

Lehrpersonenorientierte Unterstützungsmöglichkeiten für den ausserschulischen Unterricht

Bachelorarbeit

im Rahmen der Ausbildung 2019-22
im Studienbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft»

von

Dominik Dornacher
Müller-Friedbergstrasse 33
9400 Rorschach
E-Mail: dominik.dornacher@student.phsg.ch

14. Januar 2022

Begleitung und Begutachtung: Robert Furrer

Abstract

Ausserschulisches Lernen wird trotz seines grossen Potenzials im Vergleich zu anderen Lernformen eher selten eingesetzt. Diese Arbeit identifiziert zunächst Faktoren, die Mittelstufenlehrpersonen vom ausserschulischen Unterrichten abhalten könnten und schlägt danach digitale Hilfsmittel für die zielgerichtete Unterstützung von Lehrkräften vor. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Nutzen und die Verwendbarkeit der unterschiedlichen Hilfsmittel zu bewerten. Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: Welche digitalen Hilfsmittel könnten die Mittelstufenlehrpersonen im Kanton St. Gallen bei ihrer Absicht des häufigeren ausserschulischen Unterrichts am besten unterstützen und sollten ihnen deshalb zugänglich gemacht werden?

Um diese Frage zu beantworten, wurden drei qualitative Interviews mit Mittelstufenlehrpersonen aus dem Kanton St. Gallen durchgeführt. Die befragten Lehrpersonen sollten einschätzen, ob die vier vorgestellten Hilfsmittel eine passende Unterstützung für die Probleme ihres ausserschulischen Unterrichts darstellen. Zudem sollten die Stärken und Schwächen der Hilfsmittel in Hinblick auf ihre praktische Verwendbarkeit zusammengetragen werden.

Aus den Interviews konnte abgeleitet werden, dass nur zwei der vier Hilfsmittel eine Unterstützung für das ausserschulische Unterrichten bieten. Von diesen zwei Hilfsmitteln kann aufgrund der praktischen Verwendbarkeit derzeit nur der konzipierte *Begleitpersonen-Finder* empfohlen werden. Über ein solches Internetportal könnten Studierende der Pädagogischen Hochschule St. Gallen für die Begleitung einer ausserschulischen Lernsequenz angeworben werden. Da eine Umsetzung mit einem akzeptablen Aufwand möglich erscheint, wird der Pädagogischen Hochschule St. Gallen die Aufnahme dieses Hilfsmittels in die bestehende IT-Infrastruktur empfohlen.

Keywords: Ausserschulischer Unterricht, Mittelstufe, Kanton St. Gallen, Herausforderungen, Lösungsansätze, Hilfsmittel, Begleitpersonensuche

Inhaltsverzeichnis

1 Primarschulen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungen	1
2 Ausserschulisches Lernen in der Unterrichtspraxis.....	5
2.1 Begriffliche Definitionen zum ausserschulischen Lernen und Unterrichten.....	5
2.2 Aktueller Stellenwert des ausserschulischen Lernens	7
2.3 Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen.....	9
2.3.1 Herausforderungen bei der inhaltlichen Auswahl	10
2.3.2 Didaktische und methodische Herausforderungen	16
2.3.3 Lernortspezifische organisatorische Hürden	20
2.3.4 Schulbezogene organisatorische Hürden.....	23
2.4 Verfügbare Hilfsmittel zur Überwindung der Herausforderungen.....	29
2.4.1 Hilfsmittel für inhaltliche Herausforderungen.....	29
2.4.2 Hilfsmittel für didaktische und methodische Herausforderungen	32
2.4.3 Hilfsmittel für lernortspezifische organisatorische Hürden.....	33
2.4.4 Hilfsmittel für schulbezogene organisatorische Hürden.....	34
2.5 Neu konzipierte oder überarbeitete digitale Hilfsmittel	36
2.5.1 Datenbank zur überblicksmässigen Auflistung der Lernorte	37
2.5.2 Video-Tutorial zur detaillierteren Veranschaulichung der Lernorte	38
2.5.3 Begleitpersonen-Finder.....	40
2.5.4 Handy-Applikation zum selbstgesteuerten ausserschulischen Lernen	41
3. Methodik der Befragung und Auswertung	43
3.1 Fragestellung.....	43
3.2 Forschungsmethode	43
3.3 Stichprobe	44
3.4 Erhebungsinstrumente	46
3.5 Datenauswertungsverfahren	47
4. Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung	48
4.1 Auslöser für ausserschulisches Lernen	48
4.2 Erfahrungen und Herausforderungen der Lehrpersonen	48
4.3 Praxistauglichkeit der Lernorte-Datenbank	50
4.4 Praxistauglichkeit des Video-Tutorials.....	51
4.5 Praxistauglichkeit des Begleitpersonen-Finders.....	51
4.6 Praxistauglichkeit der Handy-Applikation	52
4.7 Vergleichende Einschätzung zu den vorgestellten Hilfsmitteln.....	54
5. Diskussion der konzipierten Hilfsmittel	56

5.1 Analyse der Lernorte-Datenbank und des Video-Tutorials.....	56
5.1.1 Förderung des ausserschulischen Unterrichtens.....	56
5.1.2 Praxistauglichkeit der Hilfsmittel.....	58
5.1.3 Abschliessendes Urteil zu beiden Hilfsmitteln.....	60
5.2 Analyse des Begleitpersonen-Finders und der Handy-Applikation	61
5.2.1 Förderung des ausserschulischen Unterrichtens.....	61
5.2.2 Praxistauglichkeit der Hilfsmittel.....	62
5.2.3 Abschliessendes Urteil zu allen Hilfsmitteln.....	64
6. Fazit und Ausblick zum ausserschulischen Unterrichten	66
Literaturverzeichnis	iii
Abbildungsverzeichnis	viii
Tabellenverzeichnis	ix
Anhang.....	x
Eidesstattliche Erklärung	

1 Primarschulen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungen

In vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sind die Auswirkungen der Digitalisierung schon seit vielen Jahren nicht mehr zu übersehen. Mit einer erheblichen Verzögerung hat die Digitalisierung inzwischen auch unser Bildungssystem in seiner kompletten Bandbreite von den Kindergärten bis zu den Universitäten erreicht (Zweili, 2021, Abschnitt 1). Da in den Primarschulen vielerorts erst jetzt die individuelle Ausstattung der Kinder mit Notebooks oder Tablets beginnt, werden dort die grössten Transformationsschritte erst in den nächsten Jahren zu erwarten sein (Stöckling, 2021, S. 2). Dabei zeigt sich, dass der Einsatz und die Akzeptanz der technischen Geräte in den letzten Jahren spürbar zugenommen haben. Nach einer beinahe zwei Jahre anhaltenden Corona-Pandemie und einer notgedrungenen Fernunterrichtsphase scheinen sich die Primarschullehrpersonen inzwischen einig zu sein, dass die Digitalisierung im Jahr 2021 vor keinem Klassenzimmer Halt macht (Jaggi, 2021, Abschnitt 2).

Unabhängig davon, ob der zunehmende Einsatz digitaler Geräte im Klassenzimmer intrinsisch oder extrinsisch motiviert wurde, schaffen die veränderten Umstände neue Spielräume für eine zukunftsorientierte Schule. Primär dürften von dieser Entwicklung die Schülerinnen und Schüler profitieren, weil moderne Lernsoftware-Angebote bei der Individualisierung und Bedarfsorientierung des Unterrichts neue Massstäbe setzen möchten. Häufig wird jedoch übersehen, dass sich damit auch für die Lehrpersonen viele neue Möglichkeiten ergeben. Mittel- und langfristig verspricht eine digitale Ausstattung effizientere Arbeitsabläufe und neue standortunabhängige Formen der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Genau dieses Potenzial der Digitalisierung soll die Grundlage für die vorgestellten Konzepte in Kapitel 2.5 bilden. Dort werden Hilfsmittel für Lehrpersonen vorgestellt, welche die Vorteile einer digitalen Umsetzung bestmöglich ausspielen möchten.

Doch zunächst darf nicht ausgeblendet werden, dass die *digitale Revolution*, genau wie vorherige gesellschaftliche Umwälzungen, neben unzähligen Chancen auch viele Risiken mit sich bringt. Aus pädagogischer Sicht ist deshalb weiterhin eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Begleiterscheinungen dieser Entwicklung erforderlich. Vor allem ausserhalb des Klassenzimmers lässt sich bei vielen Kindern und Jugendlichen schon seit Jahren beobachten, dass eine Reihe von vormals beliebten Freizeitaktivitäten durch einen stetig steigenden Handy- und Medienkonsum immer weiter verdrängt werden (Bernath et al., 2020, S. 14-22).

Bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang vor allem eine sinkende Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt und im speziellen das Phänomen der sogenannten *Naturentfremdung* (Irmer, 2017, Abschnitt 2). Auch wenn ein kausaler Zusammenhang zwischen der Abwendung von der Natur und einer Zuwendung zur digitalen Welt nicht eindeutig erbracht ist, müssen sich Lehrpersonen mit dem Resultat des hohen Medienkonsums und einer sinkenden Umwelt- und Naturerfahrung auseinandersetzen (Irmer, 2017, Abschnitt 7). Denn je weniger intensiv sich die Kinder mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, umso weniger grundlegendes Weltwissen können sie im Verlauf ihrer Kindheit daraus ableiten. Erschwerend kommt hinzu, dass der Mangel an Primärerfahrungen auch den innerschulischen Aufbau von Wissen erschwert, weil somit der wichtige Lebensweltbezug schwerer fällt und das neu erlernte Wissen nur noch lückenhaft vernetzt werden kann. In der Folge besteht das Risiko, dass sich die Wissens- und Erfahrungslücken der betroffenen Kinder im Laufe der Schullaufbahn noch weiter vergrössern. Doch wie könnte man aus schulischer Sicht auf diese bedenklichen Defizite reagieren?

Ein vielversprechender und naheliegender Ansatz wäre eine Intensivierung des *ausserschulischen Lernens* im Rahmen des Unterrichts. Im Sinne der Chancengleichheit würde dies zumindest anteilig einen Ausgleich der in der Freizeit verursachten Defizite ermöglichen. Aber auch für Kinder ohne festgestellte Defizite bieten breit gefächerte Primärerfahrungen ein enormes und oft unterschätztes Potential, weil damit ein stetig feineres Netz an Anknüpfungspunkte entstehen kann, von dem die Kinder aus lernpsychologischer Sicht ein Leben lang profitieren können (Freericks, Brinkmann & Wulf, 2017, S. 10). Eine theoretische Lösung für die beschriebenen Probleme scheint damit bereits identifiziert zu sein. Aber welchen Stellenwert hat das ausserschulische Lernen konkret in den Primarschulen der Region? Wird die steigende Bedeutung des ausserschulischen Lernens erkannt und lässt sich eine Intensivierung dieser Lernform beobachten?

Nach subjektiven Erfahrungen wird das grosse Potenzial des ausserschulischen Lernens im schulischen Umfeld des Kantons St. Gallen in den seltensten Fällen in Frage gestellt. Sowohl unter den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen als auch unter den Lehrpersonen sind viele Stimmen wahrnehmbar, welche reale Umwelterfahrungen für den Primarschulunterricht für unverzichtbar erklären (Schäfli, 2009, S. 8). Trotzdem konnte nach einem Dutzend besuchter Mittelstufenklassen im Kanton St. Gallen in keinem einzigen Fall eine tatsächliche oder beabsichtigte Intensivierung des ausserschulischen Lernens beobachtet werden. Vielmehr wurde von einigen Lehrpersonen sogar vermutet, dass bei ihnen diese Unterrichtsform in letzter Zeit seltener zum Einsatz kommen könnte. In Bezug auf das ausserschulische Lernen

lässt sich damit zwischen der idealen Unterrichtsvorstellung und der alltäglichen Unterrichtsrealität vielerorts eine erhebliche Diskrepanz feststellen. In den besuchten Klassen waren jedoch keine besonderen Umstände erkennbar, die diesen Unterschied erklären würden. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei dieser Beobachtung um ein weit verbreitetes Problem im Kanton St. Gallen handeln könnte, welches genauer analysiert werden sollte.

Mit diesem Ziel soll deshalb in einem ersten Schritt mit der Sichtung bestehender Fachliteratur der Stellenwert des ausserschulischen Lernens in Primarschulen ermittelt werden. Zudem sollen verschiedene Faktoren identifiziert werden, welche konkret dafür verantwortlich sein könnten, dass die Zielvorstellungen und die tägliche Unterrichtspraxis mancher Lehrpersonen in Bezug auf die Häufigkeit des ausserschulischen Lernens so erheblich voneinander abweichen. Der Fokus liegt dabei durchgehend auf den Einschätzungen von Mittelstufenlehrpersonen, da hier innerhalb der Primarstufe der dringendste Handlungsbedarf vermutet wird. Anschliessend werden die identifizierten Hindernisse gruppiert und mit den Erkenntnissen bestehender Fachliteratur in Bezug gesetzt, um die Hintergründe und Zusammenhänge der ausgemachten Problemfelder offenzulegen.

Diese Erkenntnisse sollen die Grundlage für eine möglichst zielgerichtete Suche nach verfügbaren Hilfsmitteln legen, welche die Lehrpersonen bereits heute bei der Überwindung der ausgemachten Hindernisse nutzen könnten. Auch wenn sich diese Arbeit für die Problem- und Lösungssuche beim ausserschulischen Lernen auf die Situation im Kanton St. Gallen konzentriert, werden in diesem Schritt auch vielversprechende Lösungen aus anderen Regionen berücksichtigt, sofern eine Übertragung auf den Kanton St. Gallen denkbar scheint. Weil die bereits vorhandenen Hilfsmittel aller Voraussicht nach noch keine Unterstützung für sämtliche Problembereiche erwarten lassen, sollen zusätzliche Hilfsmittel konzipiert werden, welche ein hohes und bisher ungenutztes Potential versprechen.

Die Forschung zu den Herausforderungen des ausserschulischen Lernens aus Lehrpersonensicht ist insgesamt noch sehr lückenhaft und konzentrierte sich bisher hauptsächlich auf die Beschreibung des Ist-Zustandes. Mit diesem Schritt entstünde damit zum ersten Mal eine Gesamtschau von bewährten und zukünftig entwickelbaren Hilfsmitteln, welche Lehrpersonen beim häufigeren ausserschulischen Unterrichten unterstützen könnten. Damit stellt diese Arbeit die Suche nach praktisch einsetzbaren Lösungsvorschlägen in den Mittelpunkt, um die Situation in der Zukunft verbessern zu können.

Um dem Anspruch der Praxistauglichkeit gerecht zu werden, soll mithilfe von drei Interviews mit Mittelstufenlehrpersonen aus dem Kanton St. Gallen der Frage nachgegangen werden, wie die Verwendbarkeit dieser Hilfsmittel aus berufspraktischer Sicht zu beurteilen ist und ob damit ein häufigeres auserschulisches Lernen ermöglicht würde. Die in dieser Phase überzeugendsten Lösungen sollen schliesslich in einem letzten Schritt einer kurzen Realisierbarkeitsprüfung für den Kanton St. Gallen unterzogen werden.

Die zentrale Aufgabe dieser Arbeit besteht somit in der Identifizierung eines Hilfsmittels, welches bei vertretbarem Umsetzungsaufwand eine bestmögliche Unterstützung der Lehrpersonen beim auserschulischen Unterrichten verspricht. Die verschiedenen Entscheidungsträger der Bildungslandschaft des Kantons St. Gallen könnten dadurch zum ersten Mal eine konkrete Handlungsempfehlung für die Realisierung eines Hilfsmittels erhalten, welches die Arbeit der Lehrpersonen beim auserschulischen Unterrichten an den entscheidenden Stellen so erleichtert, dass die Schülerinnen und Schüler zukünftig häufiger von den Vorteilen dieser Lernform profitieren könnten. Ob sich nach der Einführung und Verwendung eines solchen Hilfsmittels die gewünschten positiven Folgen tatsächlich einstellen, könnte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

2 Ausserschulisches Lernen in der Unterrichtspraxis

2.1 Begriffliche Definitionen zum ausserschulischen Lernen und Unterrichten

Ausserschulisches Lernen und Unterrichten

Um die aufgeworfenen Fragen treffsicher diskutieren zu können, muss zunächst geklärt werden, was unter *ausserschulischem Lernen* und *ausserschulischem Unterrichten* konkret zu verstehen ist. Für Diskussionen um den Einsatz dieser Lern- und Unterrichtsform werden die beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit meist gleichbedeutend verwendet, weil sie als zwei Seiten derselben Medaille gesehen werden können. Beide Begriffe repräsentieren die ausserschulische Unterrichtsaktivität im Gegensatz zum innerschulischen Unterricht.

Für die Bedeutung der Begriffe kann der *Lehrplan 21* herangezogen werden. In den didaktischen Hinweisen zum Fach *Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG) wurde definiert, dass «Ausserschulische Lernorte ... dadurch gekennzeichnet [sind], dass direkte Begegnungen und Erkundungen ermöglicht werden. ... Dabei stehen entdeckende, forschende und problembezogene Zugangsweisen für die Erschliessung im Vordergrund. Ausserschulische Lernorte sind Örtlichkeiten, die extra zum Lernen aufgesucht werden» (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017, S. 270). Mit dieser Festlegung grenzt sich das *ausserschulische Lernen* von sonstigen Aufenthalten ausserhalb des Schulgebäudes ab, bei welchen ein anderer Zweck im Vordergrund steht.

So kann beispielsweise eine Schulreise mit dem Charakter einer gemeinschaftlichen Wanderung in den meisten Fällen das Kriterium des ausserschulischen Lernens nicht erfüllen, selbst wenn die Lehrperson damit gezielt die überfachliche Kompetenz des sozialen Zusammenhalts fördern möchte und somit ein konkretes Unterrichtsziel im Sinn hat. Denn falls die Lehrperson mit Blick auf die körperliche Fitness der Kinder und den verfügbaren zeitlichen Rahmen bei der Wahl der Wanderroute hauptsächlich auf das Streckenprofil und die Länge des Wanderweges geachtet hat, kann die Wanderroute nach der vorherigen Definition nicht als *ausserschulischer Lernort* verstanden werden. Das Ziel des Kompetenzaufbaus wäre in diesem Fall viel zu wenig in die Wahl des Ortes eingeflossen.

Auch Baar und Schönknecht (2018) betonen, dass die Klassifizierung als *ausserschulischer Lernort* gewissen Voraussetzungen unterliegt und der Begriff nur dann verwendet werden sollte, wenn die Lehrperson den Lernort für einen «schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag» (S. 19) aufgesucht hat. Somit wird deutlich, dass die gewählte Definition des Lehrplans 21 eine klare

Orientierung an den veröffentlichten Fachmeinungen zeigt. Diese Auslegung des *ausserschulischen Lernens* soll in der vorliegenden Arbeit deshalb die Grundlage für die weitere Verwendung des Begriffs bilden.

In- und ausserhalb der Schule

Der zweite Baustein für eine begrifflich unmissverständliche Auseinandersetzung mit *ausserschulischem Lernen* betrifft die räumliche Abgrenzung des *inerschulischen* und des *ausserschulischen* Lernens. Auf den ersten Blick liegt es nahe, das Areal rund um das Schulhaus pauschal zu einem *ausserschulischen Lernort* zu deklarieren, weil die Kinder nicht im gewohnten Klassenzimmer unterrichtet werden. Nach der vorherigen Definition zum *ausserschulischen Lernen* ist eine solche grundsätzliche Einstufung allerdings nicht zulässig, da die Gründe für den Besuch des gewählten Ortes hinterfragt werden müssen. Falls eine Lehrperson den Pausenhof mit der Klasse beispielsweise nur deshalb aufsuchen möchte, weil sie für die Unterrichtssequenz mehr Platz benötigt oder ein Feuer im Freien machen möchte, dann stünden bei der Ortswahl nicht die dort vermuteten Lernpotenziale, sondern organisatorische Aspekte im Vordergrund. Im vorliegenden Fall könnte das Schulhausareal somit nicht als *ausserschulischer Lernort* betrachtet werden. Da in anderen Fällen aber auch ein gegenteiliges Ergebnis möglich wäre, ist stets eine Einzelfallprüfung der konkreten Lernsequenz nötig.

Institutionelle und nicht-institutionelle Lernorte

Zuletzt ist noch eine weitere begriffliche Gegenüberstellung nötig, um im weiteren Verlauf präzise Unterscheidungen treffen zu können: die Einteilung in *institutionelle* und *nicht-institutionelle* Lernorte (Schäfli, 2009, S. 7). Erstgenannte umfassen ein weites Spektrum von kommerziellen und nichtkommerziellen Angeboten, können an einem privaten oder frei zugänglichen Ort realisiert werden und mit oder ohne externe Fachpersonen durchgeführt werden. Die verbindende Eigenschaft ist ein schulextern erarbeitetes und meist standardisiertes Konzept der Wissensvermittlung. Ein typisches Beispiel eines solchen Lernortes wäre ein Steinzeitmuseum, in welchem eine Fachperson mit historischer Expertise das gründlich vorbereitete Wissen an die Kinder weitergibt.

Demgegenüber sind *nicht-institutionelle* Lernorte alle anderen Lernorte, welche im Gegensatz dazu eine freie Gestaltung der Lernsequenz durch die Lehrperson gemeinsam haben (Schäfli, 2009, S. 7). Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Lehrperson mit den Kindern einen

selbst ausgesuchten Fluss besucht, um das gerade besprochene Schwimmverhalten verschiedener Gegenstände in der Praxis zu erproben. Im Rahmen dieser Arbeit sollen ausdrücklich *institutionelle* und *nicht-institutionelle* Lernorte in die Untersuchung eingeschlossen werden, da mit beiden Formen die gewünschte Steigerung der Primärerfahrung erreicht werden kann (Adamina, 2010, S. 2).

2.2 Aktueller Stellenwert des außerschulischen Lernens

Nach dieser ersten begriffszentrierten Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Lernen soll nun der Blick auf die Verbreitung dieser Lernform in der heutigen Unterrichtspraxis gerichtet werden. Die im ersten Kapitel festgestellte Notwendigkeit, Lehrpersonen bei der Intensivierung des außerschulischen Lernens zu unterstützen, leitet sich aus etwa einem Dutzend rein subjektiven Beobachtungen in verschiedenen Mittelstufenklassen im Kanton St. Gallen ab. Wie bereits erwähnt, zeigte sich in vielen dieser Schulen eine enorme Diskrepanz zwischen der beinahe einstimmig formulierten Wichtigkeit des außerschulischen Lernens für den Bildungserfolg der Kinder und der gelebten Unterrichtspraxis der einzelnen Schulklassen. Da sich aus diesen subjektiven und zeitlich punktuellen Beobachtungen noch keine allgemeingültigen Aussagen ableiten lassen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit den hierzu verfügbaren Forschungsergebnissen erforderlich.

Leider lassen sich bisher nur sehr wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Situation an den Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz finden. Hervorzuheben ist ein zwölf Jahre alter Abschlussbericht der Stiftung Umweltbildung Schweiz (SUB), welcher die Ergebnisse einer qualitativen Befragung zum Thema *außerschulische Lernorte* zusammenfasst. Im Rahmen dieser *Bedürfnisabklärung* haben sich acht Lehrpersonen und sieben Schulleitungen aus verschiedenen Volksschulen deutschsprachiger Kantone zu ihren Erfahrungen und Erwartungen bezüglich außerschulischen Lernangeboten geäußert (Schäfli, 2009, S. 7). Einschränkend muss im Vorfeld betont werden, dass sich diese Befragung auf *institutionelle* außerschulische Lernangebote konzentrierte und die *nicht-institutionellen* Lernorte ohne fachkundige Leitung unbeachtet blieben, obwohl auch diese für den Aufbau von Primärerfahrungen einen entscheidenden Beitrag leisten können (Adamina, 2010, S. 2). Da dieser Bericht trotzdem viele wertvolle Erkenntnisse liefert, wird er für die weitere Analyse der Situation in der Schweiz regelmässig berücksichtigt werden. Die Konzentration des Berichts auf die *institutionellen* Angebote soll an den hierfür relevanten Stellen bedacht werden.

Die Ergebnisse dieser Interviews zeigen, dass alle 15 befragten Lehrpersonen und Schulleitungen den Besuch von ausserschulischen Lernorten als *wichtig* bis *sehr wichtig* einschätzen (Schäfli, 2009, S. 8). Demgegenüber zeigt sich, dass alle befragten Lehrpersonen in der Vergangenheit ein- bis viermal pro Schuljahr einen *institutionellen* ausserschulischen Lernort mit ihrer Klasse besuchten. Unternimmt man den Versuch, die nicht berücksichtigten *nicht-institutionellen* Lernorte zu inkludieren und geht man stark vereinfacht davon aus, dass die Lehrpersonen zusätzlich auch diese Lernorte in einer ähnlich hohen Frequenz besucht hätten, so würden die befragten Lehrpersonen in der Summe möglicherweise in einer Bandbreite von zwei- bis achtmal pro Schuljahr ausserschulisch unterrichten. Aufgrund dieser vereinfachten Annahme und der geringen Zahl der Teilnehmenden lassen sich auch aus diesem Bericht noch keine allgemeingültigen Aussagen für die gesamte deutschsprachige Schweiz ableiten. Trotzdem sind in diesem Bericht Hinweise zu erkennen, wonach der vermutete Unterschied zwischen der gewünschten und tatsächlichen Unterrichtspraxis in Bezug auf das ausserschulische Lernen auch unter den dort befragten Lehrpersonen verbreitet sein könnte.

Ein Blick in die internationale Studienlandschaft zeigt, dass sich andere Länder bereits intensiver mit dieser Frage auseinandergesetzt haben. In einer länderübergreifenden Erhebung in Lettland, Polen und Deutschland wurden im Jahr 2008 über 150 Grund- und Hauptschullehrpersonen zur Rolle des ausserschulischen Lernens in ihrem Unterricht befragt. In allen drei Ländern zeigte sich bei einer Mehrheit der Befragten, dass sie sich mindestens einmal pro Monat den Besuch eines ausserschulischen Lernorts wünschen würden, dies in der Vergangenheit aber nur zweimal pro Schuljahr realisieren konnten (Daugavpils Universität, HAW Hamburg, Förderverein NaturGut Ophoven e.V., State University of Applied Sciences in Racibórz, 2008, S. 68 - 69). Auch wenn in dieser Studie nur die Mehrheitsantworten veröffentlicht wurden und nicht die gesamte Bandbreite der Antworten ersichtlich ist, zeigen die Daten in Bezug auf das ausserschulische Lernen ein klares Missverhältnis zwischen den Zielen und der Umsetzung der befragten Lehrpersonen. Aufgrund der grossräumig angelegten Erhebung und der überraschend hohen Übereinstimmung der Antworten scheint sich bei dieser Unterrichtsform für den betrachteten mitteleuropäischen Raum ein strukturelles Problem anzudeuten. Dass die Schweiz hiervon weniger stark oder gar nicht betroffen sein könnte, scheint insbesondere mit Hinblick auf die Ergebnisse der Stiftung Umweltbildung Schweiz wenig plausibel.

Zusammenfassend ist damit festzustellen, dass sich im deutschsprachigen Raum erst wenige Studien mit der Frage der Häufigkeit des ausserschulischen Lernens beschäftigt haben. Die zusammengetragenen Ergebnisse erhärten aber den ursprünglichen Verdacht, dass auch in der

deutschsprachigen Schweiz eine grosse Zahl von Lehrpersonen deutlich häufiger ausserhalb der Schule unterrichten möchte, als dies in ihrer aktuellen Unterrichtspraxis der Fall ist.

2.3 Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen

In den folgenden Abschnitten soll daher analysiert werden, warum eine Vielzahl von Lehrpersonen deutlich seltener ausserschulisch unterrichtet, als dies nach ihren eigenen Angaben wünschenswert wäre. Zur Beantwortung dieser Frage soll erneut die Bedürfnisabklärung nach Schäfli (2009, S. 18) herangezogen werden. Insgesamt wurden in dem veröffentlichten Bericht 68 Aspekte zusammengetragen, welche für die 15 Lehrpersonen und Schulleitungen beim Besuch von ausserschulischen Lernorten von Bedeutung sind. In Bezug auf aktuell verfügbare ausserschulische Lernangebote äusserten die Befragten bei etwa einem Viertel dieser Aspekte einen Handlungsbedarf. Wenn man zukünftig häufigeres ausserschulisches Unterrichten fördern möchte, sollten diese Aspekte sorgfältig geprüft werden.

In Ergänzung zu dieser Bedürfnisabklärung könnten auch die Ergebnisse des bereits zitierten Berichts der Daugavpils Universität (2008, S. 68 - 69) hinzugezogen werden. Auch in der *Didaktik des außerschulischen Lernens* von Sauerborn und Brühne (2010, S. 82) lassen sich Angaben zu den Schwierigkeiten beim ausserschulischen Unterrichten finden. Allerdings werden in beiden Fällen nur die offensichtlichsten Hürden beim ausserschulischen Lernen angesprochen, welche im Bericht von Schäfli (2009, S. 18) bereits enthalten sind. Deutlich mehr Aufmerksamkeit schenkte Adamina (2010, S. 6-7) den Schwierigkeiten des ausserschulischen Unterrichtens in seiner hierzu veröffentlichten Umsetzungshilfe für die Pädagogische Hochschule Bern, welche sich wiederum in vielen Aspekten auf das praxisorientierte Handbuch zum ausserschulischen Lernen von Dühlmeier (2010, S. 30) bezieht. Bei den beiden letztgenannten scheinen im Gegensatz zur Bedürfnisabklärung nach Schäfli (2009, S. 7) auch die *nicht-institutionellen* Lernorte verstärkt in die Ausführungen eingeflossen zu sein. Schlussendlich konnte dennoch keine der Veröffentlichungen einen erkennbaren Mehrwert gegenüber der angesprochenen Bedürfnisabklärung liefern, weil sie nicht ansatzweise die Bandbreite und den Detailgrad der dort dargestellten Ergebnisse erreichen. Die Ergebnisse nach Schäfli (2009, S. 18) sollen deshalb die Grundlage für die folgenden Kapitel bilden.

Anstelle einer kleinteiligen Abhandlung aller 68 genannten Punkte werden diese zunächst vier übergeordneten Themenfeldern zugeordnet. Anschliessend soll in den nächsten Kapiteln jedes dieser Themenfelder genauer analysiert und mit Erkenntnissen und Modellen aus der

pädagogisch-didaktischen Lehre abgeglichen werden. Auf diese Weise sollen Schlüsselemente der jeweiligen Themenfelder identifiziert werden, was die Grundlage für eine spätere zielgerichtete Suche nach potenziellen Lösungen zu den jeweiligen Problemen bilden kann.

Zur Veranschaulichung und zur klareren Abgrenzung der genannten Themenfelder soll ein Modell aufgebaut werden, welches die jeweiligen Herausforderungen beim außerschulischen Lernen in komprimierter Form grafisch darstellt. *Abbildung 1* zeigt zunächst die Ausgangssituation, in welcher eine Lehrperson mit einer Schulklasse auf das Angebot eines außerschulischen Lernorts zugreifen möchte. In den folgenden Kapiteln werden die vier herausfordernden Themenfelder Stück für Stück diesem Modell zugeordnet.



Abbildung 1: Ausgangssituation beim außerschulischen Unterrichten (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18; Grafikbausteine aus Noun Project, 2014)

2.3.1 Herausforderungen bei der inhaltlichen Auswahl

Das erste der vier Themenfelder fasst Herausforderungen zusammen, welche sich auf *inhaltliche Fragen* des außerschulischen Unterrichts beziehen. Herausfordernd ist hierbei laut Schäfli (2009, S. 18) vor allem die Auswahl der Lerninhalte und die erforderliche Verknüpfung dieser Inhalte mit dem Lehrplan 21. Da die inhaltlichen Herausforderungen in Verbindung mit einem konkreten Lernort auftreten, wird dieses Problemfeld im Modell in *Abbildung 2* dem grün dargestellten Lernort zugeordnet.

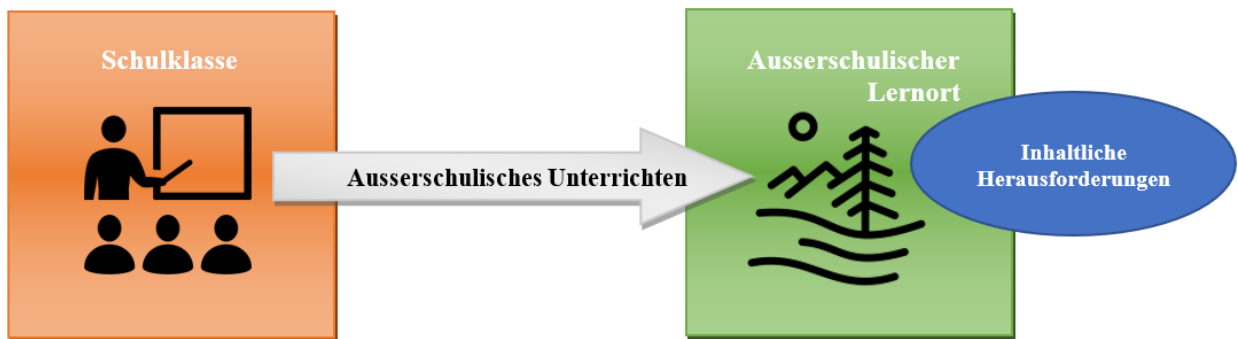


Abbildung 2: Inhaltliche Herausforderungen beim außerschulischen Unterrichten (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

Um die Herausforderungen beim außerschulischen Unterrichten besser einschätzen zu können, soll in den folgenden Abschnitten überprüft werden, inwiefern sich dieser Aspekt im Vergleich zum gewöhnlichen Unterricht im Klassenzimmer unterscheidet. Hierfür soll das *Rahmenmodell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung* nach Wullschleger und Birri (2014, S. 403) herangezogen werden und auf außerschulisches Unterrichten angewendet werden. Dieses Modell versucht den kompletten Ablauf einer kompetenten Unterrichtsplanung abzubilden und ist zentraler Bestandteil der Lehrpersonenausbildung an verschiedenen pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Abbildung 3* zeigt eine von der Pädagogischen Hochschule Schwyz (2018, S. 6) angepasste und reduzierte Ausführung dieses Modells.

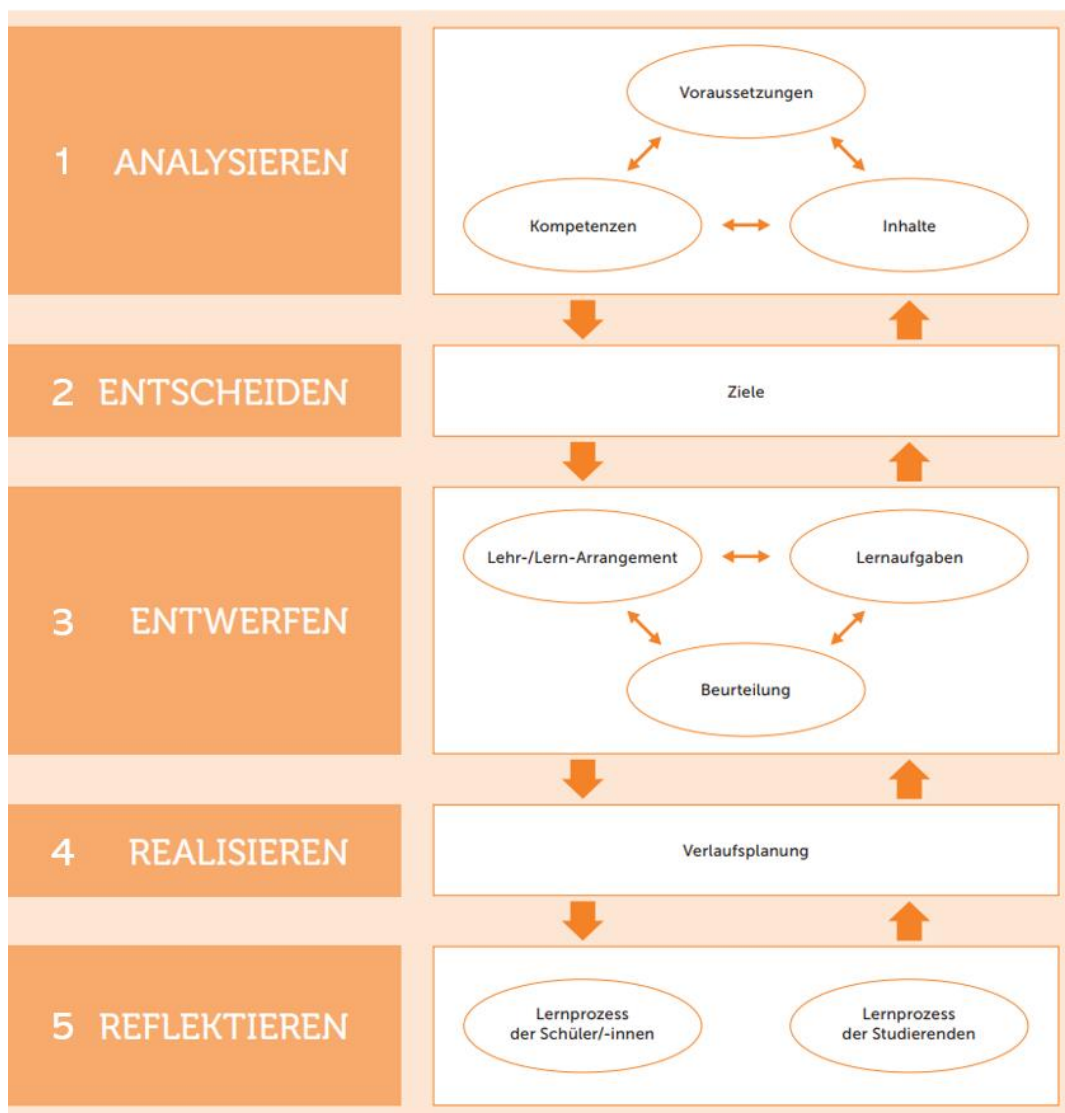


Abbildung 3: Rahmenmodell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung (in Anlehnung an Wullschleger & Birri, 2014)

Im Planungsmodell wird ersichtlich, dass für jede kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mehrere Schritte durchlaufen werden müssen (Wullschleger & Birri, 2014, S. 404-410). Zunächst werden die *Voraussetzungen* der Klasse, die *Kompetenzen des Lehrplans 21* und die fachlichen *Inhalte* analysiert (1). Anschliessend können daraus *Lernziele* definiert werden (2), welche wiederum die Grundlage für den *Entwurf der Unterrichtsplanung* bilden (3). In diesem Entwurf finden sich konkrete *Lernaufgaben*, deren *Arrangement* und eine dazu abgestimmte *Beurteilung*. Damit kann ein konkreter *Unterrichtsverlaufsplan* aufgestellt werden (4). Nach der durchgeführten Unterrichtslektion können schliesslich in einem letzten Schritt die Lernprozesse *reflektiert* werden (5). In den folgenden Abschnitten wird der Fokus auf der *Analyse-* (1) und *Entwurfsphase* (3) liegen.

Wendet man dieses Modell auf die Planung einer ausserschulischen Lernsequenz an, kann man feststellen, dass die Frage des *Lehrplanbezugs* ein integraler Bestandteil des Planungsmodells ist und unabhängig vom Lernort in jedem Fall berücksichtigt werden muss. Das Modell schlägt zwei Planungsstrategien vor, welche auf unterschiedlichen Wegen zum Endprodukt einer ausgewogenen Unterrichtsplanung führen sollen (Wullschleger & Birri, 2014, S. 404). Die erste Planungsstrategie beginnt in der *Analysephase* und nimmt den Lehrplan als Ausgangspunkt, welcher in *Abbildung 3* mit dem Begriff *Kompetenzen* veranschaulicht wird. Die zweite Strategie beginnt in der *Entwurfsphase* anhand der vorgefundenen *Lernaufgabe*. Im Fall des ausserschulischen Lernens liesse sich dies auf den vorgefundenen *Lernort* übertragen. Beide Strategien sollen nun nacheinander vertieft werden.

Planungsstrategie «Ausgangspunkt Lehrplan»

Um einen treffsicheren Bezug zum Lehrplan 21 herzustellen, bietet das Modell an, die Planung einer Lernsequenz mit einem Blick in den Lehrplan zu beginnen und diesen als Ideenspeicher zu nutzen (Wullschleger & Birri, 2014, S. 405). Dieses Vorgehen soll im Folgenden als *Planungsstrategie Ausgangspunkt Lehrplan* bezeichnet werden. Da der Lehrplan 21 in einigen Kompetenzen unmissverständlich auf ausserschulische Lernorte verweist, könnte das Dokument tatsächlich ein geeigneter Startpunkt für diese Planungsstrategie sein. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Kompetenzstufe NMG.2.6.e im NMG-Fachbereich.

Die Schülerinnen und Schüler können in Lebensräumen der Wohnregion erkunden und dokumentieren, wie Menschen die Lebensweise und die Lebensräume von Pflanzen und Tieren gestalten, nutzen und verändern. (Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2017, S. 93)

Der Lehrplan gibt in diesem Fall explizit vor, dass für das Erreichen dieser Kompetenzstufe das Erkunden der Wohnregion notwendig ist. Folglich kann diese Kompetenzstufe bei wortgetreuer Auslegung des Lehrplans rein innerschulisch nicht erreicht werden. Der Lehrplan scheint sich auf den ersten Blick also tatsächlich dafür zu eignen, aus ihm die Gelegenheiten zum ausserschulischen Lernen abzuleiten. Leider bietet das Dokument zum jetzigen Zeitpunkt keine Möglichkeit, überblicksmässig alle Kompetenzen anzuzeigen, welche der Lehrplan mit ausserschulischem Lernen in Verbindung bringt.

Eine genauere Analyse des 536-seitigen Dokuments offenbart, dass eine solche lehrplanübergreifende Übersicht allerdings nur wenig Mehrwert bieten würde, da sich die Bezüge zum ausserschulischen Lernen sehr ungleichmässig auf alle Fachbereiche verteilen (siehe Anhang 1). Erwartungsgemäss zeigt der Lehrplan im NMG-Fachbereich mit grossem Abstand die stärkste Verbindung zu dieser Lernform. So zeigt sich beispielsweise bei den Kompetenzbereichen *Tiere, Pflanzen, Lebensräume* und *Menschen nutzen Räume* der höchste Bezug zum ausserschulischen Lernen. Hier ist jeweils bei 30 % der für die Mittelstufe relevanten Kompetenzstufen ein starker Bezug zu dieser Lernform erkennbar. Im Durchschnitt über alle acht Kompetenzbereiche ist dies noch bei 10 % der 234 Kompetenzstufen der Fall. Bei allen anderen Fachbereichen ist ein Bezug zum ausserschulischen Lernen jedoch fast nicht erkennbar. Nur im Bereich *Deutsch* und *Mathematik* können etwa mit dem *Besuch einer Bücherei* oder dem *Orientieren mit Plänen* einzelne Beispiele gefunden werden.

Schlussendlich lässt sich nach dieser Analyse nicht pauschal beantworten, ob der Lehrplan als Ausgangspunkt zum ausserschulischen Lernen dienen kann. Für den NMG-Fachbereich eignet sich der Lehrplan hervorragend als Ideenspeicher, da er kompakt aufzeigt, in welchen Bereichen diese Lernform besonders gut einsetzbar ist. Stellt die Lehrperson bei den Kindern hingegen ein breiteres Defizit an Primärerfahrungen fest, kann eine ausschliessliche Konzentration auf den NMG-Bereich nicht genügen, weil in diesem Fall über alle Fachbereiche hinweg eine Intensivierung des ausserschulischen Lernens erforderlich wäre. Eine Lehrperson kann trotzdem versuchen, den Lehrplan als thematische Anregung zu nutzen, weil er in übersichtlicher Form unabhängig von der gewählten Unterrichtsform alle relevanten Kompetenzen auflistet. Jedoch bleibt es einer Lehrperson ausserhalb des NMG-Fachbereichs selbst überlassen, die Eignung der verschiedenen Kompetenzen zum ausserschulischen Lernen festzustellen.

Planungsstrategie «Vorgefundener Lernort»

Da die Planungsstrategie *Ausgangspunkt Lehrplan* nicht immer zum gewünschten Erfolg führt, soll eine weitere Strategie des Modells betrachtet werden. Sie wird im Folgenden als *Vorgefundener Lernort* bezeichnet und basiert auf der Tatsache, dass das *Rahmenmodell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung* auch die Möglichkeit vorsieht, die Planung in der *Entwurfsphase* zu beginnen.

Beim Planen innerschulischer Lernsequenzen wäre diese Strategie so zu verstehen, dass die Lehrperson mit einer fertigen Lernaufgabe oder einem kompletten Lernarrangement konfrontiert

wird und sie hiermit ihre Planung beginnt. Nach Wullschleger und Birri (2014, S. 404) ist eine Stärke des Modells, dass es sich als praxisorientiertes Konzept begreifen lässt, welches nicht nur starr von oben nach unten zu lesen ist. Es berücksichtigt, dass die Lehrpersonen ihre Planung im Unterrichtsalltag nur selten mit dem Lehrplan beginnen kann. Oftmals bilden Lehrmittel mit fertig formulierten Aufgaben den Ausgangspunkt der Arbeit. Eine Unterrichtsplanung ist deshalb grundsätzlich als *oszillierender Prozess* zu verstehen, was im Modell in *Abbildung 3* durch die nach oben und unten verlaufenden Pfeile zum Ausdruck gebracht wird (Wullschleger & Birri, 2014, S. 411).

Dieser Zusammenhang lässt sich auch auf das außerschulische Lernen übertragen. Ein fertig konzipiertes außerschulisches Lernangebot eines *institutionellen* Anbieters kann somit je nach konkreter Ausgestaltung im Modell einer *Lernaufgabe* oder einem *Lernarrangement* zugeordnet werden. Auch bei *nicht-institutionellen* Angeboten ist dies ein plausibler Ablauf. Falls die Lehrperson beispielsweise einen Fluss mit auffällig hohem Wasserspiegel bemerkt und dieses Phänomen bei der nächsten Gelegenheit als außerschulische Lernsequenz in den Unterricht integrieren möchte, würde sie auch in diesem Fall mit einer Lernaufgabe starten, welche schon allein durch den Ort und das Phänomen in manchen Teilbereichen ausformuliert wäre. Ein weiteres Beispiel wäre der Besuch einer öffentlich zugänglichen Freiluftausstellung, weil die Lehrperson auch in diesem Fall mit ganz bestimmten Kunstwerken konfrontiert wird und die Lernaufgaben in inhaltlichen Teilen vorbestimmt ist.

Laut dem Modell wäre in diesem Fall bei *institutionellen* und *nicht-institutionellen* Angeboten über die Phase der *Zielentscheidung* der Übergang in die *Analyse-Phase* notwendig, wo neben der *Voraussetzungs-* und *Inhaltsanalyse* ein Abgleich mit den Lehrplankompetenzen notwendig würde. Dies wäre auch beim innerschulischen Lernen notwendig, sofern Lehrmittel oder Dossiers zum Einsatz kommen, welche nicht bereits bei der Ausarbeitung auf den Lehrplan 21 abgestimmt wurden. Falls sich die gewählten Inhalte für die Zielstufe eignen, kann sowohl bei innerschulischen als auch bei außerschulischen Lernvorhaben eine schnelle Verbindung zum Lehrplan hergestellt werden. Dank der übersichtlichen Gliederung und der Suchfunktion des Lehrplans sollte dies nach etwas Übung in kürzester Zeit gelingen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der grundlegende Prozess des Lehrplanbezugs bei inner- und außerschulischen Lernformen nur geringe Unterschiede aufweist. Auch für das außerschulische Lernen lassen sich beide vorgestellten Planungsstrategien mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen anwenden. Bei genauem Hinsehen zeigt die Planungsstrategie

Ausgangspunkt Lehrplan ausserhalb des NMG-Fachbereichs tatsächlich ein reduziertes Anwendungspotenzial. Es kann allerdings die Vermutung aufgestellt werden, dass sich die meisten Lehrpersonen beim alltäglichen Unterrichten deutlich häufiger an fertigen Lehrmitteln orientieren und daher die zweite vorgestellte Planungsstrategie eine vorherrschende Rolle einnimmt. Je nach Szenario kann diese Strategie als *Vorgefundene Lernaufgabe* oder als *Vorgefundener Lernort* bezeichnet werden. Genau wie beim innerschulischen Unterricht kann diese Strategie auch beim ausserschulischen Lernen uneingeschränkt zur Anwendung kommen. Somit lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass der Bezug zum Lehrplan als zentrale Aufgabe für die inhaltliche Auswahl keine Herausforderung darstellen dürfte, die das regelmässige ausserschulische Unterrichten entscheidend behindern sollte.

2.3.2 Didaktische und methodische Herausforderungen

Nach der Festlegung der fachlichen Inhalte und der Auswahl des konkreten ausserschulischen Lernortes muss die didaktische und methodische Umsetzung dieser Inhalte geplant werden. In *Abbildung 4* wurde deshalb das entsprechende Feld eingefügt. Weil dieser Prozess je nach gewähltem Lernort unterschiedlich aufwändig sein kann, zeigt sich hier eine gewisse Abhängigkeit von den gewählten Inhalten. Einige ausserschulische Lerninhalte knüpfen direkt an die Lebenswelt der Mittelstufenkinder an und lassen sich so gut erschliessen, dass die Lehrperson hierfür in kürzester Zeit eine gelungene Unterrichtssequenz entwerfen kann. Falls diese natürliche Passung aber nicht vorhanden ist, muss zunächst eine entsprechende Didaktisierung erfolgen.

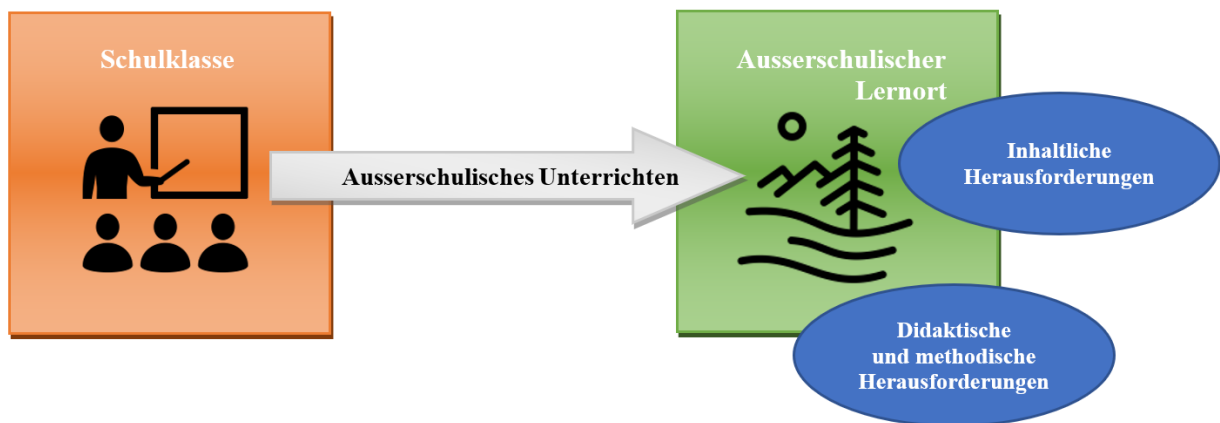


Abbildung 4: Inhaltliche und didaktisch-methodische Herausforderungen beim ausserschulischen Unterrichten (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

Übereinstimmend mit den Erhebungen von Sauerborn und Brühne (2010, S. 82) zeigen auch die Ergebnisse nach Schäfli (2009, S. 18), dass die Lehrpersonen im Bereich der *Didaktik* und *Methodik* einige Hindernisse erkannt haben. Verglichen mit den inhaltlichen Herausforderungen fällt hier die grosse Bandbreite an gesammelten Antworten auf, die zudem als *wichtig* klassifiziert wurden. Unter den vielen Aspekten, die hier zusammengetragen wurden, sind die Themen *Altersgerechtigkeit* und *Handlungsorientierung* hervorzuheben, weil die Lehrpersonen diesbezüglich bei den verfügbaren Angeboten oftmals Handlungsbedarf artikulierten.

Forschende und Publizierende im Gebiet der Didaktik haben bereits erkannt, dass die fachgerechte didaktisch-methodische Umsetzung einer ausserschulischen Lernsequenz an vielen Stellen vom innerschulischen Pendant abweicht, sodass hierfür passgenaue Fachbücher erschienen sind. Im Folgenden sollen einige Erkenntnisse der veröffentlichten Werke thematisiert werden. Zunächst muss jedoch zwischen *institutionellen* und *nicht-institutionellen* Lernorten unterschieden werden. Bei Letzteren ist eine Lehrperson für den gesamten Planungs-, Umsetzungs- und Nachbereitungsprozess allein zuständig, wohingegen bei *institutionellen* Angeboten der Lernortanbieter in den ersten beiden Phasen meist eine federführende Rolle einnimmt. Diese Phasen sollen deshalb separat für beide Szenarien betrachtet werden.

Im Falle der *institutionellen* Lernorte ist aufgrund der gegebenen Abhängigkeiten eine bestmögliche Abstimmung zwischen der Lehrperson und dem Anbieter von entscheidender Bedeutung. Die Lehrperson sollte unbedingt den Lernort im Vorfeld aufsuchen, mit allen beteiligten Personen ins Gespräch kommen und so insbesondere die spezifischen Interessen und Voraussetzungen der Kinder thematisieren (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 92). Auch das geplante Konzept und die verwendeten Materialien des Anbieters sollten von der Lehrperson geprüft werden, sodass bei Bedarf eine Anpassung an die Voraussetzungen der Klasse vorgeschlagen werden kann (Baar & Schönknecht, 2018, S. 69-70). Falls eine Anpassung des Materials von Seiten des Anbieters nicht gelingt oder eine Differenzierung der Materialien erforderlich ist, sollte die Lehrperson eigenes Material bereitstellen.

Die von der Institution geleiteten Programmteile, wie zum Beispiel eine Führung, können von der Lehrperson nur indirekt beeinflusst werden. Sie kann in einem Testlauf konstruktive Kritik üben und Modifizierungen vorschlagen, aber die Umsetzung übernimmt schlussendlich der Anbieter. Für die Vor- und Nachbereitung der Lernsequenz lohnt es sich, wenn die Lehrperson Vorschläge und vorhandenes Material des Anbieters einholt, da dies eine reibungslose Einbettung in den Unterricht erleichtern kann (Baar & Schönknecht, 2018, S. 90-93).

Auch bei der Planung einer *nicht-institutionellen* außerschulischen Lernsequenz ist die Begehung des Geländes immer ein wichtiger erster Schritt (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 92). Die Lehrperson sollte jedoch nicht zu früh in Eigenregie mit der konkreten Planung einer außerschulischen Lernsequenz beginnen, da sich aus den Freiheiten eines *nicht-institutionellen* Lernorts einige Vorteile ergeben können, die nicht ungenutzt bleiben sollten.

Zunächst sind die vorhandenen Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler beim außerschulischen Lernen noch entscheidender, da viele Lernorte ausserhalb der Schule mehrere Phänomene aufweisen, die als Lerngegenstand dienen können (Baar & Schönknecht, 2018, S. 59, 91). Durch die Erhebung des vorhandenen oder fehlerhaften Vorwissens und der Interessen der Kinder können die besten Anknüpfungspunkte identifiziert werden und sinnvolle Schwerpunkte festgelegt werden. Im Fall einer heterogenen Klasse kann dies im Sinne einer bestmöglichen Differenzierung auch die Grundlage für eine spätere Aufteilung auf verschiedene Teilaspekte des Lernortes bilden. (Baar & Schönknecht, 2018, S. 92)

Für die Kinder kann es besonders motivierend sein, wenn sie bei der Entscheidung über Schwerpunkte mitwirken können (Baar & Schönknecht, 2018, S. 90-91). Dies kann in der Vorbereitung so weit ausgebaut werden, dass die Kinder für einen individuell spannenden Aspekt des Lernorts eine Expertenrolle einnehmen und somit andere Kinder aktiv bei ihrer Erkundungs- oder Lernerfahrung unterstützen (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 69). Alternativ kann auch ein außerschulisches Kurzreferat dieser Experten die Erfahrung am Lernort bereichern (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 66).

Neben inhaltlichen Entscheidungen kann die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auch bei der Methodenwahl miteinbeziehen und eine Diskussion über das bestmögliche Vorgehen initiieren (Baar & Schönknecht, 2018, S. 91). Da außerschulische Lernorte verschiedene Perspektiven und Zugänge zulassen, können die Kinder in vielen Fällen selbst erarbeiten, mit welchen Methoden und Hilfsmitteln sie die verschiedenen Fragen am besten untersuchen können (Baar & Schönknecht, 2018, S. 69). Wenn die Lehrperson die Methoden selbst festlegt, sollte sie nicht nur darauf achten, ob diese für die Erarbeitung des Faktenwissens oder den Aufbau der Handlungskompetenz geeignet sind, sondern auch deren Einfluss auf die Motivation der Kinder berücksichtigen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 70). Besonders die handlungsorientierten und entdeckenden Methoden können den Fokus und die Ausdauer der Kinder spürbar steigern. Da außerschulische Lernorte oftmals eine Vielfalt an Ablenkungsmöglichkeiten bieten, kann eine abfallende Motivation oder ein mangelhaftes Einbinden aller Schülerinnen und Schüler im

Vergleich zum innerschulischen Unterricht noch schneller den Erfolg der Lernsequenz gefährden und sollte deshalb unbedingt vermieden werden (Bregy, 2014, S. 52).

Nach der Durchführung der außerschulischen Lernsequenz ist das Vorgehen bei *institutionellen* und *nicht-institutionellen* Lernorten wieder sehr vergleichbar. Primär sollte die Lehrperson das Ziel verfolgen, die gesammelten Eindrücke und das erworbene Wissen der Kinder zu strukturieren und einzuordnen (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 96). Dabei werden auch offen gebliebene Fragen geklärt und die Bedeutung für den weiteren Unterricht thematisiert. Diese Auswertung kann in verschiedenen Formen erfolgen. Die Kinder könnten beispielsweise Abschlusspräsentationen halten, Plakate gestalten oder die gesammelten Eindrücke durch eine aufgehängte Fotoreise weiterverarbeiten (Baar & Schönknecht, 2018, S. 94). Einige dieser Möglichkeiten eignen sich zudem hervorragend für die Überprüfung der gesetzten Lernziele (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 96).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die didaktische und methodische Umsetzung einer außerschulischen Lernsequenz erheblich vom traditionellen innerschulischen Unterricht abweicht. Bei *institutionellen* Angeboten ist die Lehrperson auf die didaktische Kompetenz des Anbieters angewiesen und kann die vorgefundene Aufbereitung der Lerninhalte nur teilweise selbst beeinflussen. Da folglich die Auswahl eines kompetenten Lernortanbieters von zentraler Bedeutung ist, kann auch diese Herausforderung nur langfristig durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder den Aufbau von eigenen Erfahrungen beseitigt werden.

Dieses Problem besteht bei *nicht-institutionellen* Angeboten nicht, da in diesen Fällen die Lehrperson selbst alle Entscheidungen zur Unterrichtsumsetzung treffen kann. Jedoch kann hier der Vorbereitungsaufwand insbesondere mit Blick auf die bestmögliche Methodenwahl höher sein, da die Lehrperson nicht die etablierten Methoden des innerschulischen Lernens einsetzen kann oder möchte. In dieser Herausforderung ist aber zugleich eine bedeutende Chance des außerschulischen Unterrichtens zu sehen (Sauerborn & Brühne, 2010, S. 63). Die Schülerinnen und Schüler können ausserhalb des Klassenzimmers insbesondere beim entdeckenden und forschenden Lernen Kompetenzen entwickeln, welche beim innerschulischen Lernen deutlich schwerer aufzubauen wären (Baar & Schönknecht, 2018, S. 69-71). Für eine bestmögliche Lernerfahrung der Kinder sollten die festgestellten Herausforderungen deshalb angenommen und mithilfe der Empfehlungen der Fachliteratur überwunden werden.

2.3.3 Lernortspezifische organisatorische Hürden

Das nächste Themenfeld bilden die organisatorischen Hürden, welche in direktem Zusammenhang mit dem ausgewählten Lernort stehen. Sie müssen überwunden werden, um das Angebot des außerschulischen Lernorts nutzen zu können. Sie werden im Modell in *Abbildung 5* deshalb als schwarze Mauer dargestellt, welche den Zugriff auf den dahinterliegenden Lernort erschwert.

In der Bedürfnisabklärung nach Schäfli (2009, S. 18) finden sich verschiedenste organisatorische Aspekte, die im Folgenden näher betrachtet werden. Der Fokus dieser Analyse liegt zunächst auf *institutionellen Angeboten*, da hierbei zusätzliche Akteure in die Planung involviert sind und somit der anfallende Organisationsaufwand besonders herausfordernd sein kann.

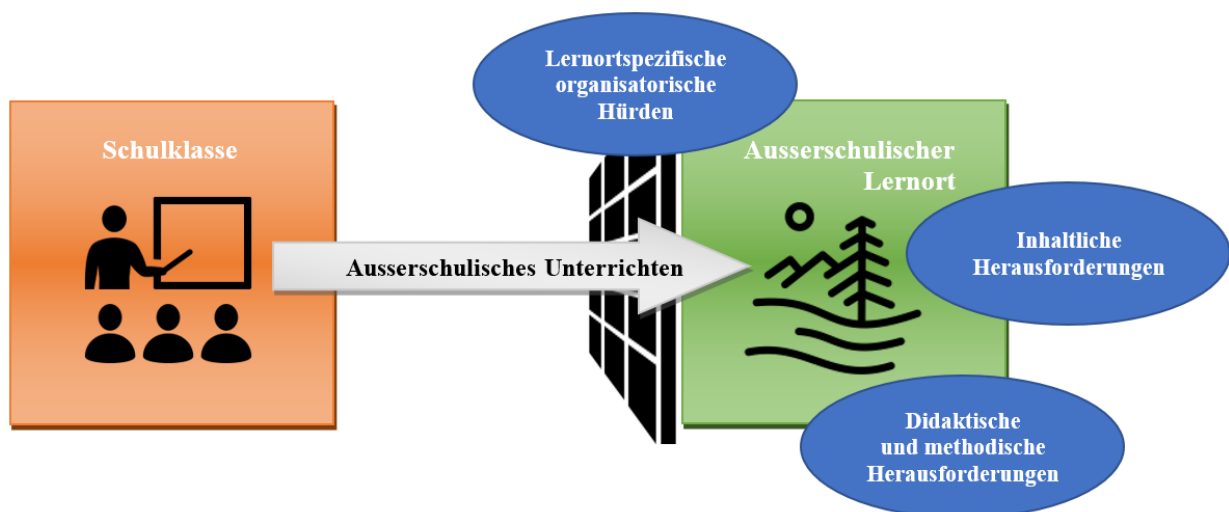


Abbildung 5: Herausforderungen beim außerschulischen Unterrichten (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18; Grafikbausteine aus Noun Project, 2014)

Die erste Hürde bei der Planung einer außerschulischen Lernsequenz ist die Zugänglichkeit der Informationen zum gewählten *institutionellen* Lernort. In vielen Fällen kann zwar mit einer kurzen Google-Suche eine für den Lernort bereitgestellte Homepage gefunden werden. Die Qualität und die Fülle der dort veröffentlichten Informationen ist allerdings wie bei allen Internetangeboten sehr heterogen. Neben täglich gepflegten Homepages finden sich auch Internetauftritte mit veralteten oder unvollständigen Informationen. Einige Internetauftritte schaffen es, auf einen Blick alle wichtigen Informationen bereitzustellen, wohingegen andere Websites die Suche nach Informationen mit einer inkonsistenten oder veralteten Webseitestructur erschweren.

Die unterschiedliche Qualität der Informationsangebote soll anhand von zwei Beispielen veranschaulicht werden. Das *Technorama* in Winterthur zeigt, welche Informationsqualität eine Website zu ausserschulischen Lernorten bieten könnte. Die üblichen Informationen zu den Öffnungszeiten, der Anreise und den Preisen sind auf der Homepage mit wenigen Klicks abrufbar. Ausserdem stellt das Museum eine thematisch sortierte *Exponatendatenbank* zur Verfügung, in welcher die Lehrperson nach Ausstellungsstücken suchen kann, die sich besonders gut mit den verfolgten Lernzielen in Verbindung bringen lassen (Swiss Science Center Technorama, 2021). Darüber hinaus bietet das Museum zu den allermeisten thematischen Sektoren vorgefertigte Arbeitsmaterialien für Primar- und Sekundarschulklassen an. Mit Hilfe dieser Informationen kann die Lehrperson bereits vom Schreibtisch aus einen Grossteil der Planungsarbeit erledigen. Zusätzliche Gespräche mit der Museumsverwaltung oder ein vorheriger Besuch des Museums könnten damit in vielen Fällen vermieden werden. Auch die Buchung von Tickets, Workshops und Schulungen kann komplett online abgewickelt werden. Ein gegenteiliges Beispiel ist in der derzeitigen *Freilichtausstellung in Bad Ragatz* zu sehen. Auf der zugehörigen Homepage sind lediglich der Ort und die Anzahl der Kunstwerke, sowie eine Liste der teilnehmenden Künstlerinnen und Künstler zugänglich. (Bad Ragatz, 2021). Informationen zu den einzelnen Kunstwerken sind nur vor Ort als kostenpflichtige Broschüre erhältlich. Somit kann aus der Distanz nur schwer beurteilt werden, wie gut diese Ausstellung thematisch in den Unterricht eingebettet werden kann. Sofern sich eine Lehrperson zwischen mehreren Ausstellungen entscheiden muss, kann ein solches Informationsdefizit sofort zum Ausschlusskriterium werden. Mit diesem Beispiel wird deutlich, dass sich eine Lehrperson auch in Zeiten weit fortgeschrittener Digitalisierung nicht darauf verlassen kann, über digitale Kanäle auf alle wichtigen Informationen eines Lernortes zugreifen zu können.

Ähnlich heterogen verhält sich der Informationsaustausch nach der Buchung eines Angebots. Die Absprachen mit den Verantwortlichen des Lernortes können zügig und effizient verlaufen oder sehr zeitintensiv und fehleranfällig sein. Ohne vorhandene Erfahrungswerte ist dies vor der Auswahl des Angebots nicht vorhersehbar, sodass sich Lehrpersonen auf diesen Unsicherheitsfaktor einstellen müssen.

Neben den bisher genannten Punkten sind auch die *Kosten des Angebots*, der *Zeitbedarf* und die *Entfernung der ausserschulischen Lernorte* potenzielle Hürden, die nicht unterschätzt werden dürfen (Schäfli, 2009, S. 18). Auch nach der Erhebung von Sauerborn und Brühne (2010, S. 82) unter 398 Lehrpersonen gehören diese Punkte zu den meistgenannten Erschwernissen beim ausserschulischen Unterrichten. Zu beachten ist, dass diese drei Faktoren untereinander in

Beziehung stehen und die zeitlichen und finanziellen Limits wie bei jeder wirtschaftlichen Entscheidung auch teilweise vom Gegenwert des Angebots abhängen. Inwiefern sich einer dieser Punkte als herausragende Hürde zeigt, könnte ausserdem vom jeweiligen Schulhaus abhängen. Je nachdem ob eine Lehrperson in einer kleineren ländlichen Gemeinde mit wenig *institutionellen* Angeboten oder in einer grösseren Stadt mit einem vielfältigen Angebot unterrichtet, könnten diese Herausforderungen unterschiedlich zu gewichten sein. Auch der finanzielle Spielraum könnte je nach Schulhaus stark schwanken. Das Zusammenspiel aus Kosten und Budget liegt streng genommen anteilig im Einflussbereich des Schulhauses und könnte damit auch den *schulbezogenen organisatorischen Hürden* des nächsten Kapitels zugeordnet werden.

Insgesamt sind bei den *Kosten*, dem *Zeitbedarf* und der *Entfernung* aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen keine pauschalen Aussagen für alle Schulhäuser möglich. Für die *institutionellen* Lernorte lässt sich trotzdem festhalten, dass die *lernortbezogenen organisatorischen Herausforderungen* bei allen gesichteten Veröffentlichungen mitunter als wichtigste Hindernisse beim ausserschulischen Unterrichten genannt werden. Zum einen müssen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernorts zeitaufwändig geprüft werden, zum andern können die festgestellten Bedingungen je nach Lage und finanzieller Ausstattung des Schulhauses tatsächlich den Ausschluss eines Lernorts bedeuten. Somit könnten diese Faktoren tatsächlich bei manchen Lehrpersonen ein regelmässiges ausserschulisches Unterrichten behindern.

Falls sich die Lehrperson hingegen für einen *nicht-institutionellen* ausserschulischen Lernort entscheidet und frei zugängliche Phänomene in den Unterricht einbinden möchte, kann ihr ein fortlaufender Koordinationsaufwand mit einem externen Anbieter erspart bleiben. An vielen Lernorten in der Natur und den meisten öffentlichen Plätzen kann eine Lehrperson völlig eigenverantwortlich unterrichten. Bei nicht frei zugänglichen Lernorten wie Arbeitsstätten oder sozialen Einrichtungen werden organisatorische Absprachen hingegen erforderlich sein. Ausserdem sollte beachtet werden, dass bei *nicht-institutionellen* Lernorten Organisationsaufgaben anfallen können, um welche sich professionelle Lernortbetreiber bereits routinemässig kümmern würden. Geht man beispielsweise eigenverantwortlich mit den Kindern in die Natur, werden dort zusätzliche Sicherheitsüberlegungen meist eine grössere Rolle spielen, als dies in kindgerechten *institutionellen* Lernorten der Fall ist. In Rückbezug auf Kapitel 2.3.1 könnte auch eine vorherige Weiterbildung notwendig sein. Auch diese würde einen zusätzlichen Organisationsaufwand bedeuten.

Auch die *Kosten*, der *Zeitbedarf* und die *Entfernung* zeigen bei der Organisation von *nicht-institutionellen* Lernorten im Detail unterschiedliche Ausprägungen. Hohe Reisekosten oder ein grosser zeitlicher Aufwand können auch in diesem Fall zum Problem werden. Allerdings haben die Lehrpersonen bei *nicht-institutionellen* Lernorten oftmals eine grössere räumliche Flexibilität, da sich viele dieser Phänomene an mehreren Orten finden lassen. Diese Flexibilität reduziert die Anfahrtsdauer und -kosten, sodass die Zeit- und Kostenbudgets seltener zum Ausschlusskriterium werden sollten. Da sich *nicht-institutionelle* Lernorte aber häufig im Freien befinden, kann eine höhere Abhängigkeit vom Wetter einen zusätzlichen Unsicherheitsfaktor darstellen, der eingeplant werden muss.

Insgesamt zeigt sich somit, dass sowohl bei *institutionellen* als auch bei *nicht-institutionellen* Lernorten ein hoher Organisationsaufwand anfallen kann, welcher eine beachtliche Hürde für das ausserschulische Lernen darstellen kann. Es scheint also treffend, diesen Aspekt in beiden Fällen wie in *Abbildung 5* als eine Mauer zu betrachten, welche den Weg zum ausserschulischen Lernort erschwert. Eine Lehrperson sollte jedoch stets beachten, dass dieses Hindernis je nach Lernort unterschiedlich gross ausfallen kann. Es sollte deshalb stets geprüft werden, ob die Hürde eines konkreten Lernorts wirklich überwunden werden muss, oder ob sie durch eine kluge Auswahl eines alternativen Lernorts geschickt umgangen werden könnte.

2.3.4 Schulbezogene organisatorische Hürden

Das letzte Themenfeld bildet eine Gruppe von organisatorischen Herausforderungen, welche im Einflussbereich der Schule liegen. *Abbildung 6* wird deshalb um eine zweite Mauer ergänzt, welche ein zusätzliches Hindernis auf dem Weg zum ausserschulischen Lernort darstellt. Durch die Platzierung der Mauer neben der Schulklasse wird deutlich, dass diese organisatorischen Schwierigkeiten bereits beim Verlassen des Schulgeländes auftreten. Diese *schulbezogenen Hürden* sind die Folge eines organisatorischen und regulatorischen Rahmens, welcher von der Schulleitung, der Schulgemeinde oder dem kantonalen Bildungsdepartement vorgegeben wird. Einerseits sind damit klar festgelegte Rahmenbedingungen gemeint, die beispielsweise in kantonalen Weisungen oder in Richtlinien der Schulgemeinde verschriftlicht wurden. Andererseits lässt sich vermuten, dass Lehrpersonen auch aus der eigenen subjektiven Unterrichtserfahrung vermeintliche Vorgaben ableiten könnten, an die sie sich gebunden fühlen. Beide Bereiche könnten einen erheblichen Einfluss auf die Realisierbarkeit des Ausserschulischen Lernens haben und sollen deshalb nacheinander analysiert werden.

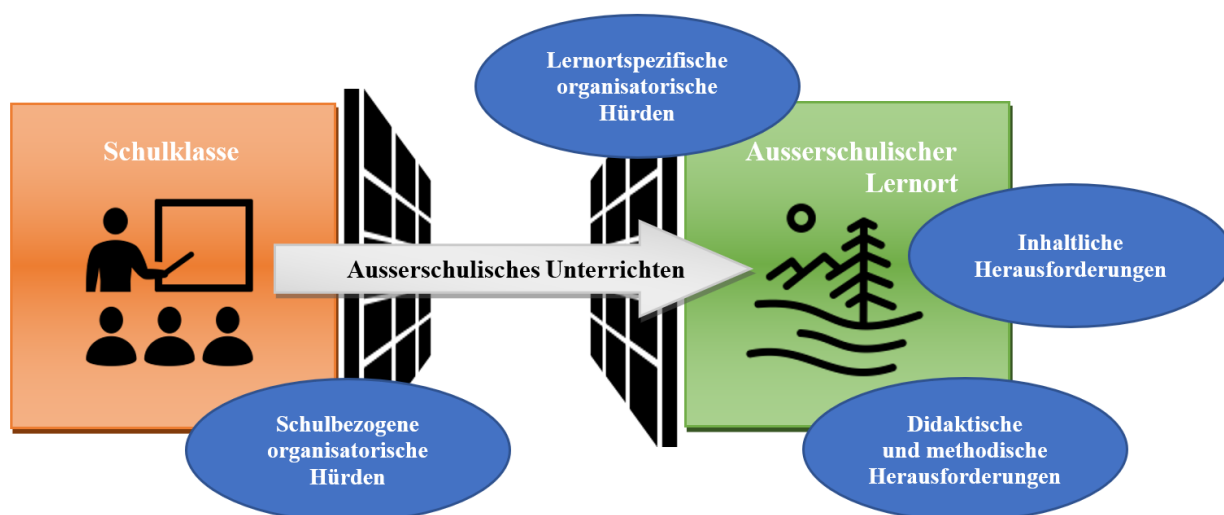


Abbildung 6: Herausforderungen beim außerschulischen Unterrichten (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

Tatsächliche schulorganisatorische Vorgaben

Analog zur Vorgehensweise in den anderen Kantonen hat auch das Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (2017, S. 9) für jede Jahrgangsstufe und jedes Unterrichtsfach eine bestimmte Anzahl an Wochenlektionen festgelegt, welche von den Lehrpersonen realisiert werden müssen. Prinzipiell ist diese Festlegung noch keine Einschränkung für das außerschulische Lernen, da eine Lehrperson selbst entscheiden kann, zu welchem Zeitpunkt welches Fach unterrichtet wird. Wenn eine Lehrperson etwa einen ganzen Vormittag lang mit der Klasse ein außerschulisches NMG-Thema bearbeiten möchte, ist dies durch die Bündelung von NMG-Lektionen problemlos umsetzbar. Es wäre sogar möglich, einzelne Musiklektionen über mehrere Wochen zusammenzufassen, um etwa an einem ganztägigen Musikprojekt teilnehmen zu können. Allerdings wird diese theoretische Freiheit in der Unterrichtspraxis von drei Faktoren eingeschränkt. Als erstes muss berücksichtigt werden, dass es Unterrichtsfächer gibt, die an einen festen Ort gebunden sind. Sie müssen klassenübergreifend über Zimmerbelegungspläne geregelt werden und können deshalb nicht ad hoc von einer einzelnen Lehrperson auf einen anderen Tag verlegt werden. Dies betrifft insbesondere den Sportunterricht und das textile und technische Gestalten. Zweitens gibt es an den meisten Schulen Unterrichtsfächer, die von spezialisierten Fachlehrpersonen oder einer schulexternen Person unterrichtet werden. Dies ist im Kanton St. Gallen oftmals beim Schwimmen, dem textilen Gestalten oder dem kirchlichen Religionsunterricht der Fall. Auch hier kann die Lehrperson nicht eigenmächtig über den Zeitpunkt dieser Lektionen entscheiden.

Der letzte und bedeutendste Faktor ist jedoch die Kooperation mit anderen Akteuren im Klassenzimmer. Neben schulinternen Projekten wie dem Teamteaching haben vor allem kantonale Vorgaben die Situation im Klassenzimmer in den letzten Jahren massgeblich verändert. Mit dem erklärten Ziel einer Intensivierung der schulischen Inklusion hat die Unterstützung der Klassenlehrpersonen durch spezialisierte Förderlehrpersonen sichtbar zugenommen (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2015, S. 7). Im Unterrichtsalltag folgt daraus eine enge Zusammenarbeit mit ausgebildeten Fachpersonen der Heilpädagogik und der Logopädie, sowie der bedarfsmässige Einsatz einer Klassenassistenten. Je nach Situation unterstützen diese Akteure einzelne Kinder im regulären Klassenzimmer oder in separaten Räumen. Damit diese Förderung gelingt, ist eine langfristige Planung und die Einhaltung der festgelegten Termine erforderlich.

Alle drei genannten Punkte machen deutlich, dass die theoretische Entscheidungsfreiheit der Klassenlehrperson über die Verteilung der Fächer im Wochenverlauf nur noch phasenweise gegeben ist. Die Lehrperson muss sicherstellen, dass sich die Kinder zu vorher definierten Zeiten in der Schule aufhalten. Nur so können die zugeteilten Räume genutzt werden und die individuelle Förderung einzelner Kinder aufrechterhalten werden. Ausserschulische Lernvorhaben, die zeitlich unflexibel sind oder die Länge einer Doppellektion überschreiten, müssen deshalb in aller Regel mit verschiedenen Akteuren im Kollegium abgesprochen werden. Da die Klassenlehrperson von den beteiligten Personen keine Einwilligung einfordern kann, ist sie deshalb stets auf deren Bereitschaft zur Änderung bestehender Abläufe angewiesen.

Ein weiteres Problemfeld zeigt sich bei der Beaufsichtigung des ausserschulischen Lernens. Im Kanton St. Gallen ist bei einer durchschnittlich grossen Mittelstufenklasse das Hinzuziehen von mindestens einer weiteren Begleitperson erforderlich, um einen ausserschulischen Lernanlass durchführen zu können (Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, 2019, S.2). Im besten Fall würde sich eine in der Klasse arbeitende Förderlehrperson oder eine Teamteaching-Lehrperson dazu bereiterklären, die Klasse bei diesem Vorhaben zu begleiten. Da viele Förderkonzepte auch ausserhalb des Klassenzimmers realisierbar wären, würde man damit eine Konkurrenzsituation zwischen dem ausserschulischen Lernen und der vereinbarten Förderung einzelner Kinder erfolgreich vermeiden.

Der Zeitbedarf für das ausserschulische Unterrichten übersteigt jedoch in vielen Fällen das Zeitbudget der Förderlehrpersonen, sodass dies keine durchgängig praktikable Lösung darstellt. In den meisten Fällen werden sich Lehrpersonen deshalb um externe Begleitpersonen bemühen

müssen. Diese Suche gestaltet sich aber aus vielerlei Hinsicht als schwierig. Da der Begleitungsaufwand üblicherweise nur mit einer sogenannten Verpflegungspauschale vergütet wird, handelt es sich hierbei um keine herkömmliche Arbeitstätigkeit, welche bereits durch einen attraktiven finanziellen Anreiz Interessenten anlocken würde. In der Schulgemeinde Rapperswil-Jona beträgt diese Verpflegungspauschale für eine ganztägige Exkursion beispielsweise 25 CHF (Stadtrat Rapperswil-Jona, 2018, S. 18). Diese Bedingungen scheinen wenig geeignet zu sein, um eine Begleitperson über ein öffentliches Inserat in den üblichen Job-Börsen anzuwerben. Viele Lehrpersonen organisieren ihre Suche nach einer Begleitperson deshalb im privaten Umfeld oder bitten die Eltern der Schülerinnen und Schüler um ihre Unterstützung. Da diese Anfragen aber nicht immer erfolgreich sind, kann die Suche nach einer Begleitperson je nach Situation der Lehrperson ein sehr grosses Hindernis beim regelmässigen ausserschulischen Lernen darstellen.

Obwohl die Entschädigung der Begleitperson kaum finanzielle Kosten verursacht, kann die gesamte Finanzierung des ausserschulischen Unterrichts insbesondere bei weiter entfernten Lernorten oder teuren *institutionellen* Angeboten trotzdem herausfordernd sein. Bei 20 Schulkindern können allein die nötigen Zug- und Eintrittstickets für den Besuch eines einzigen ausserschulischen Lernorts so hohe Ausgaben verursachen, dass die beschränkten Budgets der Schulen bei regelmässiger Wiederholung einer solchen Exkursion überraschend schnell erschöpft sein könnten. *Nicht-institutionelle* Lernorte können in diesem Fall eine gute Alternative darstellen, da diese im Vergleich dazu häufig kostengünstiger besucht werden können. Für die Überwindung von finanziellen Hürden ist deshalb die Auseinandersetzung mit den lokalen Gegebenheiten und eine längerfristige Budgetplanung von grosser Bedeutung.

Vermeintliche schulorganisatorische Vorgaben

Neben den tatsächlichen organisatorischen Vorgaben der Schule soll in einem zweiten Schritt ein daran anknüpfendes Problemfeld analysiert werden. Besonders häufig wird von Lehrpersonen der sogenannte *Stoffdruck* als entscheidende Hürde des ausserschulischen Lernens bezeichnet (Sauerborn und Brühne, 2010, S. 82). Es wird argumentiert, dass die Lehrpersonen immer mehr Inhalte in immer weniger Zeit vermitteln müssten. Zeitlich aufwändige Vorhaben wie das regelmässige ausserschulische Unterrichten liessen sich deshalb inzwischen kaum noch realisieren. Da beispielsweise die Fremdsprachen in den letzten Jahren eine stärkere Gewichtung

erhalten haben und mit *Medien & Informatik* ein komplett neues Fach in den Unterricht integriert wurde, scheint diese Ansicht auf den ersten Blick nachvollziehbar (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2017, S. 3, 11).

Weil sich aber mit der Einführung des Lehrplans 21 auch die inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans massgeblich verändert haben, hat ein isolierter Blick auf die Anzahl der Fächer nur wenig Aussagekraft. Um Aussagen zur vermuteten steigenden Stofffülle ableiten zu können, müssten die früher gültigen kantonalen Lehrpläne und der Lehrplan 21 als Ganzes verglichen werden. Vordergründig zeigt sich hierbei, dass für den Kanton St. Gallen der seitenmässige Umfang des Lehrplans 21 im Vergleich zum vorherigen Lehrplan sogar leicht abgenommen hat (D-EDK, 2014, S. 1). Der neue Lehrplan verfolgt jedoch durch die Kompetenzorientierung eine komplett neue Philosophie. Im Gegensatz zu den früher festgelegten Zielen und Inhalten lassen sich die definierten Kompetenzen auf sehr unterschiedliche Arten erreichen. Der Zeitbedarf für die Erreichung der Unterrichtsziele schwankt deshalb je nach Unterrichtsstil und inhaltlicher Auswahl ganz erheblich. Pauschale mengenmässige Vergleiche zwischen früheren Lehrplänen und dem Lehrplan 21 können deshalb die Frage nach der Stofffülle nicht beantworten.

Schlussendlich lässt sich deshalb nur festhalten, dass die Lehrpersonen dank dieser neuen Kompetenzorientierung deutlich selbstbestimmter die konkreten Inhalte festlegen können, mit welchen sie die einzelnen Kompetenzen aufbauen möchten. Der Gestaltungsspielraum der Lehrpersonen hat sich also erheblich vergrössert. Ganz im Gegenteil zur ursprünglichen Vermutung des *Stoffdrucks* liesse sich dieser Spielraum sogar nutzen, um eine Intensivierung des ausserschulischen Lernens zu erreichen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssten die Lehrpersonen allerdings weitere entscheidende Aspekte beachten.

Allem voran ist eine alleinige Konzentration auf die neuen Inhalte und Fächer des Lehrplans 21 nicht ausreichend. In mindestens gleichem Umfang müssten sich die Lehrpersonen mit der Frage auseinandersetzen, welche Kompetenzen oder Inhalte inzwischen nicht mehr vermittelt werden müssen. Leider finden sich noch immer Lehrpersonen, die im Unterricht ausführlich Inhalte thematisieren, die im Lehrplan inzwischen nicht mehr verankert sind. Ein gutes Beispiel sind die Themen der *schriftlichen Multiplikation und Division*, welche noch immer in einigen individuellen Jahresplanungen verankert sind. Diese Themen wurden bewusst nicht in den neuen Lehrplan aufgenommen und sollten deshalb von den Kindern nur dann erlernt werden, wenn alle anderen Kompetenzen im Fach Mathematik zufriedenstellend erreicht wurden (Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2018, S. 2). Erklärt eine Lehrperson diese komplexen

Rechnungen fälschlicherweise zum Pflichtbestandteil, so reduziert sie zwangsläufig die zur Verfügung stehende Zeit für andere Lerninhalte.

Darüber hinaus stehen Lehrpersonen aufgrund der Kompetenzorientierung des neuen Lehrplans vor der Herausforderung, die inhaltliche Tiefe noch stärker selbst bestimmen und anpassen zu müssen. Einige Lehrpersonen schrecken davor zurück, das jahrelang verwendete Material einer systematischen Überprüfung zu unterziehen. Zusätzlich möchten sie aber ihren Unterricht um die neu aufgenommenen Kompetenzen des Lehrplans 21 ergänzen. Damit geraten sie in eine sogenannte *Vollständigkeitsfalle* und erhöhen somit zwangsläufig den subjektiv wahrgenommenen *Stoffdruck* (Lehner, 2020, S. 74). Vor allem im Fach Mathematik und den Sprachen unterliegen viele Lehrpersonen der Illusion, Lerninhalte mit einer gewissen Vollständigkeit vermitteln zu können. Unterstützt wird diese Wahrnehmung durch verschiedene Lehrmittel, die ein systematisches Durcharbeiten von Arbeitsbüchern vorschlagen. Erreicht man am Ende des Schuljahres die letzte Seite des Lehrmittels, scheint demzufolge ein wichtiges Unterrichtsziel erreicht zu sein.

Dabei wird übersehen, dass die Inhalte eines Fachs noch nie vollumfänglich vermittelt werden konnten und jedes Lehrmittel und jede Lehrperson immer einen Kompromiss aus inhaltlicher Tiefe und Breite finden muss. Schon seit der Einführung der Volksschulen wurde auf allen Ebenen des Bildungssystems intensiv diskutiert, in welcher Tiefe welche Inhalte vermittelt werden sollen und wie mit neuen Lerninhalten umgegangen werden soll (Lehner, 2020, S. 35-45). Auch wenn der aktuelle Lehrplan und die darauf aufbauenden Lehrmittel eine Vorauswahl getroffen haben, bleiben die Lehrpersonen in der Pflicht, die Spielräume innerhalb des dort gesetzten Rahmens zu nutzen und konkrete Lerninhalte mit einer entsprechenden inhaltlichen Tiefe festzulegen (Esslinger-Hinz, 2007, S. 92-93). Diese Tatsache muss anerkannt werden, damit eine Lehrperson die nötigen Schritte ergreifen kann, um sich selbst und den Unterricht aus der *Vollständigkeitsfalle* zu befreien und damit den wahrgenommenen *Stoffdruck* zu reduzieren (Lehner, 2020, S. 74-75). In der Folge könnten ausreichend grosse Zeitfenster geschaffen werden, um den Kindern regelmässiges ausserschulisches Lernen zu ermöglichen.

Letztendlich lassen sich in Bezug auf das regelmässige ausserschulische Unterrichten eine Vielzahl von *schulbezogenen organisatorischen Hürden* finden. Sie leiten sich aus verschiedenen Vorschriften ab, welchen sich eine Lehrperson bei der Ausübung ihres Berufs ausgesetzt sieht. Dabei muss jedoch klar unterschieden werden, ob es sich hierbei um *subjektiv angenommene*

oder um *objektiv bestehende* Vorgaben handelt. Sofern der erste Fall zutreffend ist, könnten die daraus entstandenen Hürden mit den richtigen Arbeitstechniken erfolgreich beseitigt werden. Diese werden in Abschnitt 2.4.4 im Rahmen der dort vorgestellten Hilfsmittel konkretisiert. Im zweiten Fall könnten die daraus entstandenen Hindernisse das ausserschulische Unterrichten dauerhaft erschweren. Hervorzuheben sind insbesondere die steigende Komplexität bei der Zusammenarbeit im Schulhaus und die obligatorische Suche nach einer Begleitperson. Derzeit müssen Lehrpersonen individuell nach kreativen Lösungen suchen, um den ausserschulischen Unterricht trotz dieser Hürden nach ihren Vorstellungen umsetzen zu können.

2.4 Verfügbare Hilfsmittel zur Überwindung der Herausforderungen

Nachdem die inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Herausforderungen beim ausserschulischen Lernen ausführlich beleuchtet wurden, sollen nun die Möglichkeiten zu deren bestmöglichen Überwindung zusammengetragen werden. Für jedes der vier Themenfelder sollen Hilfsmittel identifiziert werden, welche eine Lehrperson schon jetzt bei Bedarf einsetzen könnte, um ihre Absicht des regelmässigen ausserschulischen Unterrichts erfolgreicher umzusetzen. Die nachfolgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie soll lediglich für jedes der vier angesprochenen Problemfelder eine vielversprechende Auswahl an Hilfsmitteln vorstellen. Oftmals konzentrieren sich dabei die präsentierten Hilfsmittel auf spezifische Schwierigkeiten und können somit nicht als allumfassende Lösung für den Problembereich gesehen werden, welchem sie zugeordnet wurden.

2.4.1 Hilfsmittel für inhaltliche Herausforderungen

Für die in Kapitel 2.3.1 beschriebenen inhaltlichen Herausforderungen sind bereits mehrere Hilfsmittel verfügbar, wobei einige davon nur regional benutzbar sind. Für die Ostschweiz offeriert zum Beispiel die Pädagogische Hochschule St. Gallen (2020, S. 1-3) eine online zugängliche Liste von ausserschulischen Lernorten, welche in St. Gallen und der näheren Umgebung besucht werden können. Diese Liste ist thematisch sortiert und bietet sechs verschiedene Kategorien, welche etwa die Titel *Naturerlebnisse* oder *Energie, Versorgung, Entsorgung* tragen. Für Lehrpersonen, welche mithilfe der Planungsstrategie *Ausgangspunkt Lehrplan* arbeiten möchten, könnte diese Liste eine spürbare Unterstützung bedeuten. Eine Lehrperson könnte nach der Auswahl einer bestimmten Lehrplankompetenz mithilfe dieser Liste

innerhalb weniger Minuten feststellen, ob in Schulnähe ein passendes Angebot zum gewünschten Thema verfügbar wäre. Bei einem genaueren Blick auf die Liste stellt man allerdings fest, dass sich die gewählten Kategorien hauptsächlich auf NMG-Themen konzentrieren. Ausserdem bietet diese kompakte Liste wenig Informationen zu den jeweiligen Lernorten, sodass diese Liste beispielsweise keine Anhaltspunkte bietet, inwiefern sich ein bestimmter Lernort für eine gewisse Altersstufe eignet.

Diese Liste kann mit einer Sammlung von ausserschulischen Lernorten ergänzt werden, die Rechsteiner (2004, S. 40-92) vor 18 Jahren im Rahmen ihrer Diplomarbeit zum Thema *Schulreisen und Exkursionen* angefertigt hat. Sie umfasst verschiedene *institutionelle* Lernorte, welche hauptsächlich in der Ostschweiz angesiedelt sind. Neben einem Lehrplanbezug und Anreiseinformationen sind auch Routen- und Ausrüstungsbeschreibungen enthalten. Aufgrund der mangelnden Aktualität der Liste und der einmaligen Verfügbarkeit der Arbeit kann darin jedoch kein flächendeckendes Hilfsmittel gesehen werden.

Demgegenüber hat die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) für denselben Zweck eine Website aufgebaut, welche ein fachlich breiteres Angebot abbilden möchte und viele Zusatzinformationen beinhaltet (PH FHNW, o.D.).

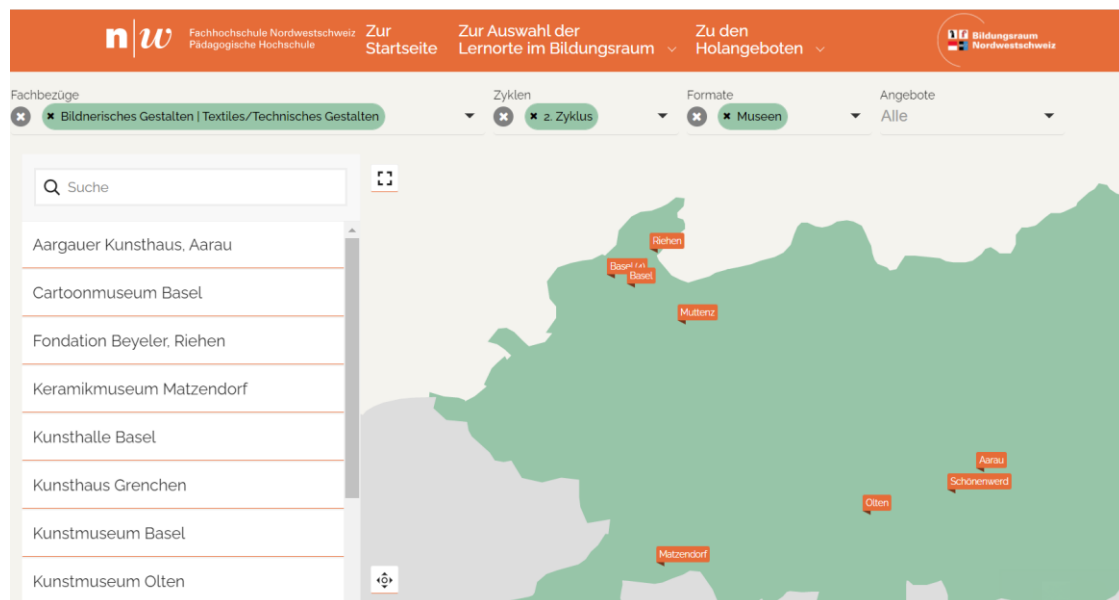


Abbildung 7: Ausserschulische Lernorte im Bildungsraum Nordwestschweiz (PH FHNW, o.D.)

Die interaktive Karte der Website zeigt zunächst den Standort aller eingetragenen Lernorte. Durch die Selektion des *Fachbereichs*, des *Zyklus* und des *Formats* kann die Gesamtmenge der Lernorte sehr zielgerichtet auf eine übersichtliche und passgenaue Auswahl reduziert werden. *Abbildung 7* zeigt dies exemplarisch für die Selektionen *Bildnerisches Gestalten*, *2. Zyklus* und *Museen*. Für diese Auswahl zeigt die Karte acht passende Lernorte.

Durch das Anklicken eines konkreten Lernorts sind oftmals Hinweise zu den *Angeboten des Lernorts* und den voraussichtlichen *Kosten* abrufbar. Für die Planungsstrategie *Ausgangspunkt Lehrplan* ist die Anzeige von Angeboten nach Fachbereich bereits ein erheblicher Mehrwert. Für die Unterstützung der Planungsstrategie *Vorgefundener Lernort* wäre jedoch bei den jeweiligen Lernorten ein Hinweis auf eine konkrete Kompetenz im Lehrplan 21 äusserst hilfreich. Damit könnte der händische Abgleich mit dem Lehrplan 21 deutlich abgekürzt werden oder sogar komplett entfallen. Immerhin bietet die Karte durch die übersichtliche Darstellung die Möglichkeit, bisher unbekannte Lernorte in der näheren Umgebung zu entdecken. Damit wächst die Menge der individuell *vorgefundener Lernorte* der Lehrpersonen deutlich an. Auch wenn beide pädagogischen Hochschulen eine Unterstützung für die inhaltliche Auswahl bieten, ist der Unterstützungsumfang im Falle der Datenbank der FHNW somit deutlich ausgeprägter.

Ein weiterer Ideenspeicher, welcher demgegenüber in der ganzen Schweiz genutzt werden kann, wurde von der der Stiftung Silviva (2018) unter dem Titel *Draußen unterrichten* veröffentlicht. Auch in diesem Handbuch wurden die Ideen zum ausserschulischen Unterrichten bereits den verschiedenen Fachbereichen zugeteilt. Durch eine konkrete Auflistung der passenden Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 ist zudem bei jeder Unterrichtseinheit der Bezug zum Lehrplan gegeben. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die vorgestellten Unterrichtsvorschläge des Handbuchs nicht immer als *ausserschulisches Lernen* nach Abschnitt 2.1 gesehen werden können. In einigen Lernsequenzen steht nicht vordergründig der gewählte Ort und die dort vorgefundenen Phänomene für die Lernerfahrung im Zentrum. Stattdessen stehen auch Kompetenzen im Mittelpunkt, die zwar innerschulisch vermittelt werden könnten, aber durch die Arbeit mit natürlichen Materialien oder den Aufenthalt in der Natur angereichert werden sollen. Je nach Unterrichtsziel eignen sich deshalb nicht alle Unterrichtsvorschläge gleich gut für das ausserschulische Unterrichten.

Demgegenüber stellt das Handbuch *45 Lern-Orte in Theorie und Praxis* durchgehend die ausgewählten Lernorte und die dort auffindbaren Lernphänomene in den Mittelpunkt (Brade & Krull, 2016). Obwohl das von über 40 Autorinnen und Autoren zusammengetragene Werk keinen

Bezug zum Lehrplan 21 herstellt, ist dieser Schritt durch die vorgeschlagenen Unterrichtsziele keine grosse Herausforderung. Gerade für *nicht-institutionelle* ausserschulische Lernorte könnte dieses Handbuch den derzeitig reichhaltigsten Ideenspeicher abbilden.

2.4.2 Hilfsmittel für didaktische und methodische Herausforderungen

Auch den Herausforderungen der *didaktischen und methodischen Umsetzung* einer ausserschulischen Lernsequenz ist eine Lehrperson nicht hilflos ausgeliefert. Wie in Abschnitt 2.3.2 bereits erläutert, sind einige Fachbücher erhältlich, die hierbei eine grosse Unterstützung bieten können. Es ist jedoch zu beachten, dass viele dieser Bücher einen thematischen Schwerpunkt setzen und nicht für alle Fachbereiche gleich viel Unterstützung bieten.

Ein besonders breites Angebot ist für naturbezogenes ausserschulisches Unterrichten zu finden. Neben Ratgebern, die nach der vorgestellten Definition eindeutig das ausserschulische Lernen ins Zentrum stellen, sind auch solche zu finden, die den ortsunabhängigen Aufenthalt in der Natur und die damit verbundenen Sinneserfahrungen fördern möchten. Aus diesem reichhaltigen Angebot muss eine Lehrperson also bewusst die passenden Handbücher auswählen.

Neben diesen monothematischen Werken sind auch einzelne breiter aufgestellte Lektüren für Lehrpersonen erhältlich. Dühlmeiers (2010) *Mehr Ausserschulische Lernorte in der Grundschule* vertieft sich neben den naturbezogenen Lernorten auch in den Bereichen *Kultur* und *Arbeitswelt* und schafft somit ein Fundament für besonders häufig besuchte Lernorte. Auch die bereits erwähnte Zusammenstellung nach Brade und Krull (2016) enthält zu allen 45 Lernorten kurze didaktische Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der ausserschulischen Lernsequenz.

Die Summe all dieser Handbücher bildet eine gute Grundlage für die *didaktischen und methodischen Herausforderungen* beim ausserschulischen Unterrichten. Da ausserschulische Lernorte jedoch sehr vielseitig sein können, wird man nur schwerlich eine Veröffentlichung finden, die alle Besonderheiten der verschiedenen Lernorte abdecken kann. Zudem könnte es schwerfallen, sich rechtzeitig mit den genannten Handbüchern weiterzubilden, falls eine Lehrperson kurzfristig einen ausserschulischen Lernort besuchen möchte. Es bleibt also zumindest die Schwierigkeit bestehen, das jeweils passende Hilfsmittel zu finden und sich damit frühzeitig und längerfristig weiterzubilden.

2.4.3 Hilfsmittel für lernortspezifische organisatorische Hürden

Im Bereich der *lernortspezifischen organisatorischen Hürden* nach Kapitel 2.3.3 konnten nur in beschränktem Umfang Hilfsmittel für deren Überwindung identifiziert werden. In den erhältlichen Handbüchern sind organisatorische Hilfestellungen zu finden, welche vor allem als allgemein gehaltene Checklisten konzipiert sind und das Unterrichten ausserhalb des Klassenzimmers lernortunabhängig erleichtern sollen (Stolz, Feiler, & Barnekow, 2010, S. 59-89). Für ausserschulische Lernorte mit höherem Vorbereitungsaufwand können diese Checklisten wertvoll sein, weil sie alles Wesentliche übersichtlich zusammenfassen und einen zeitlichen Rahmen für die jeweiligen Vorbereitungsschritte vorschlagen. Jedoch ist die alleinige Kenntnis der Checklistenpunkte vermutlich eher eine Hilfe für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, welche bisher wenig oder gar nicht ausserschulisch unterrichtet haben und deshalb zusätzliche Orientierungshilfen benötigen. Für konkrete organisatorische Probleme einzelner *institutioneller* Lernorte können diese Leitfäden nur wenig Unterstützung bieten.

Kritische Punkte sind vor allem die *Informationsbeschaffung zu den Lernorten*, die *Erreichbarkeit* und der *Preis der Angebote*. Die beiden letztgenannten Aspekte sind durch einen bestimmten Lernort ohnehin festgelegt und können in den allermeisten Fällen durch eine Lehrperson nicht beeinflusst werden. Bei der Informationsbeschaffung zu den konkreten Lernorten können schriftliche verfasste Leitfäden nur dann eine Unterstützung bieten, wenn sie als umfangreiches Verzeichnis konzipiert wären und konkrete organisatorische Hinweise zu den aufgelisteten Lernorten liefern würden. Da diese Informationen zudem regelmässigen Änderungen unterliegen, wäre eine gelegentliche Aktualisierung dieses Verzeichnisses nötig. Auch wenn diese Idee eines Verzeichnisses ansatzweise an die bereits vorgestellte Umsetzung von Rechsteiner (2004, S. 40-92) erinnert, kann auch diese Zusammenstellung aufgrund des geringen Umfangs und der mangelhaften Aktualität nicht als passende Antwort für die organisatorischen Hürden eines Lernorts gesehen werden.

Somit zeigt sich, dass alle vorgestellten Hilfsmittel in Bezug auf die wichtigsten *lernortspezifischen organisatorischen Hürden* entscheidende Schwächen aufweisen. Die wertvollste Unterstützung ist somit derzeit im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen zu sehen, welche bereits organisatorische Erfahrungen mit den umliegenden ausserschulischen Lernorten sammeln konnten.

2.4.4 Hilfsmittel für schulbezogene organisatorische Hürden

Sofern man den Begriff des *Hilfsmittels* möglichst breit auslegt, liesse sich speziell für die *vermeintlichen schulorganisatorischen Hürden* nach Abschnitt 2.3.4 ein vielversprechendes Hilfsmittel in Form einer Arbeitstechnik identifizieren. Wie bereits erläutert, verspüren viele Lehrpersonen aufgrund der Lehrplan- und Lehrmittelvorgaben einen sogenannten *Stoffdruck* und leiten daraus die Schlussfolgerung ab, dass sich zeitaufwändiges ausserschulisches Lernen unter diesen Voraussetzungen nicht realisieren liesse.

Nach Lehner (2020, S. 11) kann dieser Widerspruch nur mit einer möglichst zielgerichteten *didaktischen Reduktion* aufgelöst werden. Diese Arbeitstechnik wird angewendet, «wenn umfangreiche und komplexe Lerninhalte für die Lernenden ausgewählt und aufbereitet werden, um sie für die Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen» (Lehner, 2020, S. 11). *Abbildung 8* soll verdeutlichen, dass eine Lehrperson drei Handlungsoptionen hat, um dieses Ziel bestmöglich zu erreichen.

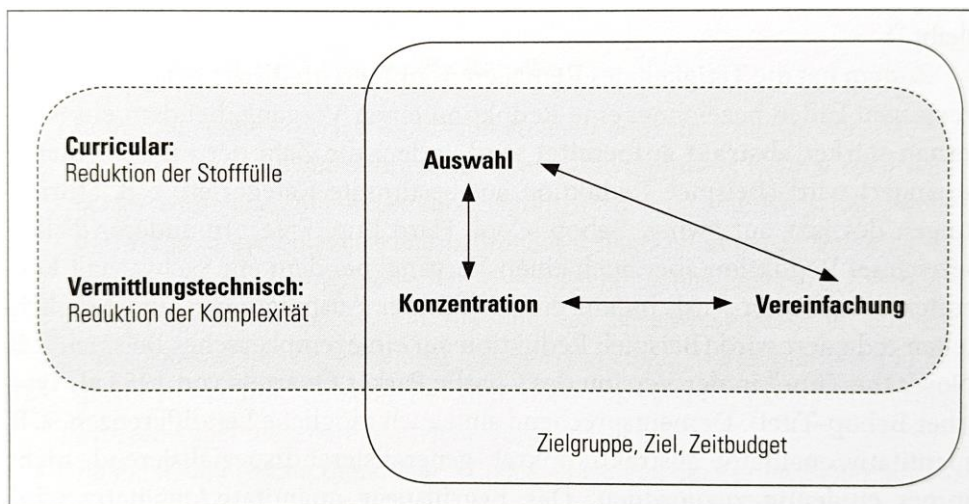


Abbildung 8: Teilaspekte der didaktischen Reduktion (Lehner, 2020, S. 13)

In einem ersten Schritt entsteht durch die Reduzierung der Stofffülle eine *Auswahl*, die bestmöglich auf die jeweiligen Kinder abgestimmt ist und mit dem vorhandenen Zeitbudget realisiert werden kann. Anschliessend müssen von den ausgewählten Themen die wesentlichen Lerninhalte herausgearbeitet werden (*Konzentration*) und diese auf das Niveau der Kinder angepasst werden (*Vereinfachung*). Da die *Konzentration* und die *Vereinfachung* je nach stofflicher Auswahl unterschiedlich intensiv betrieben werden müssen, stehen die drei genannten

Teilaspekte der didaktischen Reduktion in einer Wechselwirkung. Dieser Umstand wird in *Abbildung 8* durch die angebrachten Pfeile veranschaulicht. Für die konkrete Umsetzung dieser drei Teilschritte bietet Lehner (S. 2020, 176-188) ca. 30 verschiedene Techniken und Instrumente an. Hieraus kann schliesslich eine individuelle Auswahl getroffen werden.

Verglichen mit dem Durcharbeiten von vorgegebenen Jahresplanungen ist dieser dreistufige Prozess sehr aufwändig. Da die Unterrichtszeit aber grundsätzlich ein knappes Gut ist, kann eine Lehrperson nach Esslinger-Hinz (2007, S. 92-93) nur dann langfristig erfolgreich unterrichten, wenn sie die Notwendigkeit dieses Prozesses anerkennt und bei der Unterrichtsplanung von allen drei Handlungsoptionen Gebrauch macht. Damit zeigt sich, dass der wahrgenommene *Stoffdruck* massgeblich von der eigenen Planungstätigkeit abhängt. Die Lehrpersonen könnten dieses häufig angeführte Hindernis somit aus eigener Kraft beseitigen und dadurch ein häufigeres ausserschulische Lernen ermöglichen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass einige Entscheidungen zur Stoffauswahl bereits in längerfristigen Jahresplanungen getroffen werden und die didaktische Reduktion bereits in diesem Schritt bedacht werden müsste. Für die zeitnahe Realisierung einer ausserschulischen Lernsequenz kann dieses Hilfsmittel deshalb nur bedingt zum Einsatz kommen.

Neben den *vermeintlichen organisatorischen Hürden* sollen auch die möglichen Hilfsmittel für die *tatsächlichen organisatorischen Hürden* adressiert werden. Besonders entscheidend scheint hierbei die Organisation einer Begleitperson zu sein. Auch wenn für die Suche nach Begleitpersonen kein sofort einsetzbares Hilfsmittel im engeren Sinne verfügbar ist, kann das Projekt *Generationen im Klassenzimmer* als potenzielle Unterstützung genannt werden. Mit diesem oder ähnlichen Namen werden in zehn deutschsprachigen Kantonen der Schweiz Projekte bezeichnet, welche Seniorinnen und Senioren für die Unterstützung einer Lehrperson im Klassenzimmer gewinnen möchten (Intergeneration, 2014). Diese Unterstützung konzentriert sich zwar vordergründig auf den Unterricht im Klassenzimmer, allerdings sind einige Seniorinnen und Senioren auch dazu bereit, ausserschulische Lernsequenzen zu begleiten. Aber auch hier kann nur von einem langfristig einsetzbaren Hilfsmittel gesprochen werden, da der Einsatz einer Seniorin oder eines Seniors in der Regel über ganze Schuljahre hinweg geplant wird.

2.5 Neu konzipierte oder überarbeitete digitale Hilfsmittel

Die bisher vorgestellten und bereits verfügbaren Hilfsmittel zeigen für die Unterstützung von Lehrpersonen in einzelnen Bereichen ein vielversprechendes Potenzial. Es darf aber nicht ignoriert werden, dass sich bei fast allen Hilfsmitteln verschiedene strukturelle Schwachstellen zeigen. Vielfach bleibt der Unterstützungsumfang dieser Hilfsmittel hinter den geäusserten Bedürfnissen der Lehrpersonen zurück, sodass sie nur für gewisse Teilprobleme eine zufriedenstellende Lösung bieten. Zusätzlich sind manche Hilfsmittel nur regional verfügbar oder nur schwer zugänglich. Einige der vorgestellten Hilfsmittel müssen Monate oder sogar Jahre im Voraus eingesetzt werden, um die gewünschte Wirkung zu entfalten. Um die Lehrpersonen in Zukunft bei ihrem Vorhaben des regelmässigen ausserschulischen Unterrichtens bestmöglich zu unterstützen, sollen deshalb vier neue oder überarbeitete Hilfsmittel konzipiert werden, die den Bedürfnissen der Lehrpersonen besser gerecht werden.

Alle vier Hilfsmittel sollen als digitale und online zugängliche Version ausgelegt werden, weil damit ein Teil der oben genannten Probleme entschärft werden kann. Online zugängliche Lösungen sind für die meisten Lehrpersonen schneller erreichbar und einsetzbar als gedruckte oder anderweitig realisierte Hilfsmittel physischer Art. Im Vergleich zu physischen Hilfsmitteln können digitale Lösungen kostengünstig weiterentwickelt und aktualisiert werden, da keine Druck- oder Auslieferungskosten anfallen. Ausserdem können sie zu Beginn regional erprobt werden und bei positiver Resonanz oftmals mit überschaubarem Aufwand auf grössere Gebiete ausgeweitet werden.

Darüber hinaus scheinen die Jahre 2020 und 2021 eine Zeitspanne zu markieren, in welcher viele Lehrpersonen ihre Arbeitsweise neu organisieren und immer häufiger von traditionellen Unterrichts- und Arbeitsformen zu digitalen Alternativen wechseln (Jaggi, 2021, Abschnitt 2). Die Erfahrungen der Corona-Pandemie mit der kurzzeitigen Umstellung auf Online-Unterricht haben die Notwendigkeit der Digitalisierung des Klassenzimmers deutlich hervorgehoben und damit viele Digitalisierungsprozesse beschleunigt (Garrote et al., 2021, S. 75). Aus der zunehmenden Verbreitung von digitalen Arbeitsmitteln lässt sich eine vermutete höhere Akzeptanz ebendieser ableiten. Die in den folgenden Abschnitten vorgestellten digitalen Hilfsmittel könnten deshalb zum jetzigen Zeitpunkt auf günstige Randbedingungen treffen.

Um die Praxistauglichkeit dieser vier digitalen Konzepte besser beurteilen zu können, werden schliesslich alle vier Hilfsmittel drei verschiedenen Lehrpersonen aus dem Kanton St. Gallen im Rahmen eines Experteninterviews vorgestellt. Damit diese Lehrpersonen einen bestmöglichen

Eindruck der Konzepte erhalten, wurde entweder exemplarisches Vorzeigematerial zur Veranschaulichung erstellt oder funktionsfähige Hilfsmittel präsentiert, die in anderem Kontext oder in anderen Kantonen bereits im Einsatz sind und deshalb einen guten Eindruck der gewünschten Funktionalität vermitteln können. Nur diejenigen Hilfsmittel, welche nach den durchgeführten Experteninterviews einen hohen potenziellen Nutzen vermuten lassen, sollen schlussendlich auf eine mögliche Umsetzung überprüft werden.

2.5.1 Datenbank zur überblicksmässigen Auflistung der Lernorte

In Abschnitt 2.4.1 wurde bereits die Online-Datenbank für ausserschulische Lernorte der Pädagogischen Hochschule der FHNW vorgestellt. Wie dort erläutert wurde, zeigt diese Datenbank im Vergleich zur Lernortliste der PHSG einige Vorteile. Das erste hier vorgestellte Konzept sieht deshalb den Aufbau einer *Lernorte-Datenbank* für den Kanton St. Gallen vor, welche sich in den Grundzügen an der bereits funktionsfähigen Lösung der FHNW orientieren soll. Zusätzlich sollen im Konzept drei Erweiterungen vorgenommen werden.

Um die Arbeit mit der Planungsstrategie *Vorgefundener Lernort* zu erleichtern, soll jeder Lernort mit Verweisen zu den hierfür relevanten Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 ergänzt werden. Darüber hinaus sollen im Gegensatz zur Datenbank