur Seite. Nicht zuletzt gilt mein Dank den beiden wichtigsten Menschen in meinem Leben. Du, lieber Fabian, hast mich in meinen akademischen Ambitionen immer unterstützt. Und du, liebe Johanna Margarete, hast durch die Ankündigung deiner Geburt maßgeblich zur zügigen Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen.

Bonn, im Juli 2017

Katharina Kindermann

# 1. Einleitung

---

Typisch

Der Lehrer nimmt den Bach durch.

Er zeigt ein Bild.

Er zeichnet an die Wandtafel.

Er beschreibt.

Er schildert.

Er erzählt.

Er schreibt auf.

Er diktiert ins Heft.

Er gibt eine Hausaufgabe.

Er macht eine Prüfung.

Hinter dem Schulhaus fließt munter ein Bach vorbei.

Vorbei.

SCHULMANN 1973: 29

Das Klassenzimmer ist seit dem Mittelalter, spätestens aber seit der flächendeckenden Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts der angestammte Ort des Unterrichts (vgl. Göhlich 1993: 304 ff.; Luley 2000: 117 ff.). 70 bis 80 Prozent ihrer Zeit in der Schule verbringen LehrerInnen und SchülerInnen<sup>1</sup> innerhalb des Klassenraumes (vgl. Fardel, Glaubitt & Huihsen 2014: 31), die Aufenthaltszeit auf dem Schulgelände liegt sicherlich noch höher. Die Welt außerhalb der Schulmauern wird – wie das einführende Zitat zeigt – für den Unterricht didaktisch reduziert, aufbereitet und durch entsprechende Materialien ins Klassen-

---

1 Die Autorin ist um eine geschlechtergerechte Sprache bemüht. Diese wird dann aufgegeben, wenn die simultane Verwendung der männlichen und weiblichen Form zu grammatikalischen Schwierigkeiten führt. Wird nur die männliche Form verwendet, so sind damit auch Frauen angesprochen.

zimmer geholt. Schon seit COMENIUS und seiner DIDACTICA MAGNA (1657) wird aber auch dafür plädiert, den SchülerInnen die authentische Welt jenseits der Schulmauern zu zeigen, das Klassenzimmer als angestammten Lernort zumindest zeitweise zu verlassen und Unterrichtsgänge an außerschulische Lernorte durchzuführen.

Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag dazu leisten, die Sichtweisen von Lehrkräften auf diese nicht alltägliche Art des Unterrichts zu erforschen. Es liegt in der Hand der Lehrenden, ob überhaupt und wie außerschulisches Lernen in der Praxis umgesetzt wird. Sie sind ExpertInnen für unterrichtliches Handeln und Lehr-Lern-Prozesse. Im Klassenzimmer ist dieses Unterrichtsgeschehen hochgradig standardisiert und routiniert, ereignet es sich doch in einem wohldefinierten Kontext. Beim Verlassen des Klassenraumes wird dieser routinierte Rahmen aufgebrochen und die Lehrenden stehen vor der Herausforderung, Unterricht an einem unvertrauten und nicht alltäglichen Lernort durchzuführen. Auf dem Gebiet des außerschulischen Lernens lässt sich seit ungefähr zwei Jahrzehnten eine rege Forschungstätigkeit beobachten. Nehmen empirische Studien die Lehrkräfte in den Blick, so interessieren sie sich fast ausschließlich für das Lehrpersonal an Sekundarschulen, obwohl Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und die staatlichen Lehrpläne gerade für den Bereich der Grundschule Erfahrungen an außerschulischen Lernorten nahelegen. Das führt zur zentralen Fragestellung der Studie: Welche Vorstellungen haben Grundschullehrkräfte über Unterrichtsgänge?

Die Einleitung skizziert zunächst den konkreten Untersuchungsgegenstand sowie den methodischen Rahmen der Studie und konkretisiert daran die oben aufgeworfene Forschungsfrage (Kap. 1.1). Es folgen ein Überblick zu Inhalt und Erkenntnisgewinn der einzelnen Kapitel (Kap. 1.2) sowie eine Darstellung der konkreten Ziele der vorliegenden Arbeit, die neben einem Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs um außerschulisches Lernen auch methodisch innovative Impulse im Bereich der schulischen Bildungsforschung geben möchte (Kap. 1.3).

