

# **«Durch das bin ich eigentlich lieber im Zimmer.»**

## **Subjektive Theorien von Lehrpersonen zu Hindernissen und Ängsten gegenüber ausserschulischem Lernen im Regelunterricht**

Eine Bachelorarbeit von:

Roman Renz  
Hammerstrasse 113  
4057 Basel  
roman.renz@students.fhnw.ch  
12-067-351

Eingereicht am 29.10.21 bei:

Svantje Schumann  
Professur Didaktik des Sachunterrichts  
PH FHNW  
Hofackerstrasse 30  
4132 Muttenz

## **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung .....	1
2	Theorie und Fragestellung .....	3
2.1	Begriffsklärungen.....	3
2.2	Chancen und Nutzen ausserschulischen Lernens.....	7
2.3	Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Durchführung ausserschulischen Lernens .....	11
2.4	Haltungen von Lehrpersonen zu ausserschulischem Lernen .....	11
2.5	Bereits vorhandene Ansätze.....	14
2.5.1	Udeskole .....	14
2.5.2	SILVIVA: Draussen-Unterrichten .....	15
2.6	Fragestellung.....	16
3	Methode .....	17
3.1	Stichprobe.....	17
3.2	Instrumente.....	17
3.3	Durchführung.....	19
4	Auswertung.....	20
5	Diskussion: Konfrontation der recherchierten Annahmen mit den empirischen Ergebnissen.....	26
6	Schluss/Ausblick.....	28
7	Literatur .....	30
8	Anhang .....	33
8.1	Leitfaden für die Interviews .....	33
8.2	Transkripte.....	35
8.2.1	Transkript LpA.....	35
8.2.2	Transkript LpB.....	47
8.2.3	Transkript LpC.....	56
9	Redlichkeitserklärung.....	66

# 1 Einleitung

Schule findet im Schulhaus statt. Gegen diese Aussage hat selten jemand etwas anzumerken, denn dieses Gebäude oder gar Areal wurde eigens für den Zweck des Unterrichts geplant und gebaut. Denke ich aber persönlich an meine eigene Primarschulzeit zurück, spielen sich viele positive Erinnerungen ausserhalb der Schule ab. Schule und Unterricht kann und darf das gewohnte Klassenzimmer verlassen. Jedoch nutzen nur wenige Schweizer Lehrpersonen diese Möglichkeit. Im Rahmen der Arbeit – und aus starkem persönlichem Interesse – versuchte ich eine Lehrperson aus der Region Basel ausfindig zu machen, welche wirklich regelmässig draussen unterrichtet. Trotz zahlreicher Anfragen und Mails an Institutionen, welche sich mit dem Thema beschäftigen, wurde ich nicht fündig. Wirklich regelmässiges ausserschulisches Lernen scheint zumindest in der Region kein Thema zu sein.

Diese Bachelorarbeit verfolgt die Frage, wieso Lehrpersonen ausserschulische Lernorte in der Schweiz nicht öfter nutzen, obwohl der Nutzen von ausserschulischem Lernen offensichtlich sehr gross ist. Gerade in Zeiten der Klimakatastrophe, erhöhtem Umweltbewusstsein sowie grossem Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es zentral, den Schüler\*innen naturbezogene und ganzheitliche Erfahrungen zu ermöglichen, welche im Sinne der Nachhaltigkeit stehen. Werden diese Ressourcen nicht genutzt, gehen viele Chancen für eine weitere Entwicklung unserer Gesellschaft verloren. Es ist also umso relevanter zu erforschen, wieso diese Chancen nicht genutzt werden.

Um subjektive Meinungen von Lehrpersonen der Region Basel zum Thema Nicht-Nutzung und möglicher Hindernisse zu erfassen, wurden drei qualitative Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Alle drei gaben an, ausserschulisches Lernen zu betreiben, dies aber nicht wirklich regelmässig zu tun. Es ist also interessant zu erfahren, wo sie mögliche Hindernisse und Ängste, zum einen bei sich als auch bei anderen Lehrpersonen sehen.

Die Arbeit verfolgt dabei folgende Hypothese:

- Lehrpersonen nutzen ausserschulische Lernorte nur zögerlich, da zahlreiche, teilweise sehr unterschiedliche Faktoren als Hindernisse wahrgenommen werden oder bewusste oder unbewusste Ängste eine Rolle spielen.

Die Arbeit hat folgenden Aufbau: Zuerst wird eine Übersicht über Begriffe, theoretische Werke sowie einige empirische Studien aus Skandinavien geboten. Dabei soll aufgezeigt werden, wieso ausserschulisches Lernen sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht sinnvoll und bildungswirksam ist. Zum Ende des ersten Teils werden zur Illustration des Nutzen und möglicher Umsetzung des Konzeptes bereits vorhandene Konzepte aus

Dänemark als auch der Schweiz vorgestellt. Danach wird aufgezeigt, wo die Forschung bereits mögliche Hindernisse erkennt. In einem zweiten Teil wird der Aufbau der kleinen qualitativen Studie erklärt. Danach werden die Resultate zusammengefasst und diskutiert, bevor mit einem Ausblick über zukünftigen Forschungs- und Handlungsbedarf innerhalb der pädagogischen Hochschulen sowie Schuladministrationen resümiert wird.

## 2 Theorie und Fragestellung

### 2.1 Begriffsklärungen

Die vorliegende Arbeit hat das grobe Konzept des außerschulischen Lernens zum Thema. Bevor aber genauer über dieses Konzept gesprochen werden kann, ist es notwendig, einige Begrifflichkeiten genauer zu klären: Jeder Ort kann prinzipiell ein Lernort sein, da überall etwas entdeckt oder erforscht werden kann. Da es in dieser Arbeit aber um schulisch intendiertes Lernen geht, sind genauere Betrachtungen des Begriffs *außerschulischer Lernort* resp. *außerschulisches Lernen* notwendig.

Sauerborn und Brühne (2017: 11) beschreiben eine Vielfalt an Begriffen und Definitionen zum Begriff des außerschulischen Lernens und versuchen sich an einer allgemeinen Definition: «Generell subsumiert das Grundverständnis der Didaktik des außerschulischen Lernens alle bildenden Aktivitäten ausserhalb der Schule» (Sauerborn/Brühne 2017: 11). Diese Definition greift jedoch zu kurz, denn Lernen respektive Bildung findet ausserhalb der Schule auch in Einrichtungen statt, welche nicht strukturell mit der Schule verbunden sind (Tagesstätte, Jugendverband, familiäres Umfeld), womit eine Abgrenzung allein aufgrund lokaler Merkmale ausgeschlossen werden kann.

Hilfreich ist es, die Intentionalität des Lernens genauer zu betrachten. *Formales Lernen* beschreibt dabei Lernen im «institutionalisierten Pflichtschulsystem» (Baar/Schönknecht 2018: 15)., wobei dabei Abschlüsse und Qualifikationen eine wichtige Rolle spielen. *Non-formales Lernen* findet ebenfalls in Einrichtungen statt, deren Ziel Bildung ist. Im Gegensatz zum formalen Lernen spielt dabei Qualifizierung keine grosse Rolle und der Fokus liegt auf dem Prozess und der sozialen und personalen Entwicklung. Beide Formen finden dabei jedoch in institutionalisierten Settings statt. Das *informelle Lernen* hingegen ist nicht institutionalisiert und findet somit oft im Alltag statt. Der Prozess ist dabei ungeplant und beiläufig und geschieht im familiären Setting oder in der Interaktion mit Peers (Baar/Schönknecht 2018: 15).

Diese Unterteilung der Intentionalität des Lernens lässt jedoch auch keine präzisere Abgrenzung der verschiedenen Orte zu. Gerade das *informelle Lernen* ist Grund grösserer Diskussionen – eine einheitliche Definition fehlt (Overwien 2005: 342), da informelles Lernen an Orten, an denen formales oder non-formales Lernen stattfindet, jeweils auch geschieht. Man denke dabei nur an die Interaktionen zwischen Peers während dem Unterricht oder auch während dem non-formalen Pfadilager. Die Grenzen der verschiedenen

Orte und Lernintentionen scheinen zu verwischen (Deinet/Derecik 2016: 17). Ausserschulische Lernorte (sowohl als auch innerschulische) sind demnach nicht nur per se Teil formalen Lernens, sondern auch immer Orte informellen Lernens.

Da mit der Intention des Lernens Orte nicht präzise beschrieben werden können, wurden zahlreiche Systematiken zur genaueren Abgrenzung vorgeschlagen: Münch (1990) unterteilt Lernorte in *primäre* und *sekundäre Lernorte*. *Primäre Lernorte* sind dabei Orte, die «eigens und zumeist ausschliesslich zum Lernen eingerichtet sind, deren primäre Aufgabe es also ist, Lernen zu ermöglichen und zu fördern» (Münch 1990: 25). Der klassische primäre Lernort wäre demnach das Schulgebäude selber. An *sekundären Lernorten* wird auch zielgerichtet gelernt beziehungsweise die Orte werden spezifisch dafür aufgesucht. Der Ort selber ist jedoch nicht für das Lernen ausgelegt, sondern wird erst durch die geplante, lernorientierte Nutzung zu einem Lernort (Brade/Dühlmeier 2015: 434). Beispiel für sekundäre Lernorte gibt es viele. So kann beispielsweise ein Waldstück oder eine Fahrradwerkstatt mit der gezielten Nutzung zum sekundären Lernort werden. Diese binäre Unterteilung greift aber, gleichsam der Unterteilungen der Lernintentionen, zu kurz. Denn auch ausserhalb von primären Lernorten gibt es Orte, welche nicht für das Lernen ausgelegt sind, aber dennoch Lernangebote bereitstellen.

Um solche ausserschulische Lernorte – also Orte, die tatsächlich ausserhalb des Schulgeländes lokalisiert sind – genauer zu klassifizieren, unterteilen Baar und Schönknecht (2018) diese in zwei Gruppen: Orte mit pädagogisch-didaktischem Konzept und Orte ohne solches Konzept (Baar/Schönknecht 2018: 18). Mit dieser Unterteilung kann zwischen dem Besuch eines Museums oder des Waldes unterschieden werden, denn die meisten Museen verfügen über ein didaktisches Konzept, wohingegen nur für die wenigsten Waldstücke ein solches vorhanden ist. Baar und Schönknecht betonten aber auch, dass es für die Unterscheidung relevant ist, ob das Konzept von Lehrpersonen genutzt wird. Ein Museum kann beispielsweise mit den vorhandenen Materialien oder auch ohne diese, dann mit eigener Vorbereitung und Materialien, besucht werden (Baar/Schönknecht 2018: 19). Die Unterteilung in Orte mit und ohne Konzept scheint gerade aus der Perspektive von Lehrpersonen sehr relevant. In der Entscheidung, ob und welche Orte besucht werden sollen, macht es einen grossen organisatorischen Unterschied, ob bereits ein Konzept genutzt werden kann oder ob das didaktische Konzept des Besuchs selbst erarbeitet werden muss. Es ist dabei selbstverständlich, dass auch der Besuch eines Ortes mit Konzept in den Unterricht eingegliedert werden muss. Dennoch unterscheidet sich der organisatorische Aufwand im grossen Masse.

Typologische Betrachtungen von Lernorten kommen demnach ohne präzisere Definitionen der Intention des Lernens, Unterteilungen in primäre und sekundäre Lernorte sowie in ausserschulische Lernorte mit und ohne Konzept nicht aus. Es ist aber dabei zu erwähnen, dass die hier vorgestellten Definitionen nur ein kleiner Teil mögliche Klassifikationen darstellen. Neben den erwähnten Punkten gibt es in der Forschung und Praxis zahlreiche weitere Konzepte mit unterschiedlichen Zielen und Hintergründen, welche aufgrund ihrer Natur aber eng mit den bereits diskutierten Begriffen verwandt sind:

Ein oft erwähntes Konzept, welches aber nur entfernt verwandt ist, ist die *Erlebnispädagogik*. Gemäss Paffrath (2017) ist die Erlebnispädagogik

«ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen» (Paffrath 2017: 21).

Die Erlebnispädagogik hat Persönlichkeitsentwicklung zum Hauptziel und erlebnispädagogische Angebote lassen sich eher durch non-formales Lernen beschreiben. Nicht der Inhalt oder die Qualifikation, sondern der Prozess stehen im Zentrum. Im formalen, curricularem schulischen Lernen stehen solche Prozesse selten im Mittelpunkt und scheinen für den Schulalltag momentan nicht sonderlich relevant.

Das Konzept hinter dem Begriff *Outdoor Education* fokussiert sich dabei mehr auf die Vermittlung von Fachinhalten als die Erlebnispädagogik. Von Au (2016) beschreibt den Begriff *Outdoor Education* als «umbrella term», da es sich dabei nicht um ein geschlossenes Konzept, sondern eher um eine Gruppe von Konzepten handelt (von Au 2016: 15–16). Zentral bei allen Konzepten sei dabei die authentische Lernsituation sowie «das Zusammenspiel zwischen eigenem Erfahren und der Reflexion des Erfahrenen» (von Au 2016: 16–17). Dabei orientieren sich die Konzepte stark an konstruktivistischen Lerntheorien sowie dem Unterrichtskonzept der Handlungsorientierung (von Au 2016: 22).

Der Begriff *Forest Education* könnte als Konzept unter dem Schirm von *Outdoor Education* verstanden werden, fällt dabei aber noch präziser aus: «Forest education has been defined as woods-related environmental education in the context of education for sustainable development» (Lindemann-Matthies/Knecht 2011: 153). Bei *Forest Education* steht der Nachhaltigkeitsgedanke zusätzlich im Fokus, während dieser zusammen mit der Entwicklung von Sozialkompetenz und physischem Training gefördert wird: «Intended outcomes are the development of social and physical skills while encouraging students' appreciation and understanding of the natural environment» (Lindemann-Matthies/Knecht

2011: 153). Bei Forest Education handelt es sich also um ein sehr spezifisches Konzept von Outdoor Education, bei der das Verständnis der lokalen Natur in der selbigen gefördert wird.

Der Begriff *Draussen-Unterricht* resp. *Draussen-Lernen* ist schlussendlich kein wirkliches Konzept, sondern beschreibt lediglich eine Praxis. Dennoch ist es relevant, den Begriff kurz genauer zu skizzieren. Jäkel (2021) betont:

«das naturbezogene Draußen-Lernen ist anspruchsvolles Lernen außerhalb des Schulgebäudes, in Balance von Strukturierung und Offenheit, deutlich intentional und zugleich offen für Spontaneität der Wahrnehmung der Umgebung» (Jäkel 2021: VII).

*Draussen-Lernen* beschreibt somit nicht nur einfach die Praxis des Unterrichtens ausserhalb des Schulgeländes, sondern auch eine Praxis der Offenheit und Spontaneität, welche beim ausserschulischen Lernen benötigt wird.

Was alle Definitionen und Begriffe verbindet ist die Tatsache, dass das klar abgegrenzte Schulgelände für das Lernen verlassen wird (Karpa/Lübbecke/Adam 2015: 12). Zentral ist dabei auch, dass dieser Besuch eines Lernorts stets Schule bleibt, denn «es ist schulisch intendiertes Lernen und der Ort wird *nicht* aufgesucht, weil er ausserschulisch ist, sondern weil er als schulisch relevant bestimmt wurde» (Pech 2008: 71). Viel wichtiger als eine genaue Klassifizierung der Orte ist deshalb die didaktische Konzeption des Besuchs, sodass die Schüler\*innen diesen auch als «schulischen und eben *nicht* als ausserschulischen entziffern» (Pech 2008: 71).

Trotzdem ist es unerlässlich für die vorliegende Studie, eine Art Definition des Begriffes ausserschulischer Lernort vorzubringen. Um trotz all der definatorischen Schwierigkeit des Begriffs mit diesem arbeiten zu können, schlagen Sauerborn und Brühne (2017) eine Bausteindefinition vor, welche die auf jeden Fall erforderlichen Bestandteile auflistet:

«Ausserschulisches Lernen beschreibt die originale Begegnung im Unterricht ausserhalb des Klassenzimmers. An ausserschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Die Möglichkeit einer aktiven (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur Primärerfahrung von mehrperspektivischen Bildungsinhalten durch den Lernenden sind dabei zentrale Merkmale des ausserschulischen Lernens» (Sauerborn/Brühne 2017: 27).

Diese Definition enthält einige Vorteile der Nutzung ausserschulischer Lernorte, wie die originale Begegnung mit Lerninhalten sowie die Möglichkeit aktiver Gestaltung und mehrperspektivischer Betrachtungsweisen. Im folgenden Abschnitt wird deshalb die Wichtigkeit und der Nutzen des Besuchs ausserschulischer Lernorte genauer betrachtet.



## 2.2 Chancen und Nutzen ausserschulischen Lernens

Auch nach der Erörterung der definitorischen Schwierigkeit des Begriffs ausserschulischer Lernort ist es wichtig zu klären, welche Chancen und Nutzen der Besuch ausserschulischer Lernorte mit sich bringt.

Karpa et al. (2015) nennen als erste Chance die Möglichkeit der *Primärerfahrung* (13). Gemäss Schockemöhle (2009) sind dies «in der Realität gewonnene, persönliche und unmittelbare Erfahrungen, welche das Fundament für anschlussfähiges Wissen bilden sowie die Entwicklung von Werten und Einstellungen unterstützen können» (Schockemöhle 2009: 8). Diese Begegnungen können nur an ausserschulischen Lernorten wirklich in der Realität gemacht werden. Der ausserschulische Lernort hat dementsprechend eine Möglichkeit, welche dem Lernen innerhalb des Schulgeländes zwar auch zur Verfügung steht – indem Objekte oder Personen in das Schulhaus geholt werden, wobei dann diese oft auch aus ihrer Realität entfernt werden – die Anzahl möglicher Begegnungen ist aber ausserhalb des Schulgeländes immens grösser. Zudem sind diese Primärerfahrungen auch *anschaulicher* als sogenannte Sekundärerfahrungen, welche durch beispielsweise Videoaufnahmen gemacht werden (Schockemöhle 2009: 8). Pleitner (2012) formuliert es folgendermassen: «Größenverhältnisse, Abstände, Höhen und Tiefen, Wetter und Geräuschkulisse lassen sich nur in der Kulturlandschaft selber ermessen» (Pleitner 2012: 294). Nur an ausserschulischen Lernorten können also Erfahrungen in der Realität mitsamt den entsprechenden, anschaulichen Dimensionsverhältnissen gemacht werden. So ermöglicht ausserschulisches Lernen eine echte *Problemorientierung* des Unterrichts, in dem Aufgaben gestellt werden können, welche die Schüler\*innen durch Irritation motivieren und deren Sinn und Zweck ihnen erkennbar wird (Karpa/Lübbecke/Adam 2015: 15).

Zudem ermöglicht das Lernen an ausserschulischen Lernorten eine andere Art der Wissensgenerierung. Gemäss dem konstruktivistischen Verständnis von Lernen müssen die Schüler\*innen ihr Wissen durch *aktive Konstruktion* selber generieren. Dies kann nur erreicht werden, wenn der Unterricht es den Schüler\*innen ermöglicht, selbstständig tätig zu werden. Ausserschulische Lernorte bieten für solche Sequenzen eine gute Möglichkeit, wobei die Lehrperson eine unterstützende Rolle übernimmt. Jede\*r Schüler\*in macht bei der Erkundung eigene Primärerfahrungen und konstruiert das Wissen dabei selber, wodurch es nachhaltig und nicht «träge» abgespeichert wird (Karpa/Lübbecke/Adam 2015: 14-15).

Gerade im Bereich Sachunterricht wird eine *Vielperspektivität* angestrebt, die im NMG-Unterricht bereits angelegt ist (Baar/Schönknecht 2018: 61). Da ausserschulische

Lernorte komplex sind, haben sie grosses Potential, um auch die dort anzutreffenden Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (Baar/Schönknecht 2018: 65). Unterricht im Klassenzimmer ist im Vergleich dazu eingeschränkt.

Zudem sind auch motivationale Effekte nicht zu unterschätzen. Bei einer Studie, bei der die Wirkung von Klimabildung im Klassenzimmer mit der im Freien verglichen wurde, wurde aufgezeigt, dass inhaltlich beide Methoden gleich wirksam seien, der Unterricht im Freien jedoch die Motivation für zukünftiges Umwelthandeln deutlich besser förderte (Keller/Colberg/Imhof 2015: 193).

Neben diesen lernpsychologischen Chancen lassen sich auch allgemeindidaktische Argumente für den Besuch ausserschulischer Lernorte aufführen. Baar und Schönknecht (2018) beschreiben die Chancen ausserschulischer Lernorte für die *Allgemeinbildung*. Sie argumentieren dabei mit Komponenten von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik: Klafki fordert darin die Ausbildung von drei Grundfähigkeiten: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2007: 52). Allgemeinbildung – respektive «Bildung für alle» (Baar/Schönknecht 2018: 28) – muss, so Klafki, neben einem Fokus auf diese drei Grundfähigkeiten auch auf alle «Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten» eingehen, das heisst beispielsweise sowohl kognitive als auch handwerklich-technische oder zwischenmenschliche Beziehungen thematisieren (Klafki 2007: 54). Diesen grossen Auftrag erreicht sie durch die Bearbeitung sogenannter *epochaltypischer Schlüsselprobleme*, ein bewusstes Bearbeiten von zentralen Problemen der Gegenwart, wobei Klafki dazu zahlreiche Beispiele wie die «Friedensfrage» oder die «Umweltfrage» nennt (Klafki 2007: 56). Allgemeinbildung hat nicht das Ziel, diese Probleme zu lösen, sondern anhand deren die Schlüsselqualifikationen zu erlangen (Baar/Schönknecht 2018: 28). Ausserschulische Lernorte eignen sich dabei für die Bearbeitung dieser epochaltypischen Schlüsselprobleme durch deren inhaltliche Ausrichtung sehr gut. So können Schlüsselqualifikationen mit Hilfe ausserschulischer Lernorte gezielt gefördert werden.

Deinet/Derecik (2016) erweitern den Bildungsbegriff zudem zu einer *Alltagsbildung*. Diese entwickelt sich vor allem durch die «aktive Erschliessung der Welt» und entsteht insbesondere durch non-formale und informelle Bildungsprozesse. Sie betonen zudem, dass diese Prozesse nicht durch klassischen Unterricht, sondern durch «direkte Begegnungen und Auseinandersetzungen mit der Umwelt» entstehen (Deinet/Derecik 2016: 17). Deinet und Derecik betonen dabei die Chancen nicht-formellen und informellen Lernens im Schulalltag:

«Auch wenn in einem handlungsorientierten Unterricht im Sozialraum der Erwerb von Alltagsbildung sicherlich möglich ist, bergen jedoch gerade die nicht-formellen und informellen Bereiche des Schullebens ein enormes Potenzial, um wichtige soziale und personelle Kompetenzen durch Aneignungsprozesse zu erwerben, die als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind» (Deinet/Derecik 2016: 22).

Der Besuch ausserschulischer Lernorte erlaubt dementsprechend viele informelle Bildungsprozesse. Indem der die Umwelt aktiv begegnet wird, was innerhalb des Schulgeländes nur begrenzt möglich ist, erlaubt ein Besuch ausserschulischer Lernorte der Lehrperson, auch ebendieses informelle Lernen aktiv in den Schulalltag einzubauen und in einem gewissen Masse zu ermöglichen. Auch muss dabei klar sein dass informelles Lernen nicht geplant werden kann. Ausserschulische Lernorte sind somit eine ideale Möglichkeit, um im Rahmen des Schulunterrichts epochaltypischen Schlüsselproblemen mit Hilfe originaler Begegnung entgegenzutreten und so Schlüsselqualifikationen zu trainieren sowie auch informelles Lernen zu ermöglichen.

Die vorgestellten Chancen sind rein theoretischer Natur. Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es leider kaum empirische und vor allem repräsentative Studien, da nicht wirklich draussen unterrichtet wird. In Skandinavien ist Draussen-Unterricht verbreiteter (vgl. Abschnitt 2.5.1 zu *Udeskole*), so haben 14% aller dänischen Schulen mindestens eine Lehrperson, die nach den Richtlinien von *udeskole* unterrichtet (Bentsen/Jensen 2012: 200).

Auch wenn das skandinavische Schulsystem nur bedingt mit dem Schweizer System vergleichbar ist, lohnt es sich, einen kurzen Blick auf die entsprechende Forschung zu werfen: Das unterdessen beendete Projekt *Teachout*<sup>1</sup> der Universität Kopenhagen<sup>2</sup> untersuchte Stärken und Schwächen des Draussen-Unterrichts in dänischen Schulen in unterschiedlichen Bereichen. Sie beobachteten und befragten dazu Klassen, welche regelmässig draussen unterrichtet wurden (mehr als zwei Stunden pro Woche) und verglichen die Resultate mit Klassen, in welchen kein Draussen-Unterricht durchgeführt wurde (Bølling et al. 2019: 210). Die Studien ergaben vielversprechende Resultate, welche alle für die Durchführung von Draussen-Unterricht sprechen:

---

<sup>1</sup> Vgl. für eine Übersicht der Methodik der *Teachout*-Studien: Nielsen, Glen et al. (2016): *A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol*. In: BMC Public Health 16.

<sup>2</sup> Vgl. für eine Übersicht aller Studien: <https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individsamfund/forskningsgrupper/boern-og-unge/gn-projekter/gn-projekter-afsluttede/teachout>, zuletzt abgerufen am 27.9.21

Eine der Studien testete das *psychosoziale Wohlbefinden* mit dem weit verbreiteten Fragebogen SDQ, welcher zu Beginn und am Ende des Schuljahres, in dem vermehrt draussen unterrichtet wurde, in den Klassen ausgefüllt worden war. Zudem wurde der sozio-ökonomische Status der Schüler\*innen und deren Familien erfasst. Die Studie fand eine signifikante Verknüpfung zwischen der regelmässigen Teilnahme an Draussen-Unterricht und prosozialem Verhalten. Gegenüber emotionalen Problemen, Peer-Problemen oder Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit fanden sie keine starken Verknüpfungen. Jedoch schien sich der Draussen-Unterricht gerade für Schüler\*innen mit tiefem sozioökonomischen Status positiv auszuwirken (Bølling et al. 2019: 212–213). Draussen-Unterricht stärkt somit das Klassenklima und wirkt inkludierend. Interessant ist auch der Einfluss der Dauer und Frequenz des Draussen-Unterrichts. Kürzere, dafür zahlreichere Draussen-Lektionen hatten einen kleineren Effekt auf das prosoziale Verhalten und einen negativen Einfluss auf Kinder mit hyperaktivem Verhalten (Bølling et al. 2019/1: 215).

Eine andere grosse Studie mit ähnlichem Versuchsaufbau verglich die *Schulmotivation* der Schüler\*innen der Draussen-Unterrichts-Klassen und den Kontrollgruppen mit der Hilfe von Umfragen. Die Studie zeigte einen Zusammenhang zwischen Draussen-Unterricht und intrinsischer Schulmotivation (Bølling et al. 2018: 31). Dabei muss betont werden, dass alle Gruppen zu Beginn des Schuljahres eine höhere intrinsische Motivation zeigten als zum Ende des Schuljahres, Draussen-Unterricht jedoch diese negative Entwicklung auffangen konnte und die Draussen-Unterrichts-Klassen zum Ende des Schuljahres einen höheren Motivationswert zeigten (Bølling et al. 2018: 32).

Eine weitere Studie des Projekts untersuchte die *sozialen Beziehungen* mit Hilfe von SMC, einem Ansatz, um Peer-Beziehungen innerhalb einer Klasse zu erfassen (Bølling/Pfister/et al. 2019/2: 32). Auch diese Studie stellte einen signifikanten Einfluss des Draussen-Unterrichts auf die Klasse fest. Die Klassen mit regelmässigem Draussen-Unterricht zeigten eine grössere Zahl an diadischen Beziehungen innerhalb der Klassen (Bølling/Pfister/et al. 2019/2: 35). Ob sich die grösseren Klassenstrukturen und nicht nur die diadischen Beziehungen verändert hatten, konnte die Studie nicht nachweisen (Bølling/Pfister/et al. 2019/2: 38).

Auch im Lehrplan 21 sind ausserschulische Lernorte verankert. Jedoch findet die Thematik nur im Fach NMG innerhalb der didaktischen Hinweisen explizite Erwähnung. Andere Fächer sehen so gemäss Lehrplan ausserschulisches Lernen nicht direkt vor.

## **2.3 Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Durchführung auserschulischen Lernens**

Neben zahlreichen und nicht ausser acht zu lassenden Chancen und Nutzen auserschulischer Lernorte beschreibt die Literatur auch einige Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Nutzung auserschulischer Lernorte. Bevor im darauffolgenden Abschnitt einige Studien erwähnt werden, werden zuerst einige der Punkte aus der (theoretischen) Literatur aufgegriffen.

Karpa, Lübbecke und Adam (2015) erwähnen einige mögliche Hindernisse und Schwierigkeiten, welche in der Literatur genannt werden. Als erstes wären *organisatorische Probleme* zu nennen: es kann zuweilen schwierig sein, einen Platz bei einem begehrten auserschulischen Angebot zu bekommen oder die *Koordination* mit anderen schulischen Vorgaben und Terminen, wie zum Beispiel Sportstagen, aber auch mit zusätzlichen Lehrpersonen zu bewerkstelligen. Zudem scheint der *Aufwand* für die Lehrperson in der Beschaffung zusätzlicher Materialien und Organisation der Besuche deutlich höher als beim Unterricht im Schulzimmer. Weiterhin erwähnt werden zusätzliche *Kosten* für Eintritt oder öffentlichen Verkehr. Die *Überprüfung der Lernleistung* zeigt sich zudem auch als grösseres Hindernis, da «sich der Lernzuwachs nur schwierig anhand geläufiger Kriterien messen lässt» (Karpa/Lübbecke/Adam 2015: 16).

Karpas, Lübbeckes und Adams Aufzählungen an Hindernissen sind jedoch rein theoretischer Natur. Quantitative und qualitative Studien zu genaueren Gründen hinter diesen Hindernissen sind seltener. Momentan forscht die PHSG mit dem Projekt Enabling outdoor-based teaching (EOT) zum Einsatz und vor allem zur Lehre von Draussen-Unterricht in Primarstufen und pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Durch Literaturübersichten und qualitative sowie quantitative Befragungen soll eine Übersicht über die Forschung zur Ausbildung angehender Lehrpersonen sowie deren Einstellungen zum Bereich Draussen-Unterrichten gewonnen werden. Das Projekt soll 2024 beendet sein.<sup>3</sup>

## **2.4 Haltungen von Lehrpersonen zu auserschulischem Lernen**

Sauerborn und Brühne (2017) berichten von einer kleinen, nur bedingt repräsentativen Erhebung. 398 Lehrpersonen sollten mögliche Hindernisse bei der Durchführung von

---

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/enabling-outdoor-based-teaching-eot> (zuletzt abgerufen am 28.10.21)

ausserschulischem Lernen nennen. Die Lehrpersonen dieser Erhebung nannten *finanzielle Aufwendungen* mit 60% am häufigsten. Danach folgten *Zeitdruck aufgrund des Lehrplans bzw. Curriculum*, *Entfernung zum Lernort/ Distanzüberwindung* und *Didaktisch-methodische Vorbereitung* (Sauerborn/Brühne 2017: 82). Zu den oben genannten Argumenten von Karpa, Lübbecke und Adam kommt folglich nur noch das finanzielle Argument dazu.

Lindemann-Matthies und Knecht (2011) befragten 257 Zürcher Primarlehrer\*innen (1. - 3. Klasse) und führten 15 Interviews. Auch wenn ihre Erhebung sich hauptsächlich auf *forest education* bezieht, geben die Ergebnisse Einsichten in generellere Tendenzen und Meinungen zu ausserschulischem Lernen in der Schweiz: «The study contributes to a better understanding of the concerns that teachers may associate with out-of-classroom learning situations, and the aims and pedagogical strategies seen as important for effective teaching therein» (Lindemann-Matthies/Knecht 2011: 153).

71% der befragten Lehrpersonen gaben an, *forest education* zu betreiben, wobei aber nur sehr wenige öfters als zehn Mal pro Jahr Unterricht im Wald durchführten. Der Wald als ausserschulischer Lernort scheint also genutzt zu werden, die Frequenz der Besuche hält sich dennoch in Grenzen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Distanz zwischen Schule und Wald in den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich gross ist und die Schüler\*innen sehr unterschiedliche Vorerfahrung mitbringen. Weder Distanz noch Vorerfahrungen schienen aber einen Einfluss auf die Frequenz und Wahrscheinlichkeit eines Waldbesuches zu haben. Vielmehr scheint die Erfahrung der Lehrpersonen sowie die Auseinandersetzung mit Draussen-Unterricht während der Ausbildung zu beeinflussen, ob im Wald unterrichtet wird (Lindemann-Matthies/Knecht 2011: 156).

Die meisten befragten Lehrpersonen sahen fehlende Disziplin während des Waldbesuchs und durch den Wald abgelenkte Schüler\*innen als grösstes Hindernis. Schlechtes Wetter, Sorgen der Eltern, zu grosse Gefahren im Vergleich zum Unterricht im Schulhaus, das Schulsystem oder zusätzlicher Aufwand wurden jedoch nicht als Hindernisse gesehen: «Bad weather, parents, the educational system, and the workload were no obstacles to forest education, nor was the forest perceived as more dangerous than the classroom or schoolyard» (Lindemann-Matthies/Knecht 2011: 157–158).

Die Ergebnisse dieser Studie entkräften somit eines der bereits genannten Argumente des zusätzlichen Aufwands und ergänzen ein neues Argument, dass viele Lehrpersonen in einer *schwierigeren Klassenführung* während des Lernens an ausserschulischen Lernorten eine Schwierigkeit sahen. Interessant ist auch, dass viele Lehrpersonen angaben, dass es

wichtig sei, bereits in der Ausbildung zu lernen, wie im Wald unterrichtet werden kann. Nur davon zu hören reiche nicht, um damit zu beginnen (Lindemann-Matthies/Knecht 2011: 165). In der Lehrpersonenbildung müssen also auch das Unterrichten an ausserschulischen Lernorten sowie die dazugehörigen Kompetenzen geschult werden, um möglichen Hindernissen und Ängsten – wie beispielsweise eine schwierigere Klassenführung, organisatorischer Aufwand oder Überprüfung der Lernleistung – gewachsen zu sein.

Brovelli, von Niederhäusern und Wilhelm (2011) versuchten zusammenzutragen, welche professionellen Kompetenzen beim Lernen an ausserschulischen Lernorten eine Rolle spielen. Sie stützen sich dabei auf die Typologie der Wissensdomänen im Lehrberuf nach Shulman (1986) (Pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) und ergänzen diese um die Punkte motivationale Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen angelehnt an Baumert und Kunter (2006). Gerade pädagogisches Wissen sei gefragt, um Störungen, aggressives Verhalten oder ähnliche Effekte, die durch starke kognitive Belastung an neuer Umgebung ausgelöst werden kann, aufzufangen. Durch eine starke Einbindung in den Unterricht, können diese Phänomene, welche auch als ‚schwierige Klassenführung‘ bezeichnet werden, stark vorgebeugt werden. Zudem sei es wichtig, über fachdidaktisches Wissen zu verfügen, um beispielsweise zu erkennen, wenn sich bei Schüler\*innen an den ausserschulischen Lernorten Fehlvorstellungen bilden, um diese dann in einer Nachbereitung im Klassenzimmer zu beheben (Brovelli/von Niederhäusern/Wilhelm 2011: 344–346). Mit fachdidaktischem und pädagogischem Wissen kann somit vielen Schwierigkeiten, welche an ausserschulischen Lernorten auftreten können, entgegen getreten werden.

Barfod und Bentsen (2018) betonen, dass zumindest in Skandinavien der Draussen-Unterricht sehr oft auf Initiative der Lehrpersonen implementiert wird (Barfod/Bentsen 2018: 151). Um herauszufinden, wieso sich nicht mehr Lehrpersonen für Unterricht draussen einsetzen, führten sie eine qualitative Studie durch. Sie interviewten zehn Lehrpersonen, welche alle bereits Erfahrung mit Draussen-Unterricht hatten. Die Studie beschreibt vier Felder, welche in den Interviews oft vorkamen und Barrieren zur Etablierung von Draussen-Unterricht darstellen könnten: *Erhöhter Workload für die Lehrperson; Wetter und Kleidung; Schulstrukturen; die Erwartung der Schüler\*innen, wie Schule zu sein* hat (Barfod/Bentsen 2018: 153). Besonders spannend – da bis jetzt noch nirgends erwähnt – scheint der Punkt mit den Erwartungen der Schüler\*innen, denn eine der befragten Personen beschreibt die Situation, dass die Schüler\*innen es nicht gewohnt seien, dass Unterricht an einem anderen

Ort als im Klassenzimmer stattfinden kann, und dies müsse stark trainiert werden (Barfod/Bentsen 2018: 154).

## **2.5 Bereits vorhandene Ansätze**

Viele Lehrpersonen in der Schweiz nutzen also zumindest den Wald als regelmässigen ausserschulischen Lernort. Die Nutzung scheint aber in Eigeninitiative und wenig koordiniert sowie im Austausch mit anderen Lehrpersonen zu geschehen und auch nicht gross in der Ausbildung thematisiert zu werden. Im Folgenden sollen das in Dänemark verbreitete Konzept der *udeskole* kurz betrachtet werden und die bereits in der Schweiz vorhandenen Konzepte und Angebote des Vereins SILVIVA vorgestellt werden. Beide Konzepte bieten sinnvolle Anknüpfungspunkte für die Etablierung von Draussen-Unterricht und regelmässiges Besuchen ausserschulischer Lernorte.

### **2.5.1 Udeskole**

Viele Lehrpersonen in Dänemark betreiben seit einiger Zeit ausserschulisches Lernen regelmässig. Das Konzept dahinter wird *udeskole* (wörtlich *Draussenschule*) genannt. Dabei spielt es keine Rolle, ob der Unterricht im Wald oder in kulturellen Settings durchgeführt wird. Vielmehr geht es darum, die lokale Umgebung für den Unterricht zu nutzen:

«Udeskole activities are characterised by teachers making use of the local environment when teaching specific curriculum subjects» (Bentsen/Jensen 2012: 200). Zudem scheint es bei *udeskole* – im Kontrast zur Erhebung von Lindemann-Matthies und Knecht, bei der auch unregelmässige Waldbesuche als forest education betrachtet wurden – um regelmässige und in der Jahresplanung fest eingeplante Sequenzen zu gehen, bei welchen unterschiedliche Lehrplaninhalte, wie auch Sprachen oder Mathematik, draussen unterrichtet wurden (Bentsen/Jensen 2012: 204). Diese Regelmässigkeit und die Tatsache, dass Draussen-Unterricht fest eingeplant ist, scheinen die zentralen Charakteristiken von *udeskole* zu sein, wobei sich *udeskole* darin von Waldbesuchen von Schweizer Lehrpersonen, welche nicht regelmässig stattfinden, unterscheidet. Im Konzept hinter *udeskole* scheint bereits einiges an Wissen und Theorie vorhanden zu sein, welches auch für Schweizer Schulen interessant sein könnte. Zudem hat *udeskole* in Dänemark einen anderen Stellenwert als in der Schweiz. In einer der zuvor zitierten Studien musste ein Drittel der Klassen in der Kontrollgruppe –



welche also angegeben hatten, nicht oder kaum draussen zu unterrichten – in die Gruppe, welche angegeben hatten, regelmässig draussen zu unterrichten, verschoben werden, da in der Auswertung klar wurde, dass die Zahl der tatsächlich draussen verbrachten Stunden deutlich über der zuvor geschätzten Zahl lag (Bølling et al. 2019: 213).

Ein spannender Aspekt an *udeskole* ist auch, dass diese ursprünglich von Lehrer\*innen initiiert wurde und die Entscheidung zu Draussen-Unterricht vollständig bei der Schule und den Lehrpersonen liegt, der Lehrplan gibt keine Vorgaben dazu (Bentsen 2016: 52). Die ganze Entwicklung von *udeskole* in Dänemark könnte deshalb als Bottom-Up-Phänomen betrachtet werden. Erst eine Schulreform im Jahr 2014 nahm den Begriff dann in den Lehrplan auf (Bentsen 2016: 54) und der dänische Staat unterstützte *udeskole* sogar aktiv (Bentsen 2016: 59).

### **2.5.2 SILVIVA: Draussen-Unterrichten**

Auch für die Schweiz gibt es bereits Ansätze, wie vermehrt draussen unterrichtet werden könnte. Das Projekt 'Draussen unterrichten' des Vereins SILVIVA hat zum Ziel, «dass möglichst viele Schweizer Schulkinder regelmässig jede Woche einen Tag das ganze Jahr über draussen lernen, in allen Fachbereichen von Zyklus 1 und 2». Dabei orientiert sich das Projekt klar am dänischen Vorbild und versteht sich als «lehrplan-basiertes Unterrichten, das regelmässig ausserhalb des Schulhauses in natürlichen (oder kulturellen) Settings stattfindet» (Jucker 2019: 6–7). SILVIVA präsentiert hiermit ein auf den Schweizer Lehrplan angepasstes Angebot, wobei es sich durch das lehrplan-basierte und auf Regelmässigkeit ausgelegte Konzept von anderen theoretischen Überlegungen ausserschulischen Lernens abhebt. In der Region Basel scheint es aber nur wenige Lehrpersonen zu geben, welche regelmässig draussen unterrichten. Eine Anfrage bei SILVIVA, ob sie Lehrpersonen aus der Region Basel kennen, die mit ihren Materialien regelmässig draussen unterrichten, brachte keine genaueren Angaben zutage. Die vermittelte Kontaktperson, welche laut ihrer eigenen Aussage stark in der Region und mit dem Thema vernetzt ist sowie selber eine Weiterbildung bei SILVIVA besucht, kennt niemanden, der oder die wirklich regelmässig rausgeht. Diese Recherche ist natürlich nicht repräsentativ, sondern zeigt nur einen sehr kleinen Ausschnitt. Dennoch wird klar, wie schwer Unterrichtspraxen zu erheben sind.

SILVIVA bietet interessierten Lehrpersonen neben einem umfassenden Handbuch (vgl. SILVIVA 2018) auch Weiterbildungen und Kurse an. Jucker (2019) konstatiert zur

Effektivität von Draussen-Unterrichten jedoch auch, dass das Feld sehr schlecht erforscht sei und nur wenige Studien zum Thema aussagekräftig wären (Jucker 2019: 16–17). Um die Effektivität und den Nutzen von Draussen-Unterrichten genauer abzusichern, bedarf es weiterer Studien.

## **2.6 Fragestellung**

Ausserschulisches Lernen ist ein sehr grosses Feld mit zahlreichen Begriffen, Konzepten, Herangehensweisen sowie Chancen und Schwierigkeiten. Bereits vorhandene praktische Ansätze, die Fülle an vorhandenen Konzepten sowie viele Wissenschaftler\*innen belegen die Chancen und Vorteile des Draussen-Unterrichtens. Dennoch ist die tatsächliche Nutzung von ausserschulischen Lernorten in ihrer Gesamtheit schlecht erforscht. Es ist unklar, ob und wie oft Lehrpersonen ausserschulisches Lernen regelmässig in ihren Unterricht einbauen. Aus persönlicher Erfahrung gibt es jedoch zumindest in der Region Basel nur wenige Lehrpersonen, welche wirklich regelmässig das Schulgelände verlassen.

Die vorliegende Arbeit versucht, mit Hilfe qualitativer Interviews folgende Fragen zu beantworten:

- 1) Weshalb nutzen Lehrpersonen der Region Basel ausserschulisches Lernen für ihren Unterricht nicht häufiger respektive regelmässiger?
- 2) Was hindert sie daran, ähnliche Angebote wie in Dänemark zu etablieren oder beispielsweise die Materialien von SILVIVA zu nutzen, um so regelmässigen Unterricht draussen durchzuführen?

## **3 Methode**

### **3.1 Stichprobe**

Die vorliegende, qualitativ orientierte Fragestellung soll und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht repräsentativ beantwortet werden. Vielmehr sollen durch drei Interviews erste Einsichten in subjektive Meinungen von Lehrpersonen der Nordwestschweiz gewonnen werden.

Gemäss dem Prinzip der Varianzmaximierung wurden drei Interviewpartner\*innen mit möglichst unterschiedlichen Voraussetzungen durch deduktives Verfahren für die Interviews ausgesucht:

Zwei Personen verfügen bereits über viel Unterrichtserfahrung. Die dritte Person unterrichtet noch nicht so lange, verfügt aber auch bereits über einiges an Erfahrung. Trotzdem können so unterschiedliche Erfahrungen verglichen werden. Zwei Personen unterrichten im eher städtischen Umfeld in Basel, die dritte Person in einer grösseren Gemeinde im ländlichen Setting unweit von Basel. Das Alter und die Unterrichtserfahrung in Jahren betrug 32, 40 bzw. 48 Jahre und 5, 18 bzw. 25 Jahre. Eine Lehrperson unterrichtet in einer 6. Klasse, eine Person in einer 2. Klasse und eine Person in einer 3./4. altersdurchmischte Klasse. Durch diese Varianzen sollen möglichst viele unterschiedliche Aspekte erfahrbar gemacht werden.

Für die Befragung wurden bewusst nicht Lehrpersonen ausgesucht, welche bereits selber regelmässig (also mind. 1x pro Woche) draussen unterrichten. Dies wäre ohnehin nicht möglich gewesen, da keine Lehrperson gefunden wurde, deren Unterricht auf diese Beschreibung passen würde. Die drei interviewten Personen gaben selber an, gerne an ausserschulische Lernorte zu gehen, sahen aber alle ein, dass sie dies nicht so regelmässig taten, wie es z.B. *udeskole* vorsieht.

### **3.2 Instrumente**

Die Interviews wurden als halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews geplant. Gesprächsverlauf, Themen und Art der Fragen wurden in einem Leitfaden vorbereitet, wurden aber der Person und dem Gesprächsverlauf angepasst. Der Erkenntnisgewiss sollte dabei durch ein «induktiv-deduktives Wechselspiel» (Witzel 2000) generiert werden. Der Leitfaden beinhaltet Fragen, welche aufgrund der Theorieforschung gesammelt wurden und

dem Gespräch einen Rahmen geben. Dennoch soll eine Offenheit verfolgt werden, indem besonders bei relevanten Aspekten durch offene Fragen eine Narration der Interviewenden ermöglicht und auch gesucht wird. Zudem stellt der Leitfaden, der einen ungefähren Gesprächsverlauf vorsieht, auch eine Vergleichbarkeit der Gespräche sicher.

Im Anschluss wurden die Interviews nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem)<sup>4</sup> mit Hilfe der Software f4transcript auf der Stufe des Minimalskripts transkribiert. Dabei wurden die Gespräche, die auf Dialekt gehalten wurden, auf Hochdeutsch übersetzt und den Normen der Standardorthographie angepasst, da der Dialekt für die zu bearbeitende Fragestellung nicht relevant ist und so eine bessere Les- und Analysierbarkeit gewährleistet wird. Ebenso wenig wurden non-verbale Äusserungen und ähnliche Elemente wie beispielsweise lange Pausen oder ähnliche verbale Marker transkribiert, da sie für die spätere, themenzentrierte Analyse nicht relevant wären (Langer 2013).

Die Transkripte dienen als Grundlage für eine Themenanalyse. Es sollten Muster in den subjektiven Äusserungen der Interviewpartner\*innen identifiziert werden. Diese Themenanalyse eignet sich gut, um Einstellungen und Vorstellungen von Personen zu bestimmten Themen herauszuarbeiten und zu systematisieren. Die analytische Tiefe der Themenanalyse ist gegenüber anderen Verfahren eher gering, sie eignet sich aber dennoch gut, wenn vor allem Meinungen und Einschätzungen von Personen und somit der direkte Inhalt dieser Aussagen im Zentrum stehen. Der Kontext der Aussagen steht nicht im Mittelpunkt (Froschauer/Lueger 2003: 158-164; Froschauer/Lueger 2020: 182).

In einem Codierverfahren wurden induktiv Kategorien gebildet, wobei diese Kategorien aus dem zu bearbeitenden Material gewonnen wurden. Diese Kategorien wurden dann erneut zu einem Themennetzwerk strukturiert. Da auch in der Theorie und Forschung wenige einheitliche Kategorien angeboten werden, sollen die erstellten Themennetzwerke auch mit der bisher vorhandenen Forschung verglichen werden, um so die bereits vorhandenen Erkenntnisse zu stärken, Forschungsergebnisse aus Skandinavien eventuell auf die Schweiz zu übertragen oder neue Themen zur Thematik zu generieren.

Zur Unterstützung der Analyse wurde die Software ATLAS.ti verwendet.

---

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/index.aspx> (zuletzt abgerufen am 5.10.21)

### **3.3 Durchführung**

Die Interviews fanden im September und Oktober 2021 statt. Zwei Gespräche fanden in einem lokalen Café statt, eines im Park, als die Klasse gerade auf einem Ausflug war. Sie wurden auf Dialekt geführt, um ein natürlicheres Setting zu schaffen. Erst im Anschluss wurden die Gespräche auf Hochdeutsch transkribiert. Die Gespräche wurde mit einem Aufnahmegerät «Zoom H1» aufgezeichnet. Vor der Aufnahme sorgte eine kurze «ice breaker»-Phase mit persönlichem Austausch für eine vertrauensvolle Atmosphäre. Erst nach Beendigung aller Interviews wurden die Transkripte dann wie oben beschrieben transkribiert und die Transkripte analysiert.

## 4 Auswertung

Im Folgenden werden Themen, welche mit Hilfe der Themenanalyse herausgefiltert worden waren, zusammengefasst. Durch die relativ kleine Stichprobe und unterschiedliche Gesprächsverläufe ergaben sich nicht viele thematische Überschneidungen zwischen den Interviews, sondern eine grosse Zahl an unterschiedlichen Themen, welche alle für sich alleine stehen können. Umso interessanter sind dann natürlich die Themen, welche in allen drei Gesprächen beschrieben wurden und mit dieser erhöhten Frequenz eine mögliche Dringlichkeit darstellen.

Abbildung 1 zeigt alle für die Codierung definierten Themen, sortiert zu Themengruppen. Für die Beantwortung der Fragestellung sind besonders die Themen der Themengruppe Hindernisse/Ängste interessant.

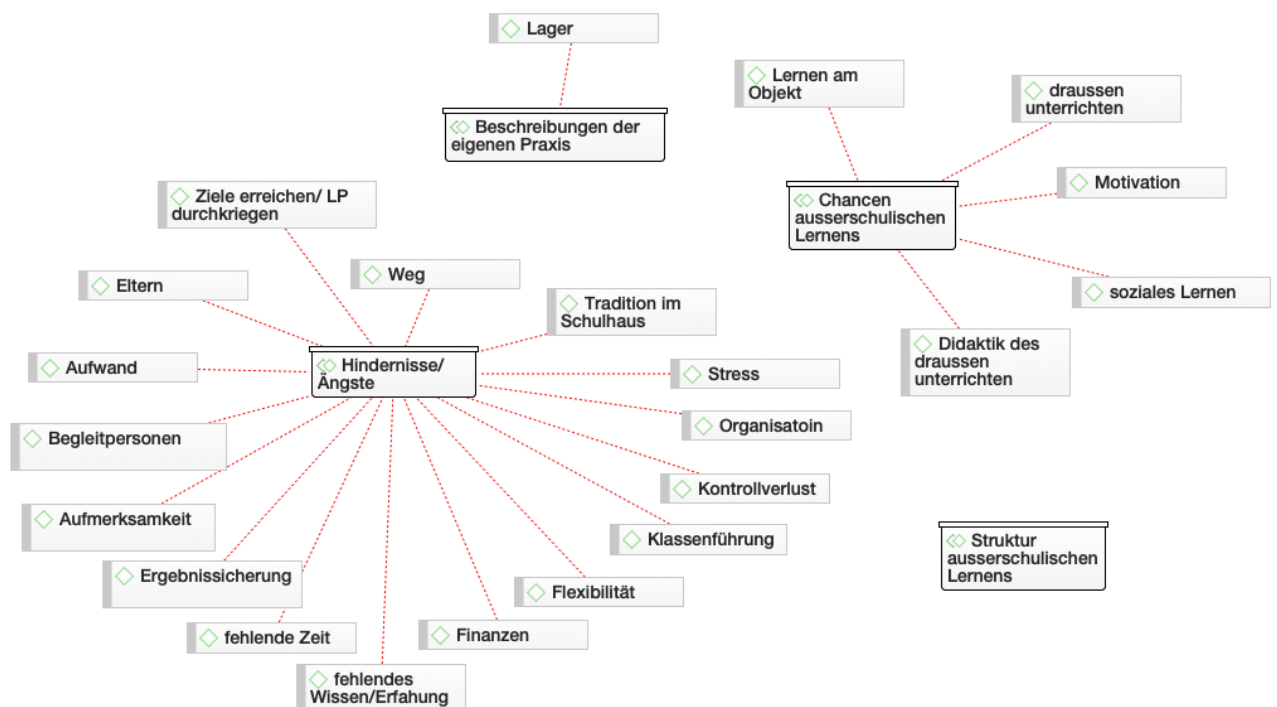


Abb. 1: in der Analyse definierte Themen, gruppiert zu Themengruppen. Eigene Darstellung.

Vier Themen kamen in allen drei Gesprächen vor und wurden auch in allen drei Gesprächen ausführlich diskutiert. Im Folgenden soll vor allem auf diese Punkte eingegangen werden:

- Fehlende Finanzen als Hindernis
- Erhöhter Aufwand bei der Organisation ausser-schulischen Lernen
- Angst vor Missfallen der Eltern aufgrund von Leistungsdruck

- Angst, nicht allen «Stoff» behandeln zu können resp. den Lehrplan nicht in Gänze einzuhalten

Der erste Punkt, fehlende Finanzen als Hindernis ausserschulischen Lernens, nannten alle Interviewpartner\*innen als mögliches Hindernis. LpC meinte: «Die Frage ist einfach, kannst du es finanzieren? Oder ist Weg, Aufwand-Ertrag im Verhältnis. Oder machst du einfach einen Ausflug um einen Ausflug gemacht zu haben.» Für LpC ist die Geldfrage also ein relevantes Argument, ob das Schulhaus verlassen wird. Der finanzielle Aufwand sowie der zurückzulegende Weg – der oft auch mit Kosten verbunden ist – müsse in einem guten Verhältnis zum Ertrag stehen, sonst lohne sich die Investition nicht.

Interessanterweise erwähnten LpA und LpB fehlende Finanzen nur als mögliches Hindernis, als sie gebeten wurden, ihre Meinung über die Vorstellung anderer Lehrpersonen zu möglichen Hindernissen kundzutun. In ihrem eigenen schulischen Alltag scheinen fehlende Finanzen jedoch keine Rolle zu spielen. So LpA:

«Ja, ich glaube das ist extrem abhängig von Schulen. Ich behaupte, dass [...] ist es wert in [Gemeinde der Schule], es wird investiert in die Schule. Ich kann es nicht beurteilen, ich kenne die anderen Schulen im Baselbiet nicht, habe nie dort gearbeitet, aber wir haben auch die finanziellen Möglichkeiten, etwas zu machen. Also wir, ich sage jetzt, einen Budgetposten Exkursionen wo wir jetzt irgendwie 2000 Franken draufhaben und wenn ich jetzt auf Augusta Raurica gehe und irgendeinen Workshop Brot backen [wähle], zum Beispiel, den ich letztes Mal gemacht habe mit ihnen.»

Zumindest in dieser Gemeinde scheint genug Geld für die Finanzierung von Ausflügen vorhanden zu sein. Zudem gäbe es ein separates Budget für den öffentlichen Verkehr. Dennoch werden die Finanzen als mögliches Hindernis genannt.

Ein weiterer Punkt, der in allen drei Gesprächen angesprochen wurde, ist der erhöhte Aufwand bei der Organisation ausserschulischen Lernens. LpA meinte:

«Ich glaube es bedarf schon, wie du es gesagt hast, gerade wenn du jetzt sagst, ich mache den Unterricht draussen, denn das was du draussen machst, musst du schon ganz genau überlegen. Und wie kann ich das umsetzen so? Irgendetwas beim Mathe, dass du das immer so am Freitag machst. Von dem her ist es sicher auch nochmal ein Aufwand, wo es definitiv auch nochmals mehr braucht.»

Auch LpC sieht erhöhten Aufwand als grosses mögliches Hindernis:

«Ich denke so das Thema Mehraufwand ist schon etwas grosses, weil wenn du rausgehst, und je nachdem wie lange du rausgehst, sagen wir du gehst über Mittag raus, musst du ein Infobriefli machen, musst die Tagesstruktur informieren, du musst schauen, dass die Kinder richtig ausgerüstet sind, musst an vieles denken. Und das ist sicher ein Punkt, der garantiert viele abschreckt, zum regelmässig rauszugehen. Kann mir jeder sagen was er will, aber wenn du noch ein Brief machen musst und schauen musst, dass der Brief rechtzeitig nachhause kommt und alles, das schisst ja schon an.»

Spannend an diesem möglichen Hindernis ist, dass es als eine Art Angst gesehen werden kann, denn hinter dem möglichen Hindernis – das heisst, nicht ausserschulisches Lernen zu betreiben, da der organisatorische Aufwand grösser wäre als im Klassenzimmer – steckt auch die Angst, nicht mit all den nötigen Aufgaben fertig zu werden und die Vorstellung, dass Unterricht ausserhalb der Schule mehr organisatorischen Aufwand darstellt als Unterricht im Klassenzimmer. Während LpC hauptsächlich organisatorische Punkte als aufwändig beschreibt, sieht LpA didaktische Elemente, die spezifisch beim ausserschulischen Lernen beachtet werden müssen und sich stark vom Unterricht drinnen unterscheiden, als Aufwand.

Ein drittes Thema, welches in allen drei Gesprächen vorkommt, ist die Angst der Lehrpersonen, dass Eltern ausserschulischen Unterricht nicht als bildungswirksam sehen und vor dem Hintergrund des Leistungs- und Selektionsdrucks des Schulsystems nicht goutieren, dass draussen unterrichtet wird. LpB meint dazu:

«Aber ich kann es mir einfach vorstellen, dass es eben in einer solch leistungsorientierten Schule, wo man oft auch das Gefühl hat, das eigene Kind wäre hochbegabt, das man dann sagen kann, es sei nicht richtig gefördert worden.»

Diese subjektive Angst vor dem Missfallen der Eltern äussern alle drei Personen, sobald sie über mögliche Ängste anderer Lehrpersonen sprechen. Aus der eigenen Erfahrung können sie die Angst jedoch relativieren und die Reaktion von Eltern auf ausserschulisches Lernen positiv besetzen. So erklärt LpB: «Also sagen wir es so, ich kriege keine negativen. Und wenn ich Rückmeldungen kriege, sind sie positiv. Es hat jetzt noch nie jemand angerufen, das war jetzt zu viel mit dem Theater heute.» Auch LpA hat bisher nur positive Erfahrungen



gemacht: «Aber im grossen und ganzen sind die Eltern eigentlich mega, die finden es cool, wenn etwas passiert und so.»

Auch das vierte Thema offenbart eine mögliche Angst der Lehrpersonen. Alle drei Interviewpartner\*innen beschreiben eine mögliche Angst, dass bei ausserschulischem Lernen der zu bewältigende «Schulstoff» nicht eingehalten werden kann oder der Lehrplan nicht in seiner Ganzheit eingebaut werden kann. LpB beschreibt dazu: «Und du musst dich halt auch getrauen, oder? Du hast dann auch, Kolleginnen, Schulleitungen, Eltern, die eben das Gefühl haben, sie [die Schüler\*innen] lernen weniger.» Auch LpA beschreibt diese mögliche Angst: «Also irgendein Projekt und dann das Gefühl haben, nein das reicht nicht in meine Jahresplanung sonst komm ich nicht durch, ah dann haperet es glaub an irgendetwas anderem.» Ein Statement von LpC fasst beide eben beschriebenen Ängste gut zusammen:

«Ich denke bei mir eben auch, ok, wir gehen am Donnerstagmorgen raus, das heisst mir fallen aber mit dieser Klasse zwei Gesamtlektionen weg, und zwei Mal ist noch die Heilpädagogin drin, die separat Kinder rausnimmt und nur an dem Tag die Kinder rausnehmen kann. Und nächste Woche haben sie eine Prüfung und eigentlich wäre es sehr sinnvoll, dass die Kinder in dem Moment die heilpädagogische Lektion haben. Und dann ist es ein wenig das Abwägen, ok wenn sie diese Lektion nicht haben, werden sie eine schlechte Note schreiben und du hast wieder ein Elterntelefon, weil irgendjemand findet: ‘Mein Kind ist so schlecht in der Schule. Es kommt nicht in den E-Zug.’»

Alle drei Interviewpartner\*innen beschreiben also mögliche Ängste von Lehrpersonen, die auch stark mit dem Leistungsdruck der Schule sowie einer streng gestrickten Vorstellung des Lehrplaninhalts zusammenhängen. Interessanterweise werden beide Ängste in den gleichen Gesprächen entkräftet. Auch zur Angst, mit dem Stoff nicht durchzukommen, entkräftet LpA mit Referenz auf einen Kollegen, der regelmässig draussen unterrichtet:

«Ja und ich glaube da kann schon entsprechen, wenn jemand so regelmässig wie eben [...] der Kollege von mir, die sind ja sonst jeden Tag jede Woche, und von dem her dort können sie auch sagen: oh, kommt jetzt etwas zu kurz oder nid? Offensichtlich eben nicht, wenn sie es schon so lange machen.»

Neben diesen vier Themen, welche in allen Gesprächen erwähnt worden waren, kamen zahlreiche Themen auf, welche nur von einzelnen Gesprächen Bestandteil waren. Sie sind auch alleinstehend interessant.

LpC beschreibt ein Verhalten, welches in der Analyse mit *Authentizität* codiert wurde. LpC erwähnt selber, dass er nicht gerne draussen unterrichtet und führt dazu mehrere Punkte an. Im Verlaufe des Gesprächs kommt LpC dann immer wieder auf das Thema zurück und beschreibt es erneut. Er beginnt mit einer Erzählung aus seiner Ausbildung:

«Wir hatten das Mal mit Bäumen anfassen, mit Bäume streicheln und umarmen an der PH. Das musst du als Lehrperson vorleben, wenn du das nicht kannst, das du das rüberbringen kannst. Wenn du das Baumumarmen scheisse findest, mach es nicht. Ja, ich finde einfach, wenn du so Zeugs machst, dann musst du das, wenn es in Richtung Erlebnispädagogik gehen soll, musst du das Zeugs leben. Dann musst du authentisch sein, weil wenn du es nicht bis, mach es nicht. Und ich finde in einem Museum musst du nicht authentisch sein, du gehst irgendwo hin, es ist ziemlich simpel. Theoretisch kannst du die Kinder abgeben, die sollen durch und sollen schauen, und sobald du etwas mit Erlebnispädagogik machen willst, muss einfach dein Herz dabei sein, weil sonst springt der Funke nicht.»

LpC beschreibt in dieser Erzählung seine Erfahrung mit einer Methodik, welche er selber für sich selber nicht authentisch findet, da sie nicht unbedingt seiner Persönlichkeit und seinen Prinzipien von Vermittlung entspricht. Eine Lehrperson soll eine Methodik mit ganzem Herzen durchführen, oder es ansonsten nicht tun. Angesprochen auf das Thema Draussen unterrichten formuliert er zudem eine Angst, den notwendigen Ansprüchen selber nicht gerecht werden zu können:

«Weil, mein Denken den Kindern an einem ausserschulischen Lernort bieten zu können, oder nachvollziehbar bieten zu können, vor allem wenn wir Richtung abschweifen gehen, oder das Thema erweitern, ich hätte da draussen die Ressourcen kaum. Durch das bin ich eigentlich lieber im Zimmer.»

In diesem Zitat erwähnt er eine Schwierigkeit, welche beim draussen Unterrichten entstehen kann. Es handelt sich um eine Angst, den Schüler\*innen an einem ausserschulischen Lernort nicht das bieten zu können, was sie gerade brauchen respektive in dem Moment wissen wollen. Er habe die Ressourcen – seien sie didaktisch oder fachwissenschaftlich – nicht, um so spontan reagieren zu können. Zudem beschreibt er später im Gespräch etwas ähnliches:

«Und ich bin (.) sehr ein Kopfmensch was so Sachen angeht. Ich kann viele Sachen im Kopf regeln und mit dem Kopf vorstellen und eben. Ich mach mir gerne Skizzen.» LpC als «Kopfmensch» könnte sich also am ausserschulischen Lernort nicht wohl fühlen, denken, dass es nicht seiner Art entspricht und es deshalb nicht durchführen.

Ein weiteres Thema wurde mit *Kontrollverlust* codiert. LpB beschreibt dabei eine Lehrperson aus seinem Kollegium: «Mir hat auch schon ein Kollege gesagt, sie im ganzen Kannenfeldpark springen zu lassen, das würde er sich nicht getrauen, da hat er die Kontrolle nicht mehr über die Kinder.» Er beschreibt dabei indirekt seine eigene Praxis, seine Schüler\*innen regelmässig im Kannenfeldpark frei spielen zu lassen, ohne ihnen dabei genauere räumliche Begrenzungen zu setzen. Eine andere Lehrperson scheint davon beeindruckt zu sein, habe aber selber Angst vor Kontrollverlust. Der ausserschulische Lernort bedingt einen freieren Umgang mit Kontrolle als im Klassenzimmer. Die Angst davor, nicht jede Tätigkeit der Schüler\*innen beobachten zu können, scheint die erwähnte Lehrpersonen vor weiteren ausserschulischen Tätigkeiten abzuhalten.

LpA spekulierte zudem, dass fehlende Inspiration und fehlende Traditionen zu ausserschulischem Lernen im Kollegium Lehrpersonen von der Etablierung ausserschulischen Lernens abhalten würden: «Oder ich weiss es nicht, es gibt vielleicht auch Schulen wo es nicht Tradition ist, im Sinne es macht niemand rundherum. Und dann aus welchem Grund auch immer.» Es könnte also auch sein, dass Lehrpersonen die Inspiration fehlt, ausserschulisches Lernen zu betreiben. Um ohne Vorbilder etwas neues zu bewegen, braucht es viel Selbstvertrauen und Willen. Vorbilder und gemeinsame Draussen-Unterrichts-Aktivitäten können so unerfahrenen Lehrpersonen positive Erlebnisse bereiten, welche zu weiteren entsprechenden Aktivitäten inspirieren könnten.

## **5 Diskussion: Konfrontation der recherchierten Annahmen mit den empirischen Ergebnissen**

Die drei Interviews zeigten einige interessante subjektive Theorien von Lehrpersonen, angereichert mit persönlichen Erfahrungen und Erzählungen. Diese Aussagen und Theorien entsprechen den im Vorfeld aufgestellten Hypothesen sowie den zusammengetragenen theoretischen und empirischen Befunden zahlreicher Studien.

Zwei der in allen drei Gesprächen erwähnten Themen (Finanzen sowie erhöhter Aufwand) werden so auch von Karpa, Lübbecke und Adam (2015) sowie von Barfod und Bentsen (2018) erwähnt.

Interessanterweise wird in der vorgestellten Literatur nicht auf den Leistungsdruck eingegangen, der an die Lehrperson gerichtet ist, oder auf die Angst der Lehrperson, mit dem Lehrplan nicht durchzukommen und die damit verbundene Angst über Kritik der Eltern am außerschulischen Lernen. Dies könnte damit erklärt werden, dass diese Angst zwar als mögliche Angst anderer Lehrpersonen formuliert wird, in den Gesprächen aber stets mit eigenen Erfahrungen wieder negiert wird. Diese Angst besteht nur aus subjektiven Theorien über mögliche Ängste und weniger aus tatsächlich gemachten Erfahrungen.

In der theoretischen und fachdidaktischen Literatur wird oft die Wichtigkeit des informellen Lernens an außerschulischen Lernorten thematisiert. Interessanterweise wird informelles Lernen von den befragten Lehrpersonen nicht explizit erwähnt, sondern wird nur im Zusammenhang mit Klassenlagern als mögliches Ziel erwähnt. Dort werden überfachliche Kompetenzen dann jedoch gezielt thematisiert und trainiert.

Interessant ist es auch zu betrachten, wie externe Variablen wie beispielsweise das Alter sowie die Unterrichtserfahrung oder sonstige Erfahrungen die Aussagen der interviewten Lehrpersonen zu beeinflussen scheinen. LpC ist deutlich jünger und unerfahrener als LpA und LpB und beschreibt die Angst, den Anforderungen außerschulischen Lernens nicht gerecht zu werden und begründet sie mit fehlender Authentizität. LpA und LpB sind beide bereits sehr erfahren und nutzen außerschulische Lernorte gerne. Gerade LpA verfügt auch über grosse Erfahrungen aus der Jugendverbandsarbeit und scheint diese gerade in Lagersettings gerne auszuleben. Es liesse sich also eine neue These aufstellen, dass mehr Erfahrung (auch außerschulische) auch mehr Möglichkeiten und weniger Ängste verursachen würde. Dennoch formulieren auch die erfahrenen Lehrpersonen, dass sie

eigentlich öfter ausserhalb des Klassenzimmers unterrichten könnten, es dennoch aus unterschiedlichen Gründen nicht tun.

Lindemann und Knechts Studie unter Zürcher Primarlehrer\*innen zu *Forest Education* konkludiert in ähnlichem Stil. Unterrichtserfahrung und Thematisierung von Draussen-Unterricht während der Ausbildung führen zu vermehrtem Unterricht draussen. Auch die von Brovelli, von Niederhäusern und Wilhelm zusammengetragenen Kompetenzen bestehen aus spezifischen Kompetenzen, über welche erfahrene Lehrpersonen in höherem Ausmass verfügen und so mit der Erfahrung auch über mehr Handlungsmöglichkeiten bei ausserulischem Lernen und den dazugehörigen Schwierigkeiten verfügen.

Es ist gut vorstellbar, dass es somit so viele Gründe wie Lehrpersonen gibt, ausserulisches Lernen nicht zu nutzen. Hinter jedem didaktischen Entscheid stecken persönliche Erfahrungen und systemische Begebenheiten. Eine nicht-Nutzung ausserulisches Lernens ist also persönlichen Gründen – wie beispielsweise die Angst, unauthentisch zu sein oder das fachdidaktische Wissen nicht zu haben – oder systemischen Gründen wie die Tatsache, zu wenig finanzielle Mittel zu haben, geschuldet.

## 6 Schluss/Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit ausserschulischen Lernorten und möglichen Hindernissen, welchen Lehrpersonen diesbezüglich im Schulalltag begegnen. In der Theorie sowie in skandinavischen Studien wird klar, wie wertvoll Draussen-Unterricht in seiner Gesamtheit sein kann. Die Arbeit zeigte schlussendlich mit kleiner Stichprobe auf, dass zahlreiche Ängste und Hindernisse Lehrpersonen davon abhalten, öfter draussen zu unterrichten, diese aber sowohl systemisch als auch persönlich bedingt sind.

Diese qualitativen Ergebnisse zeigen diverse Hindernisse und Ängste von Lehrpersonen. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe sind diese Aussagen aber nur sehr beschränkt aussagekräftig. Zunächst müssten die Resultate in einer Befragung mit deutlich grösserer Stichprobe und genauerem, methodischen Vorgehen überprüft werden. Dabei könnten skandinavische Studien ein Vorbild sein, welche auf die Schweizer Verhältnisse angepasst werden müssten. Auch wenn die skandinavischen Länder und die Schweiz in vielen Punkten (Einwohnerzahl, Wohlstand, Dienstleistungsgesellschaft etc.) sehr gut vergleichbar sind, lässt sich dabei die Frage stellen, inwiefern die skandinavische Tradition und Kultur einen anderen Hintergrund und eine andere Beziehung zum Draussen-Sein darstellt und die Implementierung von Draussen-Schule, wie sie z.B. in Dänemark geschehen ist, zur Schweizer Tradition passen würde. Dies könnte ein Grund sein, wieso in Dänemark Draussen-Schule einen viel grösseren Stellenwert besitzt als in der Schweiz, da kulturell-traditionell ein anderer Zugang zum Draussen-Sein etabliert ist.

Diese Begründung ist aber nur ein kleines Element in der Antwort auf die Frage, wieso in Dänemark Draussen-Schule im Vergleich zur Schweiz einen grösseren Stellenwert besitzt respektive öfters umgesetzt wird. Die in dieser Arbeit vorgestellten Hindernisse – wobei diese ja mehr Ängsten als institutionellen Hindernissen gleichen – stellen wohl nur einen kleinen Teil aller möglichen Gründe dar, welche eine Lehrperson in der Schweiz antreffen könnte, bevor entschieden wird, ausserschulisches Lernen durchzuführen. Es ist dennoch erstaunlich, dass die zahlreichen Vorteile und Chancen von Draussen-Unterricht in seiner Gesamtheit, welche zumindest durch die Theorie sowie die dänischen Studienergebnisse gut erforscht und belegt sind, nicht die Ängste und Hindernisse zu überwinden vermögen. Es müssen also zusätzlich andere Möglichkeiten erwogen werden.

Eine Möglichkeit, Ängste abzubauen und sie zu Möglichkeiten umzubauen, liegt in der Ausbildung. Draussen unterrichten – und nicht nur die Thematisierung respektive

Auflistung möglicher ausserschulischer Lernorte – müsste in all seinen Facetten thematisiert werden. Mögliche Stolpersteine oder bereits vorhandene Ängste könnten so zumindest theoretisch bereits in der Ausbildung beseitigt werden. Zudem müssen alle ausgebildeten Lehrpersonen über die zahlreichen Vorteile ausserschulischen Lernens informiert sein und entsprechende didaktische Werkzeuge bekommen haben.

Mit der genaueren Thematisierung könnten die pädagogischen Hochschulen einen grossen Wandel für mehr Draussen-Unterricht bewirken. Damit diese aber durchgehend implementiert werden könnte, bräuchte es Top-Down Ansätze, wie sie der dänische Staat auch durchgeführt hatte. Die Bildungspolitik sowie die öffentliche Hand könnten sich genauer mit den Chancen ausserschulischen Lernens auseinandersetzen und mehr Anreize und Möglichkeiten sowie Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrpersonen und Schulen in den einzelnen Gemeinden schaffen. Es bräuchte mehr Gelder für Transporte, Eintritte sowie Etablierung zeitgemässer Angebote, so dass für alle Klassen ansprechende Angebote zur Verfügung stehen und diese nicht hauptsächlich von der Privatwirtschaft oder Stiftungen angeboten werden.

Gleichzeitig wäre es zentral, dass sich im Sinne einer Bottom-Up-Bewegung, ebenfalls nach dem dänischen Vorbild, mehr Schulen zu ausserschulischem Lernen bekennen und gemeinsam Draussen-Unterricht etablieren. Dabei können die Materialien von SILVIVA als Leitplanken dienen. Im Draussen-Unterricht erfahrene Lehrpersonen dienen dann als Vorbild für unerfahrene. So kann Wissen weitergegeben und Ängste abgebaut werden.

Auch die deutschsprachige (und v.a. Schweizer) Erziehungswissenschaft könnte sich noch ausführlicher mit der Thematik befassen, indem sie beispielsweise die skandinavischen Erkenntnisse auf die Schweiz zu übertragen versucht. In grösseren qualitativen sowie quantitativen Studien unter Lehrpersonen sollten zudem die vorhandenen Hindernisse, Ängste und Wissenslücken genauer und mit grösserer Stichprobe untersucht werden, um aussagekräftige Anhaltspunkte für weitere Entwicklungen zu bieten.

## 7 Literatur

- von Au, Jakob (2016): *Einführung und Überblick*. In: von Au, Jakob und Gade, Uta (Hrsg.): *Raus aus dem Klassenzimmer: Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 13–41.
- Baar, Robert und Schönknecht, Gudrun (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen: 1. Auflage*. Bd. 30. Weinheim, Basel: Beltz. (= Reihe Bildungswissen Lehramt).
- Barfod, Karen und Bentsen, Peter (2018): *Don't ask how outdoor education can be integrated into the school curriculum; ask how the school curriculum can be taught outside the classroom*. In: *Curriculum Perspectives* 38. S. 151–156.
- Bentsen, Peter (2016): „Udeskole“ in Dänemark: Von einer „Bottom-up-“ zu einer „Top-Down-Bewegung“. In: von Au, Jakob und Gade, Uta (Hrsg.): *Raus aus dem Klassenzimmer: Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 50–63.
- Bentsen, Peter und Jensen, Frank Søndergaard (2012): *The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools*. In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 12/3. S. 199–219. doi:10.1080/14729679.2012.699806.
- Bølling, Mads; Niclasen, Janni; Bentsen, Peter und Nielsen, Glen (2019): *Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: results from a school year implementation*. In: *Journal of School Health*, Heft 89. S. 210–218.
- Bølling, Mads; Otte, Camilla Roed; Elsborg, Peter; Nielsen, Glen und Bentsen, Peter *The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasiexperiment*. In: *International Journal of Educational Research* 89/2018. S. 22–35.
- Bølling, Mads; Pfister, Gertrud Ursula; Mygind, Erik und Nielsen, Glen *Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment*. In: *International Journal of Educational Research* 94. S. 29–41.
- Brade, Janine und Dühlmeier, Bernd (2015): *Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten*. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne und Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brovelli, Dorothee; von Niederhäusern, Raffael und Wilhelm, Markus (2011): *Außerschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 29/3. S. 342–352.
- Deinet, Ulrich und Derecik, Ahmet (2016): *Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche: Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise*. In: Erhorn, Jan und Schwier, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 15–28.
- Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-Universitätsverlag.



- Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred (2020): *Das qualitative Interview Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Aufl. facultas.
- Jäkel, Lissy (2021): *Faszination der Vielfalt des Lebendigen – Didaktik des Draußen-Lernens*. Berlin: Springer Spektrum.
- Jucker, Rolf (2019): *Lernen macht Spass. Draussen garantiert. Oder doch nicht?* In: Schumann, Svantje; Favre, Pascal und Mollenkopf, Ariane (Hrsg.): «*Green, Outdoor and Environmental Education*» in *Forschung und Praxis*. Düren: Shaker Verlag. S. 1–28.
- Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (2015): *Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. In: Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (Hrsg.): *Ausserschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung ausserschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik 31).
- Keller, Felix; Colberg, Christina und Imhof, Andreas (2015): *Klimabildung in der freien Natur oder im Schulzimmer?* In: Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin und Adam, Bastian (Hrsg.): *Ausserschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung ausserschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik 31). S. 184–196.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6., neu ausgestattete Auflage Aufl. 69 469 Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. (= Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik). [[http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407291493](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493)].
- Langer, Antje (2013): *Transkribieren - Grundlagen und Regeln*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 515–528.
- Lindemann-Matthies, Petra und Knecht, Sarah (2011): *Swiss Elementary School Teachers' Attitudes Toward Forest Education*. In: *The Journal of Environmental Education* 42/3. S. 152–167. doi:10.1080/00958964.2010.523737.
- Münch, Joachim (1990): *Lernorte und Lernortkombinationen – begriffliche und theoretische Vorklärungen. Lernorte und Lernortkombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft*. Berlin.
- Nielsen, Glen et al. (2016): *A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol*. In: *BMC Public Health* 16/1117.
- Overwien, Bernd (2005): *Stichwort: Informelles lernen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8/3. S. 339-. doi:10.1007/s11618-005-0144-z.
- Paffrath, Hartmut (2017): *Einführung in die Erlebnispädagogik*. 2. überarbeitete Auflage Aufl. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Pech, Detlef (2008): *Wer ist eigentlich unterwegs?* In: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus und Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): *Schule ausserhalb*

- der Schule: Lernen und Lehren an außerschulischen Lernorten*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 66–72.
- Pleitner, Berit (2012): *Ausserschulische historische Lernorte. Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 290–307.
  - Sauerborn, Petra und Brühne, Thomas (2017): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. 6. unveränderte Auflage Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
  - Schockemöhle, Johanna (2009): *Ausserschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Weingarten: Hochschulverlag für Geographie und ihre Didaktik e.V.
  - SILVIVA (2018): *Draussen unterrichten. (Ausgabe für die Schweiz). Das Handbuch für alle Fachbereiche*. Bern: hep Verlag.
  - Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview*. In: Forum: qualitative Sozialforschung 1/1 (Januar).

# 8 Anhang

## 8.1 Leitfaden für die Interviews

### Leitfaden Interview:

#### Einleitung:

Arbeit erklären:

- Interesse an Einstellung zur Nutzung und Nicht-Nutzung von ausserschulischen Lernorten in der Region.
- Qualitative Erhebung mit drei Interviews. Danach in den anonymisierten Gesprächen Themenfelder finden
- es geht nicht um richtig/falsch resp. intellektuelle Leistung, sondern um subjektive Meinungen und Haltungen

Gedankenstützen zu Fragearten:

- Vertiefen: «Der Aspekt XY, von dem du gerade gesprochen hast, ist sehr interessant. Magst du mir noch etwas mehr darüber erzählen?»
- Zurückholen: «Dieser Aspekt ist sehr interessant, führt jedoch von meiner eigentlichen Fragestellung weg. Darf ich dich noch einmal fragen, was du mit XY meinst?»
- Spontaneität fördern: «Und was geht dir dabei durch den Kopf?»
- Möglichst nur eine Frage auf einmal stellen, keine gedoppelten Fragestellungen, die mehr als eine Frage enthalten.

Aufnahme starten!

Einstiegsfrage/ Ice breaker:

### **0. Mich interessiert, welche Erfahrungen du mit ausserschulischen Lernorten hast.**

Evtl. dabei fließender Übergang zu Thema 1.

### **1. Strukturierung von ausserschulischen Lernorten.**

- **Was bedeutet ausserschulisches Lernen für dich? Was ist da alles dabei?**
  - Eigene Strukturierung der Orte zusammen machen
    - Primäre, sekundäre, Lernstandort
    - Mit/ohne Bildungsauftrag, mit/ohne Konzept
    - Ausserschulisches Lernen resp. Draussen-Lernen in allen Fächern, also auch z.B. Mathematik
    - Outdoor Education – originale Begegnung. Fokus Inhalt.
    - Erlebnispädagogik? Lager? Fokus Prozess
- **Ist Lernen an ausserschulischen Lernorten deiner Meinung nach bildungswirksam? Warum ja? Nein?**
- **Wo gehst du gerne hin? Wo nicht? Warum gerne? Warum nicht gerne?**
- **Wo gehen andere Lehrpersonen gerne hin? Welche Orte werden am häufigsten genutzt?**

- In welchen «Fächern» wird am meisten draussen unterrichtet? In welchen nicht? Wieso?

## 2. Was denkst du, was Lehrpersonen daran **hindert**, mehr raus zu gehen?

- Mögliche Punkte meiner Recherche für Nachfragen
  - Rechtliche Aspekte?
  - fachliche Aspekte?
  - finanzielle Aspekte?
  - Ressourcen (Zeit, Geld)?
  - Didaktische Aspekte?
  - soziale, pädagogische Aspekte?
  - Klassenführung: Kontrollverlust, situativ-spontan unterrichten?
  - Mit jeder Gruppe ist ein Ort wieder anders (dynamischer Raumbegriff)

## 3. Was für **Unterstützung** bräuchte es, damit LP noch mehr rausgehen würden?

- Was für Angebote kennst du? (z.B. Buch SILVIVA, Merian Gärten, Naturschutz BL...)
- Mehr Angebote in der Nähe?
- Mehr Geld?
- Mehr Begleitung?
- Bessere Ausbildung?
- Good practices?
- Institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Exkursionstag an der Schule, Projektwochen)?
- Mehr Gestaltungsspielräume für Lehrpersonen?
- Wer könnte regelmässigeren Draussen-Unterricht in Regelschulen fördern?

## 4. Abschluss:

- Versuchen, Gesagtes zusammenzufassen
- Ausblick: ich werde die drei Gespräche transkribieren und dann nach Themen absuchen. Wo gleich, wo verschieden? Dann mit Theorie vergleichen.

## Daten:

- Name: \_\_\_\_\_
- Schulhaus, Ort: \_\_\_\_\_
- Alter: \_\_\_\_\_
- Jahre Erfahrung: \_\_\_\_\_
- Stufe: \_\_\_\_\_

## 8.2 Transkripte

### 8.2.1 Transkript LpA

#### Transkript Gespräch LpA

Interview mit A; 40 Jahre alt; unterrichtet 3./4. Klasse

29.9.21, Basel

Dauer: 37:32min

Start des Transkripts: 00:00:21

Ende des Transkripts: 00:27:39

I.: mich nimmt als erstes einfach Wunder: was hast du für Erfahrungen persönlich gemacht mit draussen lehre und so.

A: sehr gute (.) also (.) ich bin jetzt nicht in irgendwie regelmässigen Abständen draussen. Da habe ich einen guten Kollegen, der das so hat.

Es ist sehr motivierend für die Kinder. Ich glaube es ist eine Abwechslung, die es auch mal eine Woche reinbringt. #

Und durch das ist glaub auch die Freude schon viel grösser von den Kindern und eine positive Erfahrung. Ich glaube es hat jetzt keine Sachen geben, wo jetzt die Kinder oder ich gesagt haben, das war jetzt total doof.

Es gibt Sachen, die man sicher besser machen kann oder ändern. #00:01:04-4#

I.: wie oft gehst du denn jetzt raus in diesem Schuljahr, [so in der Praxis?] #00:01:10-8#

A: [also raus] kommt immer drauf an.

Also wenn du jetzt von rausgehen redest ist es sicher jede Woche einmal. Es kann nur schon einmal sein, dass ich auf dem Schulhausplatz etwas mache. Das kann sein, dass wir irgendetwas im Dorf anschauen gehen wenn wir davon reden, aber das kann auch konkret sein. #00:01:22-4#

A: (aber das kann auch konkret sein, also wirklich ein Ausflug, eben Augusta Raurica [als Museum]. #00:01:40-6#

I.: [und wie oft] machst du einen Ausflug wenn du sagen wir mal aus dem Schulgelände rausgehst? #00:01:43-6#

A: pro Schuljahr vier bis fünf. #00:01:48-9#

I.: ja und dann eben mal nach Augusta Raurica oder mol #00:01:49-5#

A: oder in ein Museum genau. oder in ein anderes Museum. #00:01:47-5#

I.: oder mal weiter Weg so Tagesausflugsmässig. grad von Schönenbuch aus ist sicher nochmal ein [wenig anders]. #00:01:55-2#

A: [egal wo du hingehst] ist immer ein wenig länger, aber wir haben die Möglichkeit dazu. Ist je nachdem auch eine finanzielle Frage. Wie sieht es aus mit ÖV fahren und so weiter? und das ist bei uns möglich. #00:02:07-6#

I.: was ist denn die ÖV Regeln in Schönenbuch, [wird das gezahlt oder muss das aus dem Klassenbudget?] #00:02:07-5#

A: [nein, wir haben ein Budget] #00:02:11-1#

A: das wir wirklich für Zug respektive Busfahrten [eingesetzt haben] #00:02:22-0#

I.: [also pro Klasse?] #00:02:22-2#

A: nein pro Schule. #00:02:23-7#

I.: ah pro Schule. denn muss man ein wenig verhandeln #00:02:26-1#

A: in der Regel reicht das #00:02:26-1#

und ehm du merkst es trotzdem, wenn jetzt jemand die ganze Zeit unterwegs wäre einmal in Bern und einmal in Zürich, dann würden wir das schon besprechen. aber so haltet es sich im Rahmen. #00:02:40-3#

I.: aber das ist cool, das heisst es liegt drin #00:02:42-8#

A: ja, und ich glaub es ist auch einfach zum machen für uns vielleicht ist das schon ein Punkt. Wir können ein Billet bei uns in der Schule ausfüllen. Und das ist schon eine erste Hemmschwelle die wegfällt. Du musst nicht schauen gehen, du musst nicht noch reservieren, irgendwie schon ein erster Punkt #00:03:03-9#

I.: jetzt hast du schon viele Punkte angesprochen die mich interessieren #00:03:08-7#

in der Forschung gibt es eine genaue Unterteilung von Arten von ausserschulischem Lernen. Du hast das vorher schon angefangen zu machen eigentlich. Wie würdest du es sortieren? Wo kann man draussen lernen? #00:03:19-6#

A: wo man draussen [lernen kann?] #00:03:18-7#

I.: [ja] #00:03:18-7#

A: ehm ich sage mal, man kann an einem Ort lernen, der für das Lernen gedacht ist #00:03:29-7#

das dönt jetzt so, man kann etwas besuchen. Irgendeine Institution besuchen so. Das ist sicher das einte. #00:03:33-1#

man kann aber draussen lernen, ohne dass man etwas besuchen muss. Stichwort Wald. Also mit Themen verbinden. #00:03:39-1#

man kann aber auch einfach draussen etwas lernen, das man anstatt im Schulzimmer einfach draussen macht #00:03:45-6#

also ich sage einfach irgendetwas, wenn ich die Kinder mit einem Auftrag rausschicke so, spielt jetzt eigentlich nicht das draussen sein vielleicht primär eine Rolle sondern etwas das sie draussen machen müssen #00:03:59-6#

also dann wäre es schon ein (unverständlich) #00:04:02-3#

ehm was wäre noch die Möglichkeiten #00:04:07-5#

I.: also in der Forschung nennen sie es mit und ohne Konzept. Also ein Museum hat einen klaren Auftrag, ein klares Konzept du kommst mit einer Klasse: „hallo ich habe eine Führung zum Thema so [und so]“. #00:04:15-0# #00:04:18-2#

A: [voila] denn wäre ohne Konzept zum [Beispiel] #00:04:15-6#

I.: ohne Konzept wär zum Beispiel du gehst in den Wald du überlegst dir das Konzept dahinter, wir schauen an, wie viele Bäume gibt es am Waldrand. Und ich nehme an das andere wäre ein Zwischending, oder. Du schickst sie auf den Pausenhof, sucht noch Blumen ganz einfach gesagt. #00:04:27-2#

A: ja oder irgendetwas. Geht raus das 1x1 üben. also weisst du kann ja sein mit einem Ball, mit was auch immer. Weiss jetzt nicht ob das als ausserschulischer Lernort? #00:04:40-5#

I.: das ist die ganze Forschung streitet darüber. Ist jetzt einfach schon in den Pausenhof gehen ausserschulisches Lernen oder nicht? #00:04:45-3#

A: ja schlussendlich schon alles was ausserhalb vom Schulzimmer oder ausserhalb vom Rahmen von ich an meinem Tisch oder ich an meinem Kreis #00:04:55-0#

I.: genau in gewissen Forschungen Schulhausareal ist die Grenze, in anderen das Zimmer ist die Grenze #00:04:59-6#

ich finde es spielt auch nicht so eine Rolle sondern wie aktiv überlegt man sich was man wo machen will. Da gibt es auch gewisse Definitionen. Man geht irgendwohin, nutzt die Umgebung für sehr einen spezifischen Zweck. #00:05:10-1#

Was haltest du von Lager? das ist ja auch eine Form von ausserschulischem Lernen. #00:05:18-2#

A: das mache ich jedes sicher mit jeder Klasse ein Jahr. äh ein Jahr. eine Woche. Ehm das heisst alle zwei Jahre gehe ich in ein Lager. #00:05:26-5#

I.: eine Woche in ein Lagerhaus. Was ist denn dort im Fokus? #00:05:28-8#

A: ehm die Lagererfahrung. Wir haben nicht in dem Sinne ein Thema, sondern ich glaube wirklich die Mitnahme als Klasse raus gehen, dort Programm haben, aber jetzt nicht in Kombination mit einem Ziel, wir üben für ein Konzert, ein Theater. Sondern wir gehen raus und sind im Lager. #00:05:46-4#

I.: cool! seid ihr denn viel im Lagerhaus oder geht ihr dann dort spezifisch in den Wald wo du ihn die ganze Zeit hast? #00:05:53-2#

A: draussen alles. draussen und drinnen. schon vor allem auch draussen. Ich glaube das kommt auch durch Jugendverbandsaktivitäten, die ich jahrelang gemacht habe, Jungschar. #00:06:01-4#

I.: ah du hast einen Jungscharhintergrund? #00:06:04-1#

A: ja genau, damit auch mit Jugend und Sport Ausbildung, Expertenurse die ich geleitet habe. #00:06:15-0#

I.: ah ich komme ja auch genau von dort. #00:06:16-7#

A: ah voila und dann ist für mich ein Lager ein grosser Aufwand, aber es ist eine unvergessliche Woche für die Kinder. #00:06:23-6#

I.: ich glaube wenn man in der Forschung schaut nennt man das so Outdoor Education, so als Gesamt Ding, wo nicht der Inhalt im Fokus steht, sondern der Prozess. Also es geht mehr darum, ich komme mit den Kindern dorthin und wir erleben etwas. Wir kommen als Person oder als Gruppe weiter und nicht nachher weiss ich alles über Augusta Raurica weil wir eine Woche dort gewesen sind. Das könnte ja auch ein Inhalt sein. #00:06:44-4#

A: nein, ich glaube das ist wirklich so. [der soziale Aspekt] #00:06:50-4#

I.: [der dir dann wichtig ist] Darum machst du ein Lager? #00:06:50-1#

A: Ja, ja, sicher auch, genau. #00:06:53-6#

I.: und wenn du jetzt nach Augusta Raurica gehst als Tagesausflug? #00:06:54-5#

A: ich glaube dort steht schon das Lernen mehr im Vordergrund. Achtung dieses ist ja auch ein Lernen (lacht) #00:07:01-1#

es gibt auch das soziale Lernen, sagen wir mal das thematische Lernen, Schulstoffbezogen, NMG so. Dort ist das im Vordergrund, aber auch das andere. Das gehört auch dazu, dass man dort am Mittag ein Feuer machen kann wenn die Zeit reicht oder einfach ein paar Minuten gibt, in denen sie einfach auf der Wiese rumspringen können, weil das machen sie automatisch. Alles wird zum Lehrer schlussendlich, wo man miteinander unterwegs ist. #00:07:32-3#

I.: du hast vorher angesprochen, so 1x1 üben draussen. Da gibt es ja auch viele Konzepte die sagen ok wir können Mathe auch super im Wald machen, weil es eben näher bei den Kids ist und in ihrer Lebenswelt. Machst du so etwas mal auf dem Pausenplatz ganz spezifisch, jetzt üben wir das draussen? #00:07:48-6#

I.: [mathemässig als Beispiel]

A: [ehm] genau mathemässig. Ich glaube es ist mehr nicht irgendwie wir legen ein Diagramm mit Bäumen und Ästen, dazu ein guter Kollege von mir der macht das jede Woche. Also kann dir nachher auch wenn du mal schauen gehen willst. #00:08:05-8#

I.: das würde mich sehr sehr interessieren #00:08:08-1#



A: ehm wo das wirklich. Bei mir ist das mehr. Wir gehen raus, eben sei es weil es drinnen ist wie in einem Wald. Oder dass man irgendwie wenn es um Dinosaurier geht, he wie lange ist das eigentlich her, die Zeit legt um mal zu merken, ah ok das kleine Abschnitli des Schnürli, das sind die letzten soundsoviel tausend Jahre und vorne dran ist irgendwie zehn Meter. Irgendwie, ein wenig so ehm. #00:08:34-4#

I.: also der Moment wo das Klassenzimmer zu klein ist. #00:08:36-5#

A: ja genau und so Sachen zum Veranschaulichen. Auch einfacher sind, oder etwas auf den Boden zeichnen und das nützen. also weisst du das kann auch einfach sein #00:08:45-9#

I.: aber dein Kollege geht jetzt spezifisch raus und seit wir legen jetzt ein Diagramm am Waldboden [einfach zum] #00:08:52-0#

A: [er macht Unterricht draussen] #00:08:51-4#

I.: cool. #00:08:52-9#

A: also er ist wirklich ein Morgen draussen. #00:08:55-1#

I.: auch in Schönenbuch? #00:08:56-0#

A: nein, das ist im Raum Bern. Ja (nennt Name). Wenn ich glaub wenn irgendetwas was auch immer. Ein ehemaliger Jungschikollege. #00:09:05-5#

I.: der aus Riehen, der mir empfohlen worden ist, macht das offenbar auch. Ich habe ihn noch nicht konkret erreicht, ich bin sehr gespannt auf das. #00:09:12-8#

A: also er ist mittlerweile auch Dozent an der PH mit einigen Stunden wo es um das geht. #00:09:17-4#

I.: cool. #00:09:19-4#

A: genau. er zieht das voll durch. #00:09:20-2#

I.: [er zieht das voll durch]. [man könnte das auch machen] #00:09:20-6#

A: [glaub, ja, das ist wirklich so ein] #00:09:22-6#

so ein, ähmm, Level mehr. [So ein Niveau mehr]. #00:09:26-1#

I.: [das glaube ich auch] #00:09:26-4#

A: sehr spannende, habe ich mir jetzt auch noch nicht genau überlegt ob ich das in dem Ausmass auch machen möchte. Aber eben dort ist es wirklich halt draussen unterrichten und dann. #00:09:36-2#

I.: es gibt eben, in Dänemark ist es ein Riesending. Es gibt so etwa 15 Prozent von allen Schulen haben mindestens eine Lehrerin oder Lehrer, wo das wirklich einmal pro Woche draussen, ganztägig. Das ist ja viel viel grösser, ist auch staatlich gefördert worden und so weiter, das ist mega spannend. Ist halt ganz ein anderes Schulsystem. Ich denke mir manchmal, wieso gibt es das in der Schweiz nicht? Es gibt es offenbar, einzelne Personen machen das schon. #00:09:58-8#

A: ja das machen, die am Anfang glaub auch wie ein Platz einrichten können [und dort sein können und ein Feuer] #00:10:02-5#

I.: [und ich glaube es ist ja auch ein anderes] unterrichten. musst ja ganz anders dahinter [als im Klassenzimmer.] #00:10:09-2#

A: [genau] und eben die Kinder entsprechend, die Schüler, fünfte sechste ist das, die sind ja auch, sind das sich dann auch gewohnt, oder ausgerüstet. Könntest du ja auch nicht überall. und es ist heute auch möglich. Aber das ist jetzt wirklich wie eine Stufe mehr, es ist sehr gut möglich. Und ich habe nicht den Eindruck das das irgendwie dann ehm das Vorwärts kommen in Jahreszielen oder so würde verhindern. #00:10:31-8#

I.: das wäre meine nächste Frage: hast du das Gefühl, das draussen lernen und draussen unterrichten ist es, ich habe aufgeschrieben, bildungswirksam. das ist so ein schwerer Begriff, aber ich glaube du weisst was ich meine. #00:10:41-9#

A: definitiv. ich finde alles was, ich bin nicht jemand die stier dem Lehrplan nachfolgt. Wo ich finde Teil Sachen kann man auch auf sich zukommen lassen und mal machen und nicht das Gefühl haben, das liegt jetzt nicht drin #00:10:57-0#

A: irgendein Projekt, ich nenne jetzt ein Beispiel, Mein Körper gehört mir, also irgendein Projekt und dann das Gefühl haben nein das reicht nicht in meine Jahresplanung sonst komm ich nicht durch, ah dann haperet es glaub an irgendetwas anderem. #00:11:08-7#

und plus dazu kommt vielleicht auch, durch das kannst du eine Motivation ehm hoch behalten, du kannst eine Freude wecken, und das wiederum wirkt sich auf alles positiv aus. Also ich glaube das ist nicht zu beachten was es für Folgewirkungen haben kann. #00:11:27-6#

I.: also du unterstützt es voll. draussen sein, [Ausflüge machen]. #00:11:29-9#

A: [ja, definitiv] #00:11:30-2#

I.: und so das Gegenargument das manchmal kommt, ja aber der Stoff und wir müssen und dies und jenes. #00:11:35-6#

A: äh und eben darum, für mich ist schon der Punkt das ist, was gewinnst du draus, aus jetzt bei einem Lager, das ist auch der Punkt, ich gehe eine Woche in ein Lager, ui jetzt längst denn vielleicht dort die und die Aufgabe nicht zu machen, nein, was du mitnimmst ist höher. #00:11:52-2#

weil schlussendlich was innerhalb einer Klasse, oder vom emotionalen kannst gewinnen, hat einen Einfluss positiv auf die andere, die nächste Zeit die kommt. Und wenn irgendwie

du mit einem guten Gefühl kommst in die Schule, dann lernst dort gleich auch besser.  
#00:12:10-2#

eben vielleicht würde es nicht verhebe, wenn ich irgendwie sage wir sind das halbe Jahr am Stück draussen, also weisst du, das weiss ich nicht. Aber ich glaube so jetzt, durchaus verkraftbar. #00:12:22-8#

I.: das glaube ich eben, ich kann ja nur aus der theorie und meinen eigenen gedanken sprechen, aber es funktioniert eben sehr gut und das ist ja das, was ich erforschen will, ob das andere leute auch so sehen, die schon erfahrung haben #00:12:33-9#

A: ja und ich glaube da kann schon entsprechen, wenn jemand so regelmässig wie eben dieser in Riehen oder der Kollege von mir, die sin ja sonst jeden Tag jede Woche, und von dem her dort können sie auch sagen: oh, kommt jetzt etwas zu kurz oder nid? #00:12:52-4#

offensichtlich eben nicht, wenn sie es schon so lange machen #00:12:54-5#

I.: eben und wenn es aufgeht. Und darum will ich eben gerne mit ihm aus Riehen auch noch reden, wo es wirklich voll durchzieht. Ich hoffe er hat Lust und Zeit. Das wäre ja spannend zum Vergleichen dann. Was sagen die, die es wirklich wirklich durchziehen. Du machst ja auch schon viel hab ich das Gefühl. #00:13:07-6#

nicht gleich regelmässig. #00:13:08-6#

A: genau. ich könnte sicher auch noch mehr. also irgendwie das wäre noch steigerungsfähig. Aber ich kann auch nicht sagen was mich daran hindert (lacht).  
#00:13:18-9#

I.: das kommt nachher (lacht) wenn du jetzt eine Rangliste machen würdest, sagen wir vom letzten Schuljahr, wo gehst du am liebsten hin? Was für ein Ort? So während dem normalen Schuljahr? #00:13:26-6#

A: Das Lager. ja, also das Lager, das ist wirklich. Nachher, wo waren wir noch? zum Beispiel. Ja ich mache ich mache schon glaub sachen wo ich das gefühl habe, das macht den kindern spass und damit auch mir. Das Lager, oder draussen. Ich glaube ich kann jetzt nicht sagen irgendwie ein mit Konzept oder wie du es gesagt hast oder ohne, was mir da lieber ist. Das ist glaub noch, [finde beides, nein kann ich nicht sagen.] #00:13:54-1#

I.: [es gibt keine Rangliste,] Museum oder selber im Wald. #00:13:57-3#

A: nein ich glaube beides. ich möchte nicht nur eines und nur anderes machen. Aber ich glaube Lager definitiv, halt auch einfach so beding durch (lacht) #00:14:10-9#

I.: und wenn du jetzt so weiterdenkst, weg von dir und mehr zu deinen Lehrpersonen im Umfeld, im Kollegium oder vielleicht anderen Schulen die du kennst. Was wäre dort die Rangliste bei anderen? #00:14:19-9#

A: tendentiell schon Sachen die Konzept haben. Weil du als Lehrperson vielleicht das Gefühl hast, dann übernimmt das jemand. Sagen wir mal, du hast eine Führung, und ich

muss mich da nicht mehr reinlesen, das macht jemand anders. Kann ich mir vorstellen ist für Teil Lehrpersonen eine Erleichterung. #00:14:37-5#

I.: weil man das wie [abgeben kann, das planerische]. #00:14:41-0#

A: [genau, das] will du das abgeben kannst oder das gefühl hast, ich muss mich da nicht reinlesen, abgesehen vom Planen sondern das Wissen. Und das ist grundsätzlich auch etwas, was die Kinder merken dürfen, da weiss jemand mehr als die Lehrerin, habe ich manchmal gar kein, also finde [ich auch super]. #00:14:56-4#

I.: [darf man ja auch zugeben]. Darum [gehen wir ja] zu dieser Person. #00:14:58-6#

A: [wir sind im Wald] und haben eine Fachperson dabei. #00:15:00-6#

I.: genau, darum ist der [Herr Förster dabei, der alles weiss]. #00:15:03-0#

A: [genau, der Herr Pro Natura ist das jetzt gewesen.] #00:15:11-1#

I.: ah habt ihr mal einen Ausflug mit Pro Natura gemacht? #00:15:15-2#

A: genau #00:15:11-9#

I.: cool, und die wissen ja auch wirklich viel. #00:15:12-3#

A: ja und das ist schon sehr spannend, abgesehen davon für die Kinder, dass sie schön finden, von anderen Leuten so mehr zu hören. aber darum, vielleicht allgemein ist das noch ein wenig höher #00:15:26-1#

I.: und wieso die anderen nicht? #00:15:30-1#

A: wie meinst du, also ohne Konzept? #00:15:30-5#

I.: ja genau. #00:15:33-5#

A: vielleicht respekt, was es zu organisieren gilt. Ich sage jetzt irgendetwas. Wenn man einen Tag im Wald ist. Vielleicht, ich weiss nicht wie man ein Feuer macht. Also weisst du, ja ich glaube es ist vielleicht respekt etwas zu machen, aber eigentlich dann auch zu merken, wenn du es mal gemacht hast, es geht ja, also vielleicht ist es so eine erste [Hürde, die überwunden werden muss.] #00:15:55-7#

I.: [erste Hürde von Erfahrung sammeln] #00:15:56-4#

A: ja, oder der Aufwand, das kann es auch sein. Den Aufwand zu scheuen. Ehm. Aber ich glaube im schlimmsten Fall kann es manchmal nicht so gut kommen. Darum. #00:16:09-9#

I.: also das bin ich ja eben so am Sammeln. Was hindert, oder was denkst du, was hindert andere Lehrpersonen, mehr rauszugehen? #00:16:16-7#

und jetzt hast du gesagt, der organisatorische Aufwand, der vielleicht grösser ist, die Angst vor unbekanntem wie zum Beispiel Feuer machen das erste Mal, so sachen das hast du gesagt. #00:16:29-5#

A: Inhaltlich vielleicht auch. das Gefühl zu haben, wow das isch, gut das geht ja wieder in Aufwand und Vorbereitung rein #00:16:34-1#

I.: also mehr Vorbereitung weil ich nicht im Klassenzimmer bin, das ich schon kenne #00:16:38-5#

A: genau, vielleicht auch der Weg? Das isch au e Punkt. Du schaffst irgendwo mitten in der Stadt und willst in den Wald. Oder umgekehrt, du wohnst weit weg und willst etwas in der Stadt machen. #00:16:47-8#

ehm, (--) oder ich weiss es nicht, es gibt vielleicht auch Schulen wo es nicht Tradition ist, im Sinne es macht niemand rundherum. Und dann aus welchem Grund auch immer. [Kommt gar nicht auf die Idee.] #00:17:05-3#

I.: [Kommt gar nicht auf die Idee], ja Inspiration oder das Vorbild fehlt. #00:17:07-3#

A: jaja, das vielleicht fehlt. #00:17:14-2#

I.: wie sieht es aus mit so Geld, Eintrittsgeld. Du hast jetzt gesagt in Schönenbuch Zugbillet gibt es ein Budget, oder wenn du jetzt in Augusta

A: [ja Bus haben wir]

I.: Raurica ins Museum willst oder eine Führung, die kostet halt. #00:17:23-0#

A: ja, ich glaube das ist extrem abhängig von Schulen. Ich behaupte, dass Schönenbuch ehm also es ist es wert in Schönenbuch, es wird investiert in die Schule. Ich kann es nicht beurteilen, ich kenn die anderen Schulen im Baselbiet nicht, habe nie dort gearbeitet, aber wir haben auch die finanziellen Möglichkeiten, etwas zu machen. Also wir, ich sage jetzt, einen Budgetposten Exkursionen wo wir jetzt irgendwie 2000 Franken draufhaben und wenn ich jetzt auf Augusta Raurica gehe und irgendeinen Workshop Brot backen, zum Beispiel, den ich letztes Mal gemacht [habe mit ihnen]. #00:17:56-5#

I.: [den hab ich sogar schon gemacht als Kind] #00:17:57-7#

A: genau, das sagen mir viele (lacht) und sie finden es heute noch super. und dann wird das übernommen. von dem her, und es ist nicht, das finanzielle ist ein guter punkt. ich muss nicht die Eltern damit belasten. Ist jetzt tendentiell in Schönenbuch, wäre es weniger ein Problem. Vereinzelt könnte es eine Schwierigkeit sein, aber das bei den meisten Leuten ist es kein Ding. #00:18:28-4#

und eben wir haben einen Budgetposten Bus Tram. #00:18:32-6#

I.: das heisst, die Grundlagen sind da. Gibt es jetzt im Kollegium Lehrerinnen und Lehrer bei denen du das Gefühl hast die machen gar nie einen Ausflug obwohl das Budget da wär? #00:18:42-6#

A: nein, sind alle. #00:18:41-1#

I.: nein, gehen alle. also nutzen diese 2000 franken oder wie viel es ist, wird schön verteilt, alle gehen mal wo hin #00:18:46-9#

A: he ich glaube schon, schlussendlich kostet auch nicht immer alles. je nachdem was man macht, nicht gleich viel. oder eben Museen sind für Stadt Land Klassen ehm eintrittsfrei. aber es wird schon von allen genutzt, wir sind eine kleine Schule und du siehst es auch. Wir haben einen gemeinsamen Kalender und da siehst du aha, die sind fort. und dort hast du nicht den Eindruck hei jetzt [sind die schon wieder fort.] #00:19:09-1#

I.: [aber plant ihr das] so Jahresmässig so ala hei ich würde einmal auf Augusta Raurica, einmal dort und wenn jetzt alle die teuren Ausflüge wollen würde es gleich nicht mehr reichen. #00:19:16-8#

A: ja, irgendwie geht es auf, aber ich glaube auch nicht, dass jetzt jemand dauernd Augusta Raurica und dann gehen wir nach Bern in ein Museum. das nicht. also sobald es ein wenig grössere Sachen sind, dann glaub ich, sobald Zug halt dazukommt, dann haben wir auch schon Sachen von Eltern auch noch, haben wir auch schon Geld verlangt. #00:19:43-1#

I.: habt ihr [Zusatzfinanzierung] #00:19:47-4#

A: [genau, von der Schule] und der andere von den Eltern. #00:19:52-1#

I.: fällt dir sonst noch etwas sein, was andere Lehrpersonen hindern könnte daran. Oder vielleicht auch dich selber, wenn du merkst, ich will eigentlich mehr, das spür ich so raus. Eigentlich gerne mehr. #00:20:02-5#

A: jein, gerne mehr. Ich glaube meistens merkst du selber, oh ok, die Zeit läuft mir davon im Sinne von ah, he jetzt ist irgendwie schon sechs Wochen vorbei, gut, bei den Neuen. Ich hab jetzt grad eine neue Klasse bekommen und dann habe ich sowieso, machen wir jetzt noch nicht gerade weiss nicht was, aber es ist glaub mehr dann auch immer das, genug sicher auch Vorausdenken zu können. Aber ich glaube die Hauptgründe fallen mir jetzt, die Preise hast du jetzt vorher noch erwähnt. #00:20:35-3#

Es könnte jetzt auch sein, dass je nachdem die Eltern das nicht so goutieren. #00:20:38-1#

hätte ich jetzt noch nie Stimmen gehört, also dass es heisst: „jetzt gehen die schon wieder irgendwohin, sie sollten doch lieber im Schulzimmer sein und ein Arbeitsblatt lösen, so. Könnte sein. Habe ich jetzt noch nie erlebt. Kenne ich jetzt von uns nicht, weil es ist eine grosse Dankbarkeit da, bei den Eltern wenn wir so etwas machen. #00:20:58-0#

ausser der einte oder andere, die vielleicht nicht Freude haben, wenn die Hose mal sehr dreckig ist, aber auch das ist eine super Ausnahme. Aber nein, sonst fällt mir gerade nichts mehr in den Sinn. #00:21:10-3#

I.: ich habe mal eine riesige Liste gemacht, also vom Zeugs das ich gelesen habe, ob irgendwie in der Theorie, und Sachen die mir selber eingefallen sind, etwas das immer steht in den theoretischen Sachen, sind die didaktischen Aspekte. ich behaupt jetzt ohne grosse Erfahrung zu haben mit dem, wenn du ausserhalb des Schulzimmers bist, musst du die Klasse besser im Griff haben als im Klassenzimmer. Weil halt mehr kann passieren als im Klassenzimmer, weil jetzt ok jetzt fährt eine Ambulanz vorbei, die jetzt spannender ist als das was du erzählst, und mit dem musst du umgehen können. Hast du das Gefühl das könnte ein Hindernis sein, das Lehrpersonen sagen, ich schaff das gar nicht, [ich traue mir das gar nicht zu] #00:21:43-7#

A: [sich zutrauen] #00:21:45-6#

ja ehm, sage ich jetzt könnte bei einer Lehrperson, die noch nicht so viel Erfahrung hat ein Grund sein noch, das man sagt, wow jetzt will ich mich mal da ein wenig orientieren. #00:21:55-7#

oder und das kann es auch immer wieder mal geben, bei einer Klasse, wo man merkt, das ist extrem schwierig. andererseits eine Klasse die sehr schwierig in der Schule ist, kann nicht unbedingt sehr schwierig sein wenn du draussen bist, das kann einen sehr guten Einfluss haben. #00:22:12-7#

ehm ich kann mir das vorstellen, aber andererseits, wenn es dort nicht geht, dann ist es auch ein wenig an der Lehrperson, Stichwort Klassenführung, zu schauen. #00:22:23-1#

aber ja, es muss funktionieren. und das ist so, wenn ich mit der Klasse ins Lager gehe, dann wird Zug fahren, dann tu ich mit ihnen auch das diskutieren. Was ist wichtig, was will ich von ihnen. ehm was erwarte ich von ihnen in dem Moment. und ehm ja, wenn du merkst, he, die Kinder sind überall, dann. Oder nimmst mehr Begleitpersonen mit. Vielleicht fehlende Begleitperson, das könnte noch sein? #00:22:52-4#

I.: wie ist da die Regel in Schönenbuch?

A: Wir nehmen schon jemand mit, das wir, vor allem wenn wir nicht nur auf Allschwil runterfahren, oder für in den Wald. Für mich ist es klar, wenn ich ein wenig weiter vom Schulhaus bin, dann nehme ich jemand mit. #00:23:06-6#

I.: und da findest du auch Leute? #00:23:07-7#

A: da finde ich Leute, ich frage zum Beispiel bei Eltern nach, das wird, wenn je nach Möglichkeit, wird das noch geschätzt. Also jetzt auch wenn es geht, finden es die Eltern noch schön, mitzukommen, zu begleiten, das Kind zu sehen, die anderen Kinder zu sehen. Ehm ich frage pensionierte Lehrer von uns, die haben auch sehr Freude, oder jetzt zum Beispiel beim Lager habe ich schon, ja das sind drei pensionierte, die dort dabei sind. Als noch zwei, die kochen, die auch immer einen Bezug zur Schule, das einte ist der Vater von einem Kind vor etwa zwölf Jahren, der immer noch mitkommt. Ich glaube das kann jenachdem noch ein Punkt sein, wenn du niemanden findest. Also bei uns ist schon noch jemand dabei haben, weil es gibt immer noch etwas das sein kann. #00:23:53-2#

I.: falls etwas wäre müsstest mit jemandem ins Spital und der Rest. #00:24:00-1#

A: ja (.) aber eben. #00:24:00-4#

I.: aber jetzt ganz provokativ, grob gefragt: ich behaupte, so als These, draussen lernen und unterrichten hat so viel positive Effekte, so viel coole Erlebnisse oder das auffällige Kind, das draussen plötzlich es schafft, sich zu konzentrieren, weil es eben mal im Kreis rennen kann, ohne dass es gross stört, wieso macht man das dann nicht mehr? #00:24:18-6#

A: ja, vielleicht, ist es eine Angst? ich weiss es nicht, eine Angst, das anderes zu kurz kommt, das es für Teil Sachen nicht reicht. #00:24:28-8#

I.: also der Lehrplan, das musst du machen, oder die Eltern sagen, das musst du machen, die Schulleitung „das musst du machen.“ #00:24:32-7#

A: vielleicht, ja. (.) also andererseits also persönlich ich möchte gleich wie auch nicht, jede Woche einen Morgen im Wald sein. Aber das ist jetzt schwierig zum Sagen, was ist jetzt der Grund. #00:24:48-7#

I.: darum mache ich ja diese Arbeit so, weil es so schwierig zu beantworten ist. #00:24:51-1#

A: ja spannend (lacht). #00:24:52-9#

I.: ich versuche es, wieso genau gehen wir nicht raus? #00:24:57-0#

A: ja, wies macht man es nicht mehr. #00:24:57-0#

ich glaube auch diesbezüglich, das habe ich mal in einem MAG vor etwa drei Jahren wo ich mir das Ziel gesetzt habe, ich möchte bei jedem Thema, einfach auch einen ausserschulischen Lernort besuchen. Ehm, eben, kann ich das irgendwie verknüpfen? Kann ich etwas in die Schule holen? Also Stichwort jetzt zum Beispiel Dinokoffer des naturhistorischen Museums. Der ist jetzt schon sehr gut vergriffen gewesen. #00:25:27-0#

I.: muss man wohl auch [rechtzeitig so Sachen buchen] #00:25:29-0#

A: [ja genau], aber schlussendlich habe ich jetzt gemerkt, wow, es ist jetzt irgendwie, eben, neue Klasse (unverständlich), den Koffer hätte ich für eine Woche gehabt und jetzt gemerkt, es reicht trotzdem nicht, also für mich jetzt ihn zu holen und zurückzubringen. #00:25:46-6#

I.: also doch alles Zusatzaufwand gsi #00:25:49-6#

A: ja, dadurch. Aber das war so ein Punkt, wo ich gefunden habe, etwas zu machen, und wenn das nicht geht, das wir in ein Museum gehen, jetzt losgelöst vom Thema, das kann auch sein, das es um irgendeinen Künstler geht. #00:26:01-5#

I.: was haltet dich denn davon ab, ich frage ganz provokativ weiter. #00:26:04-3#



Jeden Freitag sind wir irgendwie im Wald, im Dorf, im Museum. Was spricht gegen das?  
#00:26:12-3#

A: ich glaube, dann ist es schon der Punkt, wenn es nicht immer das gleiche ist, die Organisation, das heisst trotzdem ja dort, ehm (-)  
Orte mit Konzepten sind es dann auch irgendwann die Kosten #00:26:24-2#

also das klar auch, die Organisation, wer kommt immer mit, was für Begleitung habe ich dort? Das kann ein Punkt sein. Vielleicht trotzdem zu merken, es bedeutet so etwas fixes immer, ist dann trotzdem wieder eine Einschränkung im gesamten, in der gesamten Schulwoche. #00:26:45-0#

I.: weil es halt fix ist und dann bist du weniger flexibel. #00:26:51-1#

A: wobei man könnte auch das schieben. #00:26:51-6#

I.: genau, man könnte auch sagen, egal, ein Tag in der Woche sind wir draussen #00:26:55-1#

A: jaja genau, es könnte irgendeiner sein. ja und dann ist es, ja. ich glaube es bedarf schon, wie du es gesagt hast, gerade wenn du jetzt sagst, ich mache den Unterricht draussen, denn das was du draussen machst, musst du schon ganz genau überlegen. und wie kann ich das umsetzen so? irgendetwas beim Mathe. dass du das immer so am Freitag machst. von dem her ist es sicher auch nochmal ein Aufwand, wo es definitiv auch nochmals mehr braucht. #00:27:29-7#

ja weil du dann wirklich gut überlegen musst, was mache ich dann dort, wie kann ich das dort machen, und passt jetzt grad oder nicht. das sicher. #00:27:39-1#

### **8.2.2 Transkript LpB**

#### Transkript Gespräch LpB

Interview mit B; 48 Jahre alt; unterrichtet 2. Klasse

30.9.21, Basel

Dauer: 20:45

Start des Transkripts: 00:00:08

Ende des Transkripts: 00:20:25

I.: Mich nimmt so wirklich einfach Wunder, was für Erfahrungen du selber schon gemacht hast mit draussen lernen, oder draussen unterrichten oder raus gehen, so als grosses ganzes. Was hast du für Erfahrungen gemacht in deiner Lehrerkarriere? #00:00:21-7#

B: also ich gehe ja nie raus um zu unterrichten, ich gehe raus, wenn es Exkursionen sind, oder wenn es Theaterbesuche sind. Ja Exkursionen oder sonst sehr unverzweckt.  
#00:00:35-0#

I.: was für welche machst du denn so im Schuljahr, als Beispiel für Exkursionen?  
#00:00:40-5#

B: also bei schönem Wetter sind wir im Kannenfeldpark. Viel im Wald. und halt in der dritten Klasse bietet sich, bieten sich Exkursionen an im NMG. Zum Beispiel Thema Wasser in den Langen Erlen und an Schleusen, Kläranlage und so Sachen. #00:01:01-3#

I.: das machst du dann auch, hast das voll eingeplant? #00:01:04-3#

B: genau #00:01:04-2#

I.: und jetzt eben, ihr wart grad im Theater, das machst du auch regelmässig. Ist ja eigentlich auch ein ausserschulischer Lernort, oder? #00:01:12-2#

B: so oft wie möglich. #00:01:16-0#

I.: und aus was für einem Grundsatz? was ist deine Überlegung dahinter rauszugehen? du könntest ja auch ein Theater in das Schulhaus einladen, oder so. #00:01:21-0#

B: jo also die haben ja natürlich die bessere Infrastruktur und so. #00:01:26-0#

I.: und wieso ins Theater gehen und nicht in der Schule bleiben und Sachen genauer anschauen? #00:01:31-1#

B: es bringt ihnen genauso viel. #00:01:31-4#

I.: das habe ich gestern auch schon gemacht, kurz überlegt, was gibt es für Orte, ausserschulische Lernorte? Was fällt dir alles ein? Wo man hingehen kann als Schule, ausserhalb der Schule? #00:01:45-6#

B: ja viel in den Wald, eben sehr sehr themengebunden dann, zum Beispiel in den Zoo oder den Tierpark, oder eben jetzt, Museen bieten sich sehr an. Wir haben jetzt, mit dieser Studentin machen wir so, macht sie etwas zum Paul Klee, und dann bist du eigentlich blöd wenn du das nicht anschauen gehst. Wenn das Zeug schon in Basel hängt, oder? #00:02:14-9#

I.: und dann geht ihr ins Kunstmuseum, schaut die Originalbilder an. #00:02:20-9#

B: oder wir machen, wir machen ein Originalbild. Wir machen irgendein Kleeblatt und dann gehen wir schauen, und. Oder, erkennst du das wieder? #00:02:34-7#

I.: cool! und das ist, die Forschung unterscheidet so zwischen Lernort, ausserschulischer Lernort mit Konzept also jetzt im Museum, wo du jetzt eine Führung buchst, oder jetzt das Theater hat ja auch sein Konzept, hier hat es Platz für die Kinder drum und dran. Aber wenn ihr jetzt selber ins Museum geht oder selber in den Wald, nennen sie es ohne Konzept, weil du musst ja das Konzept mitbringen schlussendlich, oder deine Studentin jetzt in dem Fall. #00:02:55-1#

B: nei, also wenn wir ins Museum gehen musst du dich natürlich vorbereiten auf den Museumsbesuch, oder? Aber wenn du in den Wald gehst, kannst du eben verzweckt oder unverzweckt gehen. Du kannst irgendwelche Bäume bestimmen gehen oder du kannst, gezielt irgendwelche teambildende Spiele machen, aber da bin ich irgendwie auch nicht der Typ. Ich denke der Wald gibt einfach so genug her. #00:03:22-5#

(14 Sek Gespräch über Mikrofon und Lautstärke ausgelassen)

I.: du hast auch erzählt, manchmal gehst du in Lager, oder hast du früher auch schon gemacht? #00:03:40-3#

B: ja. #00:03:40-7#

I.: hast du das vor mit dieser Klasse? #00:03:44-9#

B: nein, weil ich sie jetzt Ende 3. abgebe wahrscheinlich. aber also wenn ich jetzt auf die Mittelstufe wechseln würde, würde ich schauen, dass ich jedes Jahr eine Schulkolonie machen könnte, auch ein Skilager. #00:03:55-6#

I.: was findest du das sinnvolle an so Lagersituationen? #00:04:01-4#

B: ja halt auch, das zusammen, oder? Klar, die Kinder zusammen, und ich bin da gar nicht so wichtig. Doch, für die Kinder bin ich schon wichtig, es ist einfach gut für die Gruppe. #00:04:20-8#

I.: also so Gruppenprozesse. Also das definiert d Literatur au so ein wenig, du kannst in ein Lager, ok wir sind eine Woche in Augusta Raurica und schauen da jeden Stein genau an, oder wir gehen einfach in ein Haus um den [Gruppenprozess] #00:04:30-9#

B: [genau wir gehen nach] Läfelfingen und nehmen die grosse Spielkiste mit. #00:04:34-8#

I.: das sind ja wie zwei [unterschiedliche Ansätze] #00:04:36-1#

B: [und gehen noch ins Schwimmbad in Liestal] #00:04:38-0#

I.: [genau, so etwas] #00:04:39-3#

das macht ja genau so fest Sinn wie in Augusta Raurica alles anschauen gehen, kann man darüber diskutieren. #00:04:46-4#

I.: als wir im Praktikum waren, mit dir, waren wir ja einfach im Wald, so unverzweckt, mit dem Pfadirucksack, [Spiele spielen gehen.] #00:04:55-9#

B: [nein, ihr habt ja die Geschichte im Wald verfolgt, oder?.] #00:05:01-4#

I.: ja, da haben wirs ja auch gebraucht, um die Geschichte weiterzudenken, ja. Stimmt, habe ich selber vergessen. #00:05:07-4#

B: und es war ja auch kein Wald, wo wir waren, oder? #00:05:08-7#

I.: ja, in den Langen Erlen ist schon nicht so. aber wir waren ja noch im Hörnli ganz ganz am Schluss, so als Abschluss. #00:05:14-2#

I.: Hast du denn das Gefühl, so ausserhalb vom Schulhaus zu lernen, ist bildungswirksam? #00:05:25-3#

B: (-- ) jo also eben, wenn ich sage, wir gehen nicht raus um zu lernen, sondern raus um zu spielen, dann ist es, sozial wirksam. Aber bildungswirksam vielleicht nicht so. #00:05:42-9#

aber ich bin auch nicht jemand, der sagt, jetzt ist schönes Wetter, jetzt gehen wir raus um zu rechnen. Also das passt für mich nicht. #00:05:57-6#

I.: wieso nicht? #00:05:55-7#

B: man kann auch drinnen rechnen. #00:05:58-8#

I.: es gibt so Schulen und Argumentationen die sagen, man kann auch ganz gut Mathe draussen machen, halt einfach anders als drinnen, muss wie einen anderen Ansatz verfolgen. Ich habe ein ganzes Buch gefunden zu dem, draussen unterrichten gibt es so dicke Bücher mit Vorschlägen. #00:06:15-1#

B: jo aber was ich auch schon erlebt habe, dann geht man mit dem Zahlenbuch raus und das ist es ja nicht. #00:06:20-6#

I.: nein, das entspricht überhaupt nicht dem Konzept, das sie da vorstellen. Das ist mehr, Schätzsachen, oder irgendwie Distanzen genau erkennen und und und #00:06:32-5#

B: genau, oder mit laminierten Zahlenkärtchen auf den Pausenhof. Da kannst du genauso gut drin bleiben. Von der Wirksamkeit, hab ich das Gefühl. #00:06:38-4#

I.: also du meinst, die Didaktik muss auch entsprechend der Umgebung angepasst sein. Du kannst nicht einfach die Didaktik von drinnen nehmen und nach draussen transferieren. #00:06:46-6#

B: nein, die Didaktik muss dann mit der Umgebung zu tun haben. Und das ist natürlich sehr viel fordernder wie wenn du einfach das Zahlenbuch in den Wald mitnimmst. #00:06:58-9#

und denkst, weil wir jetzt irgendwie Luft haben, wäre es besser wie drinnen beim offenen Fenster. Und ich denke auch, die Reize sind natürlich draussen viel stärker wie drinnen. #00:07:10-4#

I.: also was für Reize meinst du genau? #00:07:15-2#

B: also die Reizflutung für die Kinder ist draussen viel stärker wie drinnen, also es gibt mehr zu tun, zu schauen, zu beobachten, wo dann nichts mit dem zu tun hat. Aber wenn sie eine konkrete Schätzaufgabe oder Zähltaufgabe haben, dann ist es nochmal etwas anderes, ich habe das einfach noch nie gemacht. #00:07:34-9#

I.: wieso hast du es noch nie gemacht, um provokativ zu fragen? #00:07:39-6#

B: es ist mir einfach noch nie in den Sinn gekommen. ja es würde sich irgendwie anbieten, irgendeine Schätzaufgabe. Wie viele Kastanien liegen am Boden. Und so. Irgendein Quadratmeter abzeichnen und schauen wie viel. #00:07:54-6#

I.: und dann das hochmultiplizieren und so. Genau so Sachen sind in dem Buch vorgeschlagen, weil das kannst du im Zimmer halt einfach praktisch nicht so, also könnte man schon aber nicht gleich realitätsnahe, wenn du Kastanien zählst. #00:08:05-5#

B: das wäre eigentlich noch eine Idee. #00:08:05-4#

I.: so Sachen schlagen sie vor, mit draussen unterrichten. Überlegen, was gibt es draussen, was ich drinnen nicht machen kann, und wie setze ich es dann anders um. Du kannst nicht mit dem Zahlenbuch kommen, da das Zahlenbuch auf A3 auflaminieren und dann hinlegen, das kannst du genauso gut drinnen machen. #00:08:21-6#

B: das habe ich auch genug erlebt, so Lehrerinnen die sich als besonders progressiv verstanden haben, wenn sie eben das gemacht haben. #00:08:29-2#

und ich denke, der Nutzen ist drinnen der gleiche wie draussen. #00:08:36-7#

mit dem Zahlenbuch, mit dem Grammatikheft, mit den Französischwörtern. #00:08:45-4#

I.: ja, macht keinen Sinn. All die Theorie, die ich jetzt zusammengefasst und angeschaut habe, niemand, alle sagen, wenn draussen, musst du speziell für draussen auch überlegen, eine andere Didaktik dahinter. #00:08:56-2#

wenn du jetzt überlegst, du hast jetzt andere Kolleginnen erwähnt, im Umfeld oder im Schuhaus, im Kollegium. Gehen viele Leute draussen unterrichten, Ausflüge machen, ausserschulisches Lernen? #00:09:12-9#

B: ja, dann bin ich schon an der Spitze. Und du musst dich halt auch getrauen, oder? du hast dann auch, Kolleginnen, Schulleitungen, Eltern, die eben das Gefühl haben, sie lernen weniger. #00:09:31-8#

I.: ja, also das finde ich sehr spannend, das hat sie gestern auch erwähnt, das Argument, man hat das Gefühl, man lernt draussen, oder halt beim Ausflug, der Exkursion weniger, als wenn man den ganzen Morgen im Schulzimmer wäre. Hast du das schon oft gehört, das Argument? #00:09:45-5#

B: nein, also ich denke wir haben ein wenig eine spezielle Elternschaft. Aber ich, ich habe in Kleinhüningen, da haben wir auch eher Schweizer Eltern aus so eher alternativen Kreisen gehabt, und dort wird das eigentlich sehr geschätzt. Also Theaterbesuche, Museumsbesuche, einfach mal auf den Ganztägigen zu gehen. #00:10:09-2#

Wird vielleicht von einer bestimmten Kundschaft anders estimiert wie, kann ich mir vorstellen, auf dem Bruderholz. #00:10:17-0#

I.: was hast du denn das Gefühl, was könnte auf dem Bruderholz das Problem sein, gegenüber den Eltern. #00:10:23-7#

B: ja dort müssen natürlich alle ins P. Und ich meine, das ist, also ein wenig die Huhn-Ei-Frage, was war zuerst, das Unvermögen meines Kindes oder zuviele Ausflüge. #00:10:41-8#

I.: also du meinst die Angst, dass die Leistungs für ins P nicht reicht, wenn man die ganze Zeit draussen ist. also die inhaltliche. #00:10:47-1#

B: ja. #00:10:49-4#

I.: und das Verständnis, dass es für die soziale Interaktion so viel wichtiger ist, was man draussen so viel mehr lernt, auch für die Lernleistung vom eigenen Kind, ist das nicht vorhanden dort, oder. Ist es einfach eine Angst? #00:11:02-5#

B: ich weiss es nicht, ich kenne die Eltern ja nicht. aber ich kann es mir einfach vorstellen, dass es eben in einer solch leistungsorientierten Schule, wo man oft auch das Gefühl hat, das eigene Kind wäre hochbegabt, das man dann sagen kann, es sei nicht richtig gefördert worden. #00:11:21-4#

I.: weil man halt draussen ist, das stimmt.

B: Und ich habe jetzt auch bei diesen Eltern das Gefühl, es wird, es wird von den meisten eigentlich geschätzt. #00:11:28-0#

I.: also kriegst du positive Feedbacks, so viel du kriegst von den Eltern. #00:11:35-2#

B: also sagen wir es so, ich kriege keine negativen. Und wenn ich Rückmeldungen kriege, sind sie positiv. Es hat jetzt noch nie jemand angerufen, das war jetzt zu viel mit dem Theater heute. #00:11:46-1#

I.: das ist ja eigentlich ein gutes Zeichen schlussendlich. Was hast du jetzt das Gefühl, wenn du sagst, du seist an der Spitze mit deinen Ausflügen, und aus dem Schulhaus rausgehen. Wieso gehen die anderen nicht, was hindert sie dran, mehr das zu machen? #00:11:55-6#

B: ja, ich denke eben, besagte Gründe. Und vielleicht auch der Glaube daran dass der eigene Unterricht eben schon sehr wichtig ist, ein wenig plakativ. #00:12:11-7#

I.: natürlich, das ganze Gespräch so in dem Sinne. Um das gehts mir ja auch, deine Meinung gegenüber anderen Lehrpersonen. Was denkst du, was sie denken könnten. #00:12:18-4#

B: also ich habe es zum Beispiel bei den eigenen Kindern habe ich es schade gefunden, im Hirzbrunnenschulhaus, dass das so eine Leistungsschule war und das die so wenig gemacht haben und umso mehr geschätzt, dass sie mal eine Theaterwoche gehabt haben. #00:12:38-6#

I.: haben sie nie gemacht? #00:12:36-8#

B: doch! #00:12:40-8#

I.: ah haben sie gemacht. #00:12:40-1#

B: weil die Klassenlehrerin ist sehr theateraffin und sie hat sich bei der Aufführung sehr reingehängt, und das habe ich dann wieder sehr geschätzt. #00:12:52-9#

I.: als Vater dann, ja. #00:12:52-4#

B: gäll und wir reden ja eben von der Primarschule, wir reden nicht von der Sekundarschule und wir reden hier nochmals im speziellen von der Unterstufe. #00:13:01-8#

I.: ja, genau. weil du hast du ja am meisten Connections dazu. #00:13:00-5#

B: ja, . #00:13:07-9#

I.: mein Unterricht ist wichtig, das müssen wir durchkriegen, das ist das häufigste Argument, das ich jetzt schon gehört habe. #00:13:12-4#

so ala, haben wir wirklich Zeit um ins Theater zu gehen, wir müssen doch noch Zahlenbuch Seite 25 fertig machen, sehr plakativ oder. Denkst du es gibt noch andere Gründe ausser das? #00:13:22-4#

B: jo ich glaube schon, ich glaube schon. ehm die Angst mit dem Lehrplan nicht durchzukommen. Ich glaube es ist Angst. Ich würde jetzt zum Beispiel auf einem Ausflug, würde ich, nie auf die Pfalz gehen, und das ist weil ich Höhenangst habe. Aber ich denke eben, bei, das ist auch noch ein Aspekt vom Weg gehen, ich habe, ganz ganz wenig Angst, dass etwas passieren kann. #00:14:08-0#

I.: zum dich zurückzuspiegeln, du hast das Gefühl, andere Lehrpersonen könnten Angst davor haben, das etwas passiert, und sie dann rechtlich belangt werden oder so. #00:14:18-8#

B: vielleicht nicht rechtlich, aber dass, wenn du jetzt schaust, es passiert ja nichts. Und wenn sich eines weh tut, dann kommt es genauso zu dir, wie wenn es sich in der Pause weh tut. #00:14:32-5#

ja oder, ich weiss auch nicht, mir hat auch schon ein Kollege gesagt, sie im ganzen Kannenfeldpark springen zu lassen, das würde er sich nicht getrauen, da hat er die Kontrolle nicht mehr über die Kinder #00:14:45-4#

I.: das ist so eine Angst, wenn man draussen ist, wenn das Klassenzimmer oder der Pausenhof relativ umgrenzt, der Kannenfeldpark ist zu gross, ich verlier die Kontrolle und seh nicht was sie machen. #00:14:54-2#

B: genau. ich mein sie kommen ja, wenn etwas ist. Also sie kommen auch wenn in der Gruppe etwas ist, was nicht gut ist. #00:15:05-0#

I.: aber was denkst du, wieso hat jetzt dieser entsprechende Lehrer Angst vor dem? #00:15:07-6#

B: weil er sowieso ein Kontrollfreak ist, oder. #00:15:12-0#

I.: also er will die Kontrolle über die Kinder konstant haben, weil er Angst hat, das etwas passiert. Und er will wissen, wer was macht. #00:15:17-4#

B: ja. Weil er wahrscheinlich auch denkt, es sei Teil seines Jobs. #00:15:19-9#

I.: das ist ein spannender Aspekt. #00:15:27-3#

B: ja, es greift dann auch in so Bereiche ein wie zum Beispiel bei den Hausaufgaben, also man muss doch eigentlich sagen, man kann diesen Hausaufgaben schon nachrennen, oder. Aber was ist denn der Nutzen für alle, was ist der Nutzen für das Kind, was ist der Nutzen für mich, wenn das Kind die Hausaufgaben nicht macht. Und ich finde andererseits, man kann nicht genug früh damit anfangen, das. Weisst du, ich wär sowieso für eine hausaufgabenfreie Schule. Sicher auf der Unterstufe. #00:16:02-3#

I.: hast du denn die Pflicht Hausaufgaben zu machen? Gibst du Hausaufgaben? #00:16:08-0#

B: ja, einmal in der Woche. Aber, ich glaube musst schon, nein, du kannst es glaub mit den Eltern abmachen an irgendeinem Elternabend, aber, da reibst du dich dann auch, da reibst du dich dann eben auch auf. Es greift genau in das gleiche wie das vorher, mit dem, Angst, die Leistung nicht bringen zu können. Und wenn du dann keine Hausaufgaben gibst, dann hast du einfach laufen gelassen. #00:16:47-6#

I.: schon noch spannend, ja. #00:16:47-4#

und wenn du jetzt noch andere Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium denkst? Gibt es da noch Leute, die könnten schon noch mehr rausgehen, aber irgendetwas hindert sie daran? #00:17:02-5#

B: ja, ich denke man könnte viel mehr raus, man könnte viel mehr ins Bachgraben, man könnte viel mehr in den Wald, und. Es ist ja nicht so, dass die Kinder dem überdrüssig werden, oder? „huu, schon wieder in den Wald.“ und es ist ja auch nicht so, wenn du einmal auf den Ganztätigen gehst im Jahr, oder zwei Mal, das es dann ein riesiges Fest wäre, oder? Das ist einfach wichtig für die Kinder. #00:17:32-5#

I.: das ist ja oft, es gibt ja keine Lehrerin oder Lehrer, die nie aus dem Schulhaus rausgeht, die drei, vier Ausflüge im Jahr, das macht man, weil das gehört dazu, aber du machst ja deutlich mehr wie drei, vier pro Schuljahr. #00:17:42-9#

du gehst, vier Mal ins Theater, hast du erzählt, dann geht ihr noch in die Merian Gärten, das kommt ab und zu noch, dann gehst du manchmal ins Bachgraben, in den Kannenfeldpark, in die Langen Erlen. Das ist ja viel viel mehr. #00:17:54-5#

B: genau, es ist eben beides dabei, es wirklich das lernen am Objekt, also wenn ich das nicht selber mache in Brüglingen #00:18:05-3#

I.: aber gleich, du hast das organisiert, eben und du hast von einer Organisation mit Konzept, hast du das bekommen. #00:18:08-7#



und sie machen das mit euch, du hast das organisiert, von dem her ist es genauso dein Einbezug in den Schulalltag. #00:18:13-7#

B: genau, und ich habe gesagt, das ist gut für meine Kinder. #00:18:16-4#

und ich bin froh, dass das nicht eine Schulleitung macht. #00:18:21-5#

I.: weil du kennst deine Kids, du kannst es einplanen in den Rest und drum und dran. Das stimmt. Was hast du denn das Gefühl, was bräuchten diese Lehrpersonen mehr an Unterstützung, damit sie mehr rausgehen würden? #00:18:32-5#

oder wenn du jetzt Schulleiter [wärest, und sagst, ihr müsst jetzt mehr raus.] #00:18:35-2#

B: [wenn ich was wär?] #00:18:37-3#

I.: wenn du Schulleiter [wärest]. #00:18:38-3#

B: [das will ich ja nicht] (lacht) #00:18:38-6#

I.: Gedankenexperiment!  
#00:18:38-6#

B: genau, wegen dem will ich das ja nicht, dass ich nicht jemanden meine Vorstellungen überstülpen müsste, oder. Also ich mein, sollen die doch drin bleiben und ich denk mir dann, das meine dabei. Und Unterstützung, ich denk eine Unterstützung kann ja ich sein, wo sagt, kommt wir gehen doch raus bei dem tollen Wetter, gehen wir zusammen auf den Ganztägigen. Oder, ehm, kommst du auch mit in den Zolli, dann muss es einfach niederschwellig sein, oder. #00:19:12-1#

oder halt für so Planungsfreaks, kannst du vielleicht auch sagen, kommt, wir machen eine Waldwoche mit ganz gezielten Aufgabenstellungen im Wald. aber das würde mir dann wieder stinken. #00:19:25-7#

I.: aber dass du so institutionelle Vorgaben, wir gehen jetzt als Schule eine Waldwoche machen, und ich zeige dir ein wenig vor, wie man das auch machen kann. #00:19:34-3#

vielleicht gibt das ihm ja auch eine Lockerheit, wenn er dich beobachten kann, wie locker du das nehmen kannst. #00:19:40-6#

B: nein, ich denke mehr, jetzt einer Kollegin zu sagen, hei das ist jetzt wirklich der letzte schöne Herbsttag #00:19:44-9#

(Kinder unterbrechen für 15 Sekunden) #00:20:04-2#

eben es ist der letzte schöne Herbsttag, wir gehen jetzt zusammen in den Kannenfeldpark. #00:20:10-4#

I.: so das mitziehen. #00:20:13-4#

B: „ja was bringt denn das?“ nochmals Sonne tanken. das was uns Erwachsenen auch gut tut. Wir bleiben ja auch nicht drin. #00:20:25-7#

### **8.2.3 Transkript LpC**

#### Transkript Gespräch LpC

Interview mit C, 32 Jahre alt; unterrichtet 6. Klasse

4.10.21 Basel

Dauer: 29:38

Start des Transkripts: 00:00:08

Ende des Transkripts: 00:29:07

I.: meine Einstiegsfrage ist immer so: mich interessiert was du selber für Erfahrungen mit ausserschulischen Lernorten, so als Begriff jetzt mal, selber schon gehabt hast, in deiner Lehrerkarriere. #00:00:18-3#

C: also persönlich, von mir als Lehrperson? #00:00:25-6#

I.: ja, als Lehrperson. #00:00:25-4#

C: ehm, grundsätzlich, ich nehme ausserschulische Lernorte, wie du es jetzt bezeichnest, sind für mich, das Lernen ist dort total sekundär. Ich bin nicht ein riesiger Freund von dieser Sache, wenn es darum geht, zum Inhalte zu vermitteln, sondern ich setze das viel mehr ein, um die Klassengemeinschaft fördern. Um ein gemeinsames Erlebnis zu generieren, das Zusammenhalt macht. #00:01:01-0#

also zu einem verstärkten Zusammenhaltsgefühl führt. Wir haben das zum Beispiel jetzt mit dieser Klasse, die ich jetzt habe, sind N. und ich jede Woche irgendwohin, dann sind wir experio Roche, da kannst du ins Labor, und da musst du dich anmelden, mitten in den Sommerferien, morgen um halb sechs geht das Ding auf und dann musst du dich anmelden, und wenn du fünf Minuten zu spät bist, dann sind alle Termine für das ganze Jahr ausgebucht. Wir am Morgen, ich in Italien, sie irgendwo auch in Italien, oder war sie in Mexiko dann, ich weiss nicht, dann ja „ja ich bin drin, ich bin drin.“ Ein Riesenzeugs, wir haben es geschafft, dass wir gleichzeitig gehen können, das war ein Huerezugs. Und dann pennst du einfach weiter (lacht). #00:02:01-2#

I.: und gleichzeitig ganz viele andere Lehrpersonen gleich, aber dann wart ihr bei der Roche, was habt ihr dann noch gemacht? #00:02:03-6#

C: ehm, wir hatten Stadttouren, wir hatten Leute die vorbeigekommen sind, wir sind in den Wald, in die Natur raus, wie heisst das, in Richtung Arlesheim, wenn du hinten hoch gehst, Ermitage. Dort herum. Wir haben einfach geschaut, dass wir möglichst viel unterwegs sind mit den Kindern und möglichst viel nicht schuelhausspezifische Erfahrungen vor allem weil wir beide Klassen zusammengenommen haben von Anfang immer. Das heisst dort waren wir wirklich mit 40 Kinder plus unterwegs. Ehm einfach um sie ein wenig an uns zu gewöhnen, um sie ein wenig an einander zu gewöhnen und ich glaube es hat sehr geholfen. Jetzt längerfristig, ich kann zurückschauen und ich merke, die Kinder funktionieren relativ gut, ich muss auch, wenn ich weg bin respektive N. nicht da ist, müssen nicht Angst haben, dass die Kinder mega viel Seich machen, weil wir haben sie auch auf Grund von diesem

gezielten Einsatz von solchen Exkursionen, ein wenig zusammenbringen und führen können und sagen, schaut, so hätten wir es gerne. #00:03:23-6#

und das sich das dann wie ein wenig anfängt einzuschleifen. #00:03:28-7#

I.: also ihr braucht, ausserschulisches Lernen, um den Begriff weiter zu gebrauchen, für [soziale Prozesse] #00:03:35-1#

C: [eigentlich, ich würds so zusammenfassen] weil ich bin jetzt nicht so mega Fan davon, komm wir gehen jetzt auf den Pausenplatz und machen es dort, weil ich als Person, eine viel zu abschweifende Art und Weise habe (lacht), wie ich denke auch, und durch das ist der Visualizer der beste Freund. Weil darunter kann ich alles Zeugs den Kiddies präsentieren und wenn ich den Laptop daneben habe, kann ich es gerade verbinden mit irgendwelchen Bildern die ich gerade auf Google abrufen kann und ich kann es gerade zeigen. Ich glaube für mich als Person ist das wesentlich authentischer. Weil, mein Denken den Kindern an einem ausserschulischen Lernort bieten zu können, oder nachvollziehbar bieten zu können, vor allem wenn wir Richtung abschweifen gehen, oder das Thema erweitern, ich hätte da draussen die Ressourcen kaum. #00:04:30-0#

durch das bin ich eigentlich lieber im Zimmer. #00:04:38-5#

I.: spannend eigentlich, so hab ich das noch nie angeschaut. Also du meinst so etwas wie, du selber hast Mühe, weil so viel da ist, auf dem Pausenplatz jetzt oder sagen wir im Wald, Thema, ist so typisch, Waldschichten, oben Baumzone und so weiter, Strauchschicht, den Kindern so zu zeigen, dass zu viel rundherum noch passiert, das auch noch passiert, oder eben das Tool vom Visualizer und Internet nicht hättest im Wald, sondern es anders lösen müsstest. #00:05:03-2#

C: ich schätze einfach die Einfachheit, die dir ein Visualizer geben kann. Du hast ein Blatt Papier und ein Stift, und alles andere ist mal nicht wichtig. Also wenn jetzt mal noch ein Schmetterling durchfliegt und irgendwo bellt ein Hund, das passiert im Schulzimmer wesentlich weniger. Darum kannst du es so reduzieren, dass auf genau den Aspekt, der jetzt wichtig ist. Und ich mache immer einen Witz darüber, dass ich überhaupt nicht zeichnen kann. #00:05:32-1#

und ich mach wirklich bombastisch schlechte Zeichnungen, extra für Kinder. [Also weisst du] #00:05:40-9#

I.: [und die Kinder haben Freude an dem] #00:05:39-2#

C: ja und ich tue es immer, so jetzt Kinder, zeige ich euch wieder wie man einen Löwen zeichne. Und das ist dann wirklich ein Klumpen mit vier Beinen und ein wenig „Chupchupchup“ herum. #00:05:51-1#

I.: und sie [lachen sich schlapp] #00:05:55-5#

C: [und sie lachen sich schlapp]. aber das Ding ist, wenn ich sie nachher frage, was zum Beispiel Mathe angeht, wie ist das schon wieder gegangen, ihr wisst doch noch, Fläche und Umfang, und dann streckt einer auf: „das ist das, wenn man

den Löwen ins Gehege stellt, dort wo er umher rennen kann, das ist die Fläche, und der Zaun, den er braucht rundherum, ist das.“ #00:06:10-3#

I.: also mit diesen Bildern bleibt es hängen. #00:06:17-1#

C: genau, weil ich diese Bilder so beschissen mache, bleibt das Zeug hängen. Wenn ich das draussen zeigen würde, ich weiss nicht, ich würde die Hälfte. Gehst du in den Zolli mit ihnen, schaut die Löwen an, die einten hauen an die Scheibe und hoffen dass irgend eine Löwin an sie hin rennt, ja genau im Zolli waren wir viel. Also weisst du, ich kann es so abstrahieren, an einem Visualizer, wie ich es sonst nirgendwo kann. #00:06:43-6#

I.: das ist spannend. Weil das geht ja wirklich nicht draussen, wenn man die Forschung so anschaut, oder so die Theorie dazu, ist es so das Hauptgegenargument, die Fülle von Material, das für ein Kind, das schnell abgelenkt ist, halt eben vom wesentlichen ablenkt. Also genau das, was du formulierst, ist in der Theorie drin. #00:06:58-6#

C: ich hab zwar noch cool gefunden, dass wenn wir sie manchmal nicht so geführt haben, beim ausserschulischen Lernen, also wenn wir irgendwo hin sind, wenn wir sie nicht so dermassen geführt haben und ihnen irgendeinen Fragebogen mit irgendwas, sondern, in die Hand gedrückt haben, so völlig, die Aufgabe, die Aufgabe, die Aufgabe, sondern relativ freie Sache, sucht euch etwas und beschreibt das, und macht irgendwelche, eine Ahnung, du kannst auch Experimente machen, was auch immer. Macht etwas dazu. Ist das manchmal viel cooler rausgekommen, als wenn wir genauer etwas wollten, weil das genaue, gerade beim ausserschulischen, ist für viele ein Hindernis, aber wenn sie relativ frei sein können, kann sich jede etwas suchen, dann kommen wir wieder zum Thema Differenzieren, kommt ja auch wieder, weil da suchen sich alle einen Gegenstand, wo sie etwas können, und, wenn das zu spezifisch ist, finde ich das ganz heikel. Ich werde jetzt aber, jetzt nach den Herbstferien starten wir das Mittelalter. #00:08:03-5#

und ich meine ich werde das erste und das einzige Mal in meinem Leben und überhaupt jemals irgendwer, eine Klasse haben, die die Pest nachvollziehen kann, vielleicht, im Ansatz. Weil die nächsten, die ich haben werde, die waren zu jung, die waren in der ersten Klasse, als das Zeug angefangen hat, das ist. Aber die waren in der vierten, das heisst die haben das relativ aktiv mitbekommen. Die haben geschnallt was passiert, wir hatten es davon und so weiter. Das heisst jetzt in der sechsten kann ich an dem, huere geil, ich freu mich so druf, kann so richtig andocken an dem. Ich mein Basel bietet so viel, was Mittelalter angeht, wenn du das Zeug ein wenig erkennst, wenn du weisst, was sie wo gemacht haben, und die Häuser drum und dran und alles ein wenig weisst, dann ist es für mich, ich weiss nicht ob das für mich als ausserschulischer Lernort gilt, weil, ist ein Museum ein ausserschulischer Lernort, weil ein Museum ist ja in dem Sinn fast schon etwas schulmässiges. #00:09:02-1#

I.: das ist mega, das ist meine zweite Frage. Wie würdest du es strukturieren? Weil wenn man die Forschung, ein LehrerInnenbildungsbuch anschaut, dann wird immer zuerst die kategorisiert. Du hast jetzt das Museum als ein Ort beschrieben, du hast die Ermitage zum Beispiel als Beispiel. Was unterscheiden die zwei? #00:09:19-5#

C: Das Museum hat ein sehr, pädagogischer Hintergedanke. Ich mein das sind Museumspädagoge sind da jahrelang am Überlegen, wie sie diese Ausstellung gestalten könnten, so dass es Sinn macht. In einer Ermitage ist das ein Gärtner, und der hat andere

Leitsätze, nach denen er handelt. Wo kommt Wasser her, wo hab ich genug Erde um was anzupflanzen. Und was wächst wo, was braucht Schatten was braucht Licht. #00:09:50-2#

I.: das einte Buch unterscheidet zwischen Orten mit Bildungsauftrag und Orten ohne. #00:09:54-3#

C: und dann wär die Ermitage ohne und das Museum hoffentlich mit (lacht). #00:09:58-8#

I.: anders wie sie es manchmal unterscheiden ist ein Ort mit pädagogischem Konzept und ohne pädagogisches Konzept, das ist wie eine andere Möglichkeit. Ein Museum kann jetzt beides sein. #00:10:10-5#

C: und auch eine Ermitage kann durchhaus ein pädagogisches Konzept haben, ich mein viel von diesen Sachen haben irgendwo ein Täfeli wo Zeugs draufsteht, wo du noch was lernen kannst, und dann ist ja auch ein Konzept da. #00:10:22-5#

I.: aber das Museum find ich eben spannend, du kannst ja gehen wie mit einem geführten Auftrag, oder du gehst selber ins Kunstmuseum und lässt sie schauen. Du organisierst den Rundgang. Das ist nochmals ein ganz ein anderer Ansatz, du kannst ja beides machen, mit Personal oder ohne. Genau, das sind so die Sachen. #00:10:40-0#

eifach um die Liste noch fertig zu machen. Was es manchmal noch gibt, sind so die Erlebnispädagogiküberlegungen oder, wenn du jetzt sagst ihr seid einfach in die Ermitage, habt Spiele gemacht und sie einfach mal sein gelassen, geht in die Richtung, wo jetzt so der Prozess drin ist. #00:10:56-2#

C: wir hatten das Mal mit Bäumen anfassen, mit Bäume streicheln und umarmen an der PH. Das musst du als Lehrperson vorleben, wenn du das nicht kannst, das du das rüberbringen kannst. Wenn du das Baum umarmen scheisse findest, mach es nicht. #00:11:16-6#

I.: also meinst du Baum umarmen als Mittel zum Natur spüren, jetzt in Anführungszeichen. War das die Idee dahinter? #00:11:21-2#

C: ja, #00:11:24-5#

I.: nicht um zu erfahren, wie sich eine Baumrinde anfühlt, aus naturwissenschaftlicher Sicht. #00:11:27-7#

C: nein, es ging mehr darum, wie fühlt sich ein Baum. #00:11:33-8#

I.: ah, spannender Ansatz. #00:11:32-3#

C: ja, ich finde einfach, wenn du so Zeugs machst, dann musst du das, wenn es in Richtung Erlebnispädagogik gehen soll, musst du das Zeugs leben. Dann musst du authentisch sein, weil wenn du es nicht bis, mach es nicht. #00:11:46-0#

und ich finde in einem Museum musst du nicht authentisch sein, du gehst irgendwo hin, es ist ziemlich simpel. Theoretisch kannst du die Kinder abgeben, die sollen durch und sollen schauen, und sobald du etwas mit Erlebnispädagogik machen willst, muss einfach dein

Herz dabei sein, weil sonst springt der Funke nicht. Würde ich behaupten, darum.  
#00:12:10-1#

I.: Erlebnispädagogik ist ja mehr, geht ja nicht nur um Bäume umarmen, hätte gesagt das ist nochmals ein anderer Ansatz, mehr so, jetzt Seilen wir uns irgendwo ab, blöd gesagt, dieses Mut überwinden als Beispiel oder. Aber dann musst du das Know-How haben dazu, theoretisch, obwohl ich gar nicht weiss ob du das überhaupt darfst, in der Schule. Aber so Sachen, oder eine grosse Wanderung. Ich hätt jetzt sogar gesagt in einem Skilager und dort am Abend im Schnee noch ein Iglu bauen, es geht um das Erlebnis und nicht nur um das Iglu bauen. So Sachen. #00:12:41-1#

und dann gibt es noch Outdoor Education so als Begriff allgemein. #00:12:45-3#

C: das wär denn das, was Pfadi macht. #00:12:46-9#

I.: ja. genau und Pfadi hat ja auch ein [pädagogisches Konzept dahinter] #00:12:54-3#

C: [absolut]. #00:12:54-1#

I.: sehr, genau, das gibt es ja, ist es formelles, informelles Lernen. Ist mega komplex schlussendlich. Aber ist mega cool. Genau, aber die Frage ist, habe jetzt auch mit einer Lehrerin geredet, im ersten Gespräch, sie war auch lange in der Jubla, und sie hat gesagt, wenn sie im Lager ist, macht sie eigentlich ein Pfadilager mit den Schulkindern. Oder ein Jungschilager. Und das sei genauso wertvoll, hat genauso Platz in der Schule, hat sie dann argumentiert. Aber sie hat jetzt auch gesagt, sie ginge jetzt nie in den Wald so am Freitagmorgen um dann so Sachen zu machen. Sie ginge klar ins Lager und Schule ist Schule, Lager ist Lager. Genau, das wäre so die Strukturierung. #00:13:38-9#

C.: was jetzt ich einfach so, ich kenne Lehrpersonen, die gehen raus mit ihren Kindern weil sie nicht gerne im Klassenzimmer sind, der Musikunterricht findet dann halt draussen statt aber der Inhalt ist exakt der gleiche, wie wenn sie drinnen wären. Aber mir entspricht das gar nicht. Das ist nicht meine Art und ich denke, all diese Aktionen, die ja, stehen und fallen mit der Authentizität von der Lehrperson. #00:14:05-8#

I.: ja, mega. Da kann man jetzt argumentieren ob das Sinn macht, noch den Raum wechseln und den Inhalt nicht verändern, ob das überhaupt irgendwie einen Sinn dahinter hat, hätt ich jetzt so spontan gesagt. Aber was denkst du, gibt es wie Orte, wo Lehrerinnen und Lehrer, die du kennst, oder aus dem Kollegium oder Umfeld, also lieber hingehen, ausserhalb der Schule, oder eher nid, wo gmiere wärde. #00:14:27-0#

C: Orte die? #00:14:31-9#

I.: Orte die es gibt, aber man macht es einfach nicht. #00:14:33-6#

C: also du meinsch irgend gewisse Museen? #00:14:34-5#

I.: oder wie entscheidet eine Lehrerin oder Lehrer wo er hinget? #00:14:39-4#

C: also, für mich eine der Hauptkriterien ist, Zeitaufwand um dort hinzugehen, das zweite ist Finanzen. Und wenn das nicht in einem klugen Verhältnis zueinander steht, überlege

ich mir das gar nicht. Hei bei mir ist es ganz oft Zufall. Also weisst du, ich bin noch viel zu wenig lang in dem Spiel, um für jedes Thema irgendeine passende Exkursion auf Lager zu haben. Sondern ich bin so, wow das wär noch cool, oder yeah. Und dämfall machen wir es. Oder ich schaue es mal an. #00:15:24-4#

I.: also das fachliche Knowhow, auch Breite, die man doch noch braucht in der Primarschule. #00:15:29-4#

C: wie meinst du das? #00:15:32-9#

I.: also ich probiers zämmezfasse, ok jetzt haben wir das Thema Mittelalter und dann musst du ja wissen wo [man hingehen kann] #00:15:37-7#

C: [genau] #00:15:36-3#

I.: aber Thema Römer, wir können nach Augusta Raurica, aber ich hab kein Geld mehr dafür, öh wo könnte ich hin, das muss man ja irgendwie wissen oder den Zeit um das zu recherchieren. #00:15:46-1#

C: und dann hilft dir einfach ein Kollegium, das relativ viel weiss. #00:15:50-9#

I.: ja das ist ja, man kann ja als Kollegium eine Liste ha, mit Ausflugszielen. #00:15:54-2#

C: ja gut, mit dem Internet heutzutage ist es ja kein Problem mehr etwas zu finden. Die Frage ist einfach, kannst du es finanzieren. Oder ist Weg, Aufwand Ertrag im Verhältnis. Oder machst du einfach einen Ausflug um einen Ausflug gemacht zu haben. ich mein, das ist. Für mich persönlich sind Ausflüge immer Stress. Ich empfinde das, ich habe lieber acht Stunden Präsenzunterricht vor der Klasse, und wenn es sein muss frontal, kein Problem, statt einen Ausflug. Und ein Ausflug ist einfach (.). #00:16:31-1#

I.: aber was macht es stressig? #00:16:32-6#

C: (-- ) Verantwortung. Ich nehme das nicht zu leicht mit all diesen Kindern unterwegs zu sein. Vor allem wenn du sie relativ frisch hast und du noch nicht weisst wie sie, zum Beispiel ÖVtauglich sind. In der Zwischenzeit ist es relativ easy, aber ich bin einfach, mich macht es nervös grundsätzlich, für mich ist es Stress. #00:17:00-1#

I.: also jetzt auf Gefahren bezogen, die Verantwortung. Also jemand läuft vor das Tram, kann passieren. #00:17:11-4#

C: oder jemand in der Menschenmasse vor dem Bahnhof findet ich laufe jetzt Richtung Bahnhof. Und wenn du alleine bist, was du eh nicht sein solltest, dann ist Scheisse. Wenn du zu zweit bist, ist mal ok. Wenn du dritt bist, dann ist easy. Dann ist wirklich easy, weil du kannst einfach sagen ok ihr zwei bleibt mal bei der Klasse ich gehe mal schauen. Und, ich kann mir das gar nicht vorstellen wie das passiert ist vor 25 Jahren, als du noch kein Natel noch nichts hattest um schnell zu sagen, hei ich habe ihn gefunden, wir kommen nach, wir treffen uns dort. #00:17:42-3#

ich meine heute ist es ja so einfach. #00:17:48-7#

I.: so sehr. also das ist ein Argument das dich daran hindert, oder, es stresst dich, weil, sagen wir die Gefahrensituationen doch anders sind als im Schulgelände.

C: Ja und du musst an so viel anderes Zeugs denken, und du wirst mit so viel anderen Problemen konfrontiert und irgendeiner kackt sich noch in die Hose und alles. #00:18:06-3#

i: ja das gehört alles dazu. #00:18:04-9#

C: ja und das ist so, hab ich Lust auf das und dann bekommt plötzlich eine im Wald ihre Tage und weisse Hosen an, ja super Sache imfall. Das wollen wir. Nein da bin ich lieber in einem Schulzimmer und sage, schau hier hast du eine Binde, geh. #00:18:23-0#

I.: hejo, ist auch einfacher für das Kind, also in diesem spezifischen Beispiel. #00:18:27-3#

C: eben ich bin mittelmässig Fan davon. Aber situativ einsetzen (-) (seufzt) ich weiss, Kinder lieben Ausflüge, Kinder haben auch immer Chips dabei und Süssigkeiten als gingen sie für zwei Wochen irgendwo in den Outback. Aber (seufzt), man kann auch einfach Ausflüge machen um Ausflüge gemacht zu haben. Mit der Zeit wird es dann auch so inflationär. #00:18:58-7#

I.: was meinst du mit Ausflüge machen um Ausflüge gemacht zu haben? #00:19:04-3#

C: weisst du, dass es gar kein Sinn mehr macht, dass man Ausflüge macht, sondern dass man einfach, hauptsache Abwechslung. #00:19:06-2#

I.: macht man so, die Kinder haben Spass. #00:19:07-9#

C: ja, genau. #00:19:11-0#

I.: und für mich ist es eigentlich ein Stress aber der Mehrwert ist gar nicht da. #00:19:12-6#

C: und ich finde Schule hat nicht immer mit Spass zu tun. Das ist halt einfach, Schule hat einen Auftrag. Und die ganze Zeit Trämmli fahren und Chips essen ist für mich nicht in diesem Auftrag drin. #00:19:27-1#

I.: und wenn wir jetzt, sagen wir, nochmals erweitert, eben in Skandinavien machen sie viel, ich glaub 15% aller Schulen haben mindestens einen Lehrer, der einmal in der Woche rausgeht, das ist relativ viel im Vergleich zu Schweiz. Also weisst du, jede Woche sind wir im Wald oder im Parkt oder sonst irgendwo. Und dann geht es nicht nur um, aha bei diesem Haus haben sie früher die Pestkranken aufbewahrt oder so, sonder mehr, jetzt machen wir Mathe draussen am Waldrand, indem wir da irgendwie die Höhe von diesem Baum mit dem Daumesprung berechnen, oder so Sachen. Wäre so etwas, ich weiss noch, wir haben mal den OL gemacht im Kannenfeldpark. Das kannst du auch als ausserschulischer Lernort bezeichnen, ok Park den sie kennen, wir machen den OL draussen weil das gehört zum OL. Und dann geht es plötzlich, es ist ja nicht der Ausflug am Ausflug, oder nur an dem Ort kann man das sehen, wie Pestkrankenhaus oder so was, so unterrichten? Mehr Nutzen vom Draussen sein, wie du hast für das inhaltliche Ding. Und dann nicht der Musiklehrer, der rausgeht weil er nicht gerne im Zimmer sitzt aber



genau das gleiche macht, sonder dieser spezifische auf den Kannenfeldpark ausgelegte Unterricht, im Beispiel Mathe. Wäre das etwas? #00:20:32-5#

C: (überlegt lange) #00:20:33-1#

grundsätzlich ja, für mich kommen einfach immer (--) ach mir fehlt das Wort für das. Ergebnissicherung. Ich habe, mit dem ganzen projektbezogenen Sachen, so, ich habe mit megavielen Lehrpersonen, gerade was Mathe angeht, zum Beispiel diese ganzen Geschichten mit Hohlmassen, die Becherli mit Umfüllen, Wasser hin und her und so, die das stundenlang gemacht haben mit den Kindern, und zwei Monate später weiss niemand mehr irgendetwas und hast so viele Stunden verbraten damit. (--)

I.: also der Fakt, wie tut man die Inhalte die wichtig sind, so ihnen beibringen, dass sie auch zwei Jahre später noch abrufbar sind. #00:21:29-5#

C: ja, und ich sehe ein wenig der Punkt, wenn du das, gehst in den Park. Komm wir gehen in den Park und schätzen die Höhe von dieser Tanne, oder berechnen sie sogar und wir finden einen Weg. Klar, grundsätzlich cool. #00:21:48-0#

(-)

aber eben, dann kommt für mich eben die Frage, wie passiert die Ergebnissicherung. Ich mein, eben, dann hast du wieder die Ablenkung, irgendeiner schmeisst dem anderen ein wenig Gras an und dieser findet einen Schnecke am Boden, die schneiden dann nichts mit. Und. (-) wenn du schriftliche Ergebnissicherung machen willst, wie machst du das draussen. Dann nimmst du Hefter und Bleistift mit. Und Bleistift musst du selber mitnehmen weil die Hälfte der Kinder vergisst es sowieso. Das Heft, uuh, sie wissen nicht wie sie es halten sollen, weil es sieht nachher aus wie Sau weil es knickt und macht und tut. #00:22:31-2#

I.: und dann fängt es an zu regnen. #00:22:29-9#

C: genau. und irgendjemandem sitzt das Mami im Park und „hallo komm doch zu mir sitzen und ich hole euch allen noch ein Glacé“, und fuck. (seufzt), weisch. #00:22:46-5#

I.: jä, ich glaub ich weiss was du meinst. Ich erwarte in den Grundzügen, dass alle Kinder wissen wie eine Tanne aussieht und in etwa vorstellen wie gross ein Mitschüler ist und dann können wir mal überlegen, im Klassenzimmer von mir aus auch, denke mal. (--)  
aber eben das bin ich. und ich bin (.) sehr ein Kopfmensch was so Sachen angeht. Ich kann viele Sachen im Kopf regeln und mit dem Kopf vorstellen und eben. Ich mach mir gerne Skizzen, und dass Skizzen nochmals mehr veranschaulichen wie wenn du vor einer Tanne stehst, und du ein Kind hat, das Mühe hat mit sich Sachen vorstellen. Und dann sagt du, wir stellen jetzt den Ben vier mal aufeinander. Dann denkt sie sich, wie? Aber zeichnen ist das ja, weisst du. #00:23:37-7#

I.: ja das ist spannend, das sind nochmals ganz andere Aspekte als in den letzten Gesprächen. Das ist genau das Ziel des Gesprächs. Kommt dir sonst noch etwas in den Sinn, was dich dran hindern könnte, rauszugehen? Nicht nur dich, sondern auch andere Lehrpersonen? Was gibt es für Hindernisse um das Schulhaus zu verlassen? Was hatten wir schon? Finanziell, der Weg-Ertratsverhältnis stimmt nicht, wenn man draussen ist, muss man die richtige Didaktik haben, um ein Problem zu behandeln, du kannst es nicht einfach

so machen wie im Zimmer, das geht einfach nicht. Vielleicht passt es nicht für die Schülerin oder Schüler wegen dem Strukturellen, oder so Aufmerksamkeitstechnisch. (--) #00:24:27-7#

C: ich denke so das Thema Mehraufwand ist schon etwas grosses, weil wenn du rausgehst, und je nachdem wie lange du rausgehst, sagen wir du gehst über Mittag raus, musst du ein Infobriefli machen, musst die Tageststruktur informieren, du musst schauen, dass die Kinder richtig ausgerüstet sind, musst an vieles denken. Und das ist sicher ein Punkt, der garantiert viel abschreckt, zum regelmässig rauszugehen, kann mir jeder sagen was er will, aber wenn du noch ein Brief machen musst und schauen musst, dass der Brief rechtzeitig nachhause kommt und alles, das schisst ja schon an. #00:25:01-8#

I.: der organisatorische Mehraufwand. Ist eindeutig da. (--)  
ich glaube das ist oft der erste Punkt der kommt, und du musst dich noch abstimmen mit dies und das, musst dich abmelden in der Schule, und schauen. #00:25:16-9#

C: genau, Begleitpersonen. Wer kann überhaupt mitkommen, und dann weisst du, diese Person willst du eigentlich nicht dabei, weil das ist dann die, die es fünf Minuten vorher absagt, weil ihr Kind ist krank. Das ist auch so etwas. #00:25:29-2#

I.: ja das ist auch ein Punkt: wer kommt mit? (--) und langsam kristallisieren sich auch so langsam die Unterschiede raus jetzt vielleicht zum skandinavischen System, wo das mega viel gemacht wird. Aber dort sind sie von Grund auf mehr Lehrerinne und Lehrer und bist öfters zu zweit den ganzen Morgen. Und dann ist wie ganz klar wer mitkommt. Und wenn es halt regelmässig machst, musst nicht jedes mal dort informieren. Und das ist vielleicht auch Unterstufe Mittelstufe-Unterschied, oder? In der 1. Klasse jeden Freitag morgen sind wir im Wald und irgendwann ist das drin, dann dann läuft dass. #00:25:56-8#

C: ich denke bei mir eben auch, ok, wir gehen am Donnerstagmorgen raus, das heisst mir fallen aber mit dieser Klasse zwei Gesamtlektionen weg, und zwei Mal ist noch die Heilpädagogin drin, die separat Kinder rausnimmt und nur an dem Tag die Kinder rausnehmen kann. Und nächste Woche haben sie eine Prüfung und eigentlich wäre es sehr sinnvoll dass die Kinder in dem Moment die heilpädagogische Lektion haben. Und dann ist es ein wenig das Abwägen, ok wenn sie diese Lektion nicht haben, werden sie eine schlechte Note schreiben und du hast wieder ein Elterntelefon, weil irgendjemand findet „mein Kind ist so schlecht in der Schule. Es kommt nicht in den E-Zug.“ #00:26:32-7#

I.: ja, diese Ängste sind sicher auch ein Grund. Und wenn du jetzt das sagen würdest Anfangs sechste jeden Freitag sind wir draussen, das wegen dem und dem macht das Sinn, was denkst du, wie würden die Eltern reagieren? Fänden sie es eher toll, oder würden sie dir vorwerfen das wäre nicht richtige Schule? #00:26:48-8#

C: Ich glaube beide Lager, ich glaube sehr dass es beide Lager gibt, weil grundsätzlich was du machst in der Schule, gewisse finden es toll, andere finden es relativ blöd. Und ehm, (.) hei wenn du es vertreten kannst und es (--) wenn du selber ein Kind hast, und das Kind kommt gerne in die Schule, dann ist es relativ easy und wenn das Kind sich jeweils auf den Freitag freut wenn es raus geht, dann ist es super, und dann findest du so ok, dann ist deheim relativ wenig stress was den Freitag angeht aber wenn du ein Kind hast, das findet, Freitag, nein ich hasse den Tag mann, am Freitag gehen wir raus. ich glaube das kann

problematisch sein, und dann tust du auch als Elternteil eine gewisse Aggression gegen diesen Freitag generieren, weil du weisst jeden Morgen ist ein Gestürm. #00:27:40-7#

I.: und dann überträgst du es auf die Lehrerin und den Lehrer, fragst dich, was bringt das überhaupt, ja er muss doch in den E-Zug. Ich glaube eben Eltern spielen öfters mehr mit als man meint. #00:27:52-3#

C: ich glaube, die Vorstellung, die die Lehrperson hat, wie die Eltern auf etwas reagieren werden auf etwas, die spielt bei vielen Entscheidungen eine Rolle. (--) #00:28:06-4#

I.: das glaube ich auch, weil es ist ja tatsächlich im Alltag dabei. Hast ja konstant Elternkontakt wegen irgendetwas. #00:28:18-2#

C: aber ich habe jetzt, also im grossen und ganzen sind die Eltern eigentlich mega, die finden es cool, wenn etwas passiert und so. #00:28:24-6#

I.: also sie sehen den Mehrwert von aus dem Schulhaus rausgehen als Mehrwert? #00:28:30-7#

C: ich weiss nicht, ob sie es als Mehrwert sehen, es geht darum ah die machen etwas mit unseren Kindern und das ist grundsätzlich cool. Was eher dann Diskussionen gibt ist wenn, du hast dich so mies verhalten, du kommst nicht mit uns mit. Das ist es dann, wieso hat mein Kind nicht mitdürfen, und wieso hat das andere mitdürfen? #00:28:51-4#

I.: also als Disziplinar-massnahme. #00:28:57-7#

(--)

fällt dir sonst noch etwas ein, dass dir einfällt? Weil ich hab so ungefähr mein Zeugs. #00:29:07-7#

## 9 Redlichkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Roman Renz, dass ich die Arbeit mit dem Titel

Subjektive Theorien von Lehrpersonen zu Hindernissen und Ängsten gegenüber  
ausserschulischem Lernen im Regelunterricht

selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und erlaubten Hilfsmitteln geschrieben habe und dass alle Zitate kenntlich gemacht sind. Zudem bestätige ich, dass die Arbeit in der physischen und der elektronischen Version textidentisch ist.

Ich bestätige, dass sie von der FHNW zu Zwecken der Lehre und Forschung unentgeltlich genutzt werden darf. Darin eingeschlossen ist eine Veröffentlichung der Arbeit in der Datenbank der PH FHNW für Qualifikationsarbeiten gemäss Ziff. 5 der Richtlinien. Ich behalte jedoch das unübertragbare Recht, als Urheberin, Urheber der Arbeit genannt zu werden. Dieses Einverständnis umfasst ausdrücklich keine weiteren Nutzungs- und Verwertungsrechte (u.a. Vervielfältigungs-, Verbreitungs-, Vorführ- und Senderechte).

In der Folge gebe ich an, ob meine Arbeit aufgrund des Datenschutzes veröffentlicht werden darf:

- Ja, sie kann veröffentlicht werden, denn sie enthält keine sensiblen Daten oder es liegen Einverständniserklärungen der betroffenen Personen betreffend eine Veröffentlichung vor.
- Nein, sie enthält sensible Daten (z.B. besonders schützenswerte Personendaten ohne Zustimmung zur Veröffentlichung) und sie darf ohne Anonymisierung nicht veröffentlicht werden.

Ort, Datum *Basel 29.10.21*

Unterschrift *R. Renz*