## **1.1 ZUR WAHL DES EXEMPLARISCHEN LERNORTES SOWIE DES KONZEPTUELLEN RAHMENS**

Dieses Kapitel markiert die Eckpfeiler, zwischen denen sich die vorliegende Arbeit bewegt. Es klärt zunächst den Untersuchungsgegenstand. Die Forschungsfrage wird anhand eines konkreten Lernortes – in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des Kirchenraumes – bearbeitet. Zudem wird dargestellt, wie die Vorstellungen der Lehrkräfte mit Rückgriff auf das kognitionspsychologische Konstrukt der Subjektiven Theorien eine methodologische und methodische Rahmung erhalten.

Jeder Lernort folgt einem eigenen Duktus, wenn es um die dort repräsentierten Inhalte, seine Vorab-Strukturierung für Lerngelegenheiten oder aber den methodisch-didaktischen Zugriff geht. Ein Unterrichtsgang in den Wald unterliegt anderen Charakteristika als ein Museumsbesuch. Das Kunstmuseum wiederum unterscheidet sich vom Science-Center als außerschulischen Lernort usw. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich deshalb auf einen konkreten Lernort, anhand dessen die Vorstellungen von Grundschullehrkräften über außerschulisches Lernen rekonstruiert werden. Für die Wahl des Kirchenraumes als exemplarisches Beispiel waren vier Aspekte ausschlaggebend. Erstens konzentriert sich bisherige empirische Forschung vor allem auf außerschulisches Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern und hier auf Lernstandorte wie Lernlabore, Museen oder Science Center, die bereits vorab strukturierte Lernwelten darstellen. Mit dem Kirchenraum rückt ein Lernort in den Fokus, der von diesem Mainstream abweicht und empirisch bislang kaum beachtet wurde. Zweitens handelt es sich bei ihm nicht um einen didaktisch bereits zugerichteten Lernort, sondern um den Versammlungsort für die Feier des Gottesdienstes der christlichen Gemeinde, einen Ort gelebter Religiosität und damit um einen Lernort mit vergleichsweise hoher Authentizität. Erst durch den Unterrichtsgang und die methodisch-didaktische Inszenierungsarbeit der Lehrkraft wird der Kirchenraum zum Lernort. Im Gegensatz zu einem Museum werden religiöse Artefakte hier nicht isoliert und losgelöst von ihrem eigentlichen Kontext zur Schau gestellt, sondern sind in ihrem originalen Verwendungszusammenhang erfahrbar. Auch der Raum selbst und seine Atmosphäre sind Teil des Erlebens vor Ort. Das bietet besondere Lernchancen, stellt aber die Lehrkräfte gleichzeitig vor enorme Herausforderungen. So können sie hier beispielsweise nicht auf pädagogisch ausgebildetes Personal zurückgreifen, sondern müssen das Lerngeschehen vor Ort selbst anleiten. Die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verhandelten Chancen und Problemfelder außerschulischen Lernens spitzen sich an einem solchen Ort, der eine hohe Authentizität und einen großen Kontrast zum Klassenzimmer aufweist, zu. Drittens repräsentiert das Kirchengebäude einen vergleichsweise niederschwellig zugänglichen Lernort, der an fast jedem Schulort existiert. Meist liegt die Kirche in Laufweite zur Schule, ist tagsüber geöffnet und der Besuch mit der Schulklasse ist auch ohne Begleitpersonal der Kirchengemeinde möglich. All diese Faktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit seiner Nutzung als außerschulischen Lernort und machen ihn für die Unterrichtspraxis so wertvoll. Ziel der Arbeit ist es, möglichst praxisgesättigte Sichtweisen von Lehrkräften zu rekonstruieren und Vorstellungen nicht ausschließlich im hypothetischen Raum entwickeln zu lassen. Dieses Ziel erscheint am Beispiel des Kirchenraumes realisierbar. Viertens bietet der Kirchenraum trotz seiner jeweils individuellen Gestaltung ein gewissermaßen universal verfügbares thematisches Programm. Anhand dieses Programms lassen sich zentrale Themengebiete christlicher Kultur erarbeiten. Die Kirche stellt dabei einen ideologisch hochgradig sensiblen Raum dar, der aber nicht nur für den Religionsunter-

richt, sondern auch für andere Unterrichtsfächer von thematischer Relevanz ist. Er erweist sich damit als ein hinreichend konkretes Beispiel im breiten Spektrum außerschulischer Lernorte. Gleichzeitig haben die Lehrkräfte bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung einen größtmöglichen Spielraum, was bei einem Besuch dort zum Lerngegenstand gemacht wird. Der Kirchenraum eignet sich somit als hervorragendes Beispiel, die Sichtweisen von Lehrpersonen auf Lernen außerhalb des Klassenzimmers empirisch zu untersuchen.

Bisherige empirische Arbeiten rekonstruieren die Sichtweisen von Lehrpersonen meist entlang eines quantitativen Forschungsparadigmas. Nur selten wird den LehrerInnen als AkteurInnen, die außerschulisches Lernen vor Ort anleiten und in Szene setzen, die Gelegenheit zur freien Äußerung und zur Erläuterung ihrer individuellen Perspektiven gegeben. Die vorliegende Arbeit setzt hier an und wählt deshalb einen qualitativen Zugang. Dabei soll den Befragten größtmögliche Freiheit eingeräumt werden, ihre Vorstellungen zu Unterrichtsgängen zu verbalisieren und so der Forscherin Einblicke in ihr Denken zu gewähren. Um diese Vorstellungen der Lehrpersonen theoretisch zu rahmen, wird auf das psychologische Konstrukt der Subjektiven Theorien zurückgegriffen, das von GROEBEN, WAHL, SCHLEE und SCHEELE (1988) im Forschungsprogramm Subjektive Theorien grundgelegt wurde. Subjektive Theorien repräsentieren die Sicht auf sich selbst und die einen umgebende Welt. Sie erlauben es dem Individuum, Phänomene zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen und damit zu strukturierten und handlungsleitenden Einsichten zu kommen. Gleichzeitig sind mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien eine bestimmte Forschungsmethodologie sowie ein bestimmtes forschungsmethodisches Vorgehen verbunden. Ziel ist es, der Selbst- und Weltsicht der Befragten möglichst nahe zu kommen und die Subjektive Theorie in einem ständigen Austauschprozess zwischen den InterviewpartnerInnen und den Forschenden zu rekonstruieren. Das dafür leitende Prinzip ist der sogenannte Dialog-Konsens, der den Befragten einen hohen Stellenwert und einen möglichst aktiven Part bei der Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorie einräumt. Dafür sind zwei Erhebungsphasen vorgesehen, wobei in einem Interview zunächst die Inhalte erfragt werden, die dann in einer Struktur-Lege-Sitzung in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden. Das Ergebnis ist das Struktur-Lege-Bild als optisches Abbild der Subjektiven Theorie. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist ein in der schulischen Bildungsforschung etabliertes Konzept, so dass sich die vorliegende Arbeit in eine mittlerweile mehrere Jahrzehnte währende Forschungstradition einreihet.

Unter Berücksichtigung des Kirchenraumes als Lernort sowie der Subjektiven Theorien als konzeptuellen Rahmen lautet die übergeordnete Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit wie folgt: *Welche Subjektiven Theorien haben Religionslehrkräfte in der Grundschule über Unterrichtsgänge in den Kirchenraum?*

## 1.2 AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

Kapitel 2 *Außerschulisches Lernen* markiert die drei theoretischen Referenzpunkte der vorliegenden Arbeit. Der erste Teil des Kapitels gibt einen allgemeinen Einblick in außerschulisches Lernen. In einem historischen Rückblick wird gezeigt, wie sich die Begründungszusammenhänge für das Lernen außerhalb des Klassenzimmers je nach dem Bildungsverständnis der Institution Schule gewandelt haben. Anschließend werden entscheidenden Diskurslinien der Lernortpädagogik aufgezeigt. Hier wird offensichtlich, dass sich außerschulisches Lernen zunächst einmal über seine Andersartigkeit und seine Abgrenzung zum Lernen im Klassenzimmer definiert. Der zweite Schwerpunkt des Kapitels fragt deshalb nach dem Verhältnis zwischen außerschulischem Lernen und einer schulischen Unterrichtslogik. Es kann gezeigt werden, dass außerschulisches Lernen trotz seiner postulierten Andersartigkeit aus einem schulischen Kontext heraus entwickelt und in verschiedenen Aspekten mit einem klassischen schulischen Duktus gedacht wird. Diese sogenannte „Klassenzimmer-Logik“ lässt sich durch zwei Ebenen abbilden. Da sind zunächst die Lehrkräfte, die ExpertInnen für das unterrichtliche Geschehen innerhalb des Klassenzimmers sind. Ihr alltäglicher Unterricht ist wiederum durch didaktische Modelle geprägt, die das tägliche Lehrerhandeln theoretisch rahmen und Bestandteile der Ausbildung in Universität und Studienseminaren sind. Den dritten Schwerpunkt des Kapitels bildet der Kirchenraum als exemplarisch gewählter Lernort. Mit der Kirchenraumpädagogik gibt es ein mittlerweile in der Religionspädagogik etabliertes Fachgebiet, das sich dem Umgang mit diesem Raum widmet und die Diskurslinien der Lernortpädagogik auf ihn zuspitzt. Innerhalb des Kapitels 2 wird immer wieder auf die aktuelle empirische Forschung um außerschulisches Lernen verwiesen und Leerstellen identifiziert, die es ermöglichen, am Ende des Kapitels eine vorläufige Forschungsfrage zu präsentieren.

Kapitel 3 *Subjektive Theorien von Lehrpersonen* widmet sich dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien als konzeptuellem Rahmen der Untersuchung. Hier wird zunächst der Zugriff über das Forschungsprogramm Subjektive Theorien begründet, bevor dessen methodologische und methodische Grundlagen erläutert werden. Dabei wird das vierschriftige Erhebungsverfahren, wie es das klassische Vorgehen im Forschungsprogramm Subjektive Theorien vorsieht, dargestellt: Erheben der Inhalte, Aufbereitung der Inhalte für die Struktur-Ge-Sitzung, Struktur-Ge-Technik sowie Analyse der Subjektiven Theorien. Auf die Struktur-Ge-Technik als Besonderheit des Forschungsprogramms wird dabei noch einmal ausführlich eingegangen. Schließlich wird aufgezeigt, dass zahlreiche Studien der jüngeren schulischen Bildungsforschung mit dem Konstrukt der Subjektiven Theorien arbeiten. Es wird deutlich, dass das oben beschriebene idealtypische Vorgehen des Forschungsprogramms in der Forschungspraxis nicht selten Probleme aufwirft, die

AutorInnen hier aber auch kreative Variationen und Modifikationen entwickeln. Von diesen profitiert auch die vorliegende Arbeit. Am Ende des Kapitels wird die Forschungsfrage auf das kognitionspsychologische Konstrukt der Subjektiven Theorien hin zugespielt.

Kapitel 4 stellt das *Forschungsdesign und Methoden* der Untersuchung vor. Die Forscherin orientiert sich am idealtypischen vierschrittigen Vorgehen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, entwickelt aber auch methodische Modifikationen. Den ersten Schritt bildet ein problemzentriertes Leitfadeninterview. Es folgt ein analytischer Zwischenschritt, bei dem die Forscherin das Interview mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse auswertet und die Inhaltskarten für die Struktur-lege-Sitzung erstellt. Den dritten Schritt bildet die Struktur-lege-Sitzung, deren Ergebnis das Struktur-lege-Bild ist. In einem vierten Schritt wird schließlich die Subjektive Theorie rekonstruiert. Die in der vorliegenden Arbeit entwickelten methodischen Neuerungen werden als „Siegener Variante“ bezeichnet. Sie umfassen unter anderem die Lockerung des starren Regelwerks, wie es das Forschungsprogramm für die Struktur-lege-Sitzung vorsieht, sowie eine Dokumentation der Struktur-lege-Sitzung mittels Handkamera. Damit steht für die Analyse nicht nur das Struktur-lege-Bild als Produkt der Struktur-lege-Sitzung zur Verfügung, sondern auch das Legevideo, das den gesamten Legeprozess in Ton und Bild festhält. Am Ende des Kapitels wird das Sample der Untersuchung vorgestellt. Die Forscherin befragte acht Grundschullehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung im Fach Katholische Religionslehre. Voraussetzung für die Teilnahme war es, dass bereits mindestens ein Unterrichtsgang in die Kirche durchgeführt wurde, so dass die Subjektive Theorie entlang eigener Praxiserfahrungen rekonstruiert werden konnte.

In Kapitel 5 werden die zentralen *Ergebnisse* der Untersuchung präsentiert. Zunächst wird an einer Lehrperson die Analyse der Subjektiven Theorie auf individueller Ebene beispielhaft aufgezeigt, wobei die LeserInnen einen ausführlichen Einblick in das Auswertungsverfahren der „Siegener Variante“ erhalten. Die individuellen Subjektiven Theorien der anderen sieben UntersuchungspartnerInnen werden in Kurzform wiedergegeben. Für jede Lehrkraft wird dabei auch die differenzierte Clusterkarte vorgestellt, die die zentralen Inhalte und strukturellen Verbindungen des Struktur-lege-Bildes in einer Art Abstract zusammenfasst und optisch wiedergibt. Mit der gesamtanalytischen Ergebnisdarstellung wird die individuelle Ebene verlassen und die Subjektiven Theorien der Befragten werden miteinander verglichen. Dabei arbeitet die Forscherin zunächst Ordnungsprinzipien heraus, nach denen die LehrerInnen die Inhalte ihres Struktur-lege-Bildes systematisieren. Danach werden Themen identifiziert, die sich als konstitutiv für die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte erweisen und anhand derer sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Subjektiven Theorien herausarbeiten lassen. Dieser Analyseschritt wird als inhaltlich-strukturelle Dimensionierung bezeichnet. Im abschließenden Teil des Kapitels werden die Subjektiven Theorien entlang einer unterrichtli-

chen Strukturlogik betrachtet. So kann aufgezeigt werden, inwieweit die Lehrpersonen sich hier an typischen Modellen der Unterrichtsplanung und -gestaltung orientieren, aber auch wann sie eben diese für außerschulisches Lernen bewusst in Frage stellen.

Die gewonnen Ergebnisse werden in der *Diskussion* in Kapitel 6 zusammengefasst und reflektiert. Die Diskussion konzentriert sich dabei auf die vergleichenden Analyseergebnisse und nimmt die Ordnungsprinzipien, die inhaltlich-strukturelle Dimensionierung sowie die unterrichtliche Strukturlogik in den Blick. Diese Ergebnisse werden mit dem am Beginn der Arbeit entwickelten Theorierahmen zu außerschulischem Lernen in Beziehung gesetzt und damit einem letzten abstrahierenden Arbeitsschritt unterzogen. Die am Beispiel des Kirchenraumes herausgearbeiteten Ergebnisse werden in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um außerschulisches Lernen zurückgespielt. So wird beispielsweise diskutiert, inwieweit sich bereits innerhalb der Ordnungsprinzipien didaktische Denkmuster zeigen oder wo die Lehrkräfte durch die innerhalb der inhaltlich-strukturellen Dimensionierung identifizierten Themen Schwerpunkte für Unterrichtsgänge setzen und welche Konsequenzen sich daraus für die Fort- und Weiterbildung im Bereich des außerschulischen Lernens ableiten lassen. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Lehrpersonen außerschulisches Lernen in verschiedenen Momenten stark innerhalb einer schulischen Denklogik entwerfen und so sein Potential nicht immer voll entfalten können. Gleichzeitig gibt ihnen eben jene Unterrichtslogik Orientierung für dieses nicht alltägliche Lerngeschehen. Die Diskussion geht dabei auch auf die Möglichkeiten und Grenzen der im Rahmen der Arbeit entworfenen „Siegener Variante“ zur Erhebung und Analyse Subjektiver Theorien ein und wirft zum Abschluss einen Blick auf Limitationen der Studie, wobei unter anderem weiterer Forschungsbedarf im Bereich des außerschulischen Lernens aufgezeigt wird.

### **1.3 BEITRAG DER ARBEIT FÜR DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Die Arbeit sieht sich einem doppelten Ziel verpflichtet. Zum einen möchte sie eine Forschungslücke innerhalb des Diskurses um außerschulisches Lernen schließen, indem sie sich den Sichtweisen von Grundschullehrkräften widmet. Zum anderen greift sie mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien auf ein in der schulischen Bildungsforschung etabliertes Konstrukt zurück, dessen methodische Umsetzung an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses allerdings Probleme aufwirft. Diese Probleme sollen konkret benannt und innovative Lösungsansätze entwickelt werden.

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit geben einen vertieften Einblick in die Vorstellungen von Lehrpersonen über außerschulisches Lernen. Dabei werden nicht nur die individuellen Subjektiven Theorien der Grundschullehrkräfte dargestellt, sondern auch überindividuelle Inhalts-Struktur-Kombinationen herausgearbeitet und so Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht. Am Ende der Arbeit werden die Forschungsergebnisse in die drei für die Arbeit zentralen theoretischen Referenzdiskurse eingearbeitet. Das ist zunächst die Lernortpädagogik, in der außerschulisches Lernen als pädagogisches Konzept entworfen und die andere und eigene Lernkultur von Unterrichtsgängen bearbeitet wird. Gleichzeitig erweist sich die Lernortpädagogik in verschiedenen Merkmalen als schulisch determiniert und rückgebunden. Den zweiten Referenzrahmen bildet damit die Logik des Unterrichts, wie sie sich in didaktischen Modellen niederschlägt. Im konkreten Fall wird das Strukturmodell des Unterrichts nach JANK und MEYER (2002) als Repräsentant der Klassenzimmer-Logik gewählt. Der dritte Referenzrahmen wird durch den exemplarisch gewählten außerschulischen Lernort bestimmt. Mit der Kirchenraumpädagogik steht ein etabliertes Fachgebiet zur Verfügung, das sich mit der Kirche als Lernort auseinandersetzt und so die Grundlagen der Lernortpädagogik auf den Kirchenraum konkretisiert. Allerdings liegen die Wurzeln dieses Fachgebietes nicht primär im schulischen Kontext, sondern innerhalb der Gemeindearbeit, so dass durch diesen Diskurs noch einmal ein neuer Blickwinkel auf außerschulisches Lernen eingetragen wird. Die Forschungsergebnisse werden nicht nur an die verschiedenen theoretischen Diskurse angebunden, sondern werden auch mit bisherigen empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet kontrastiert und zeigen Ansätze für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich des außerschulischen Lernens auf.

Das zweite große Anliegen der Arbeit ist forschungsmethodischer Natur. Innerhalb der schulischen Bildungsforschung ist das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ein mittlerweile vielfach angewendetes und etabliertes Konstrukt. Mit dem Forschungsprogramm ist eine Forschungsmethode verbunden. Die Analyse, wie die methodischen Vorgaben des Programms in der Forschungspraxis realisiert werden, zeigt aber, dass hier erhebliche Schwierigkeiten auftreten, die Forschungsmethode häufig nur in Teilen angewendet und damit auch das im Forschungsprogramm entworfene methodologische Grundverständnis der Subjektiven Theorien unterlaufen wird. Die vorliegende Arbeit entwickelt deshalb mit der „Siegener Variante“ ein neues Verfahren zur Erhebung und Analyse Subjektiver Theorien, die vor allem innovative Ansätze für die Struktur-lege-Technik sowie die Datenanalyse bietet. Die entscheidenden Neuerungen innerhalb der Struktur-lege-Sitzung sind eine inhaltliche Validierung der Inhaltskarten während der gesamten Struktur-lege-Sitzung, die Öffnung des Regelwerks, die Erweiterung des Legematerials sowie die Dokumentation der Struktur-lege-Sitzung mittels Handkamera. Für die Auswertungsmethode werden die Gliederung des Struktur-lege-Bildes in Cluster, entlang

derer sich die Analysearbeit vollzieht, die Teilkarten, die differenzierte Clusterkarte als Dokumentationsmethode sowie das Legevideo entwickelt. Die Innovationen werden im Rahmen der Arbeit ausführlich beschrieben und ihr forschungspraktischer Einsatz kritisch reflektiert, so dass die vorliegende Untersuchung auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsprogramms innerhalb der schulischen Bildungsforschung leistet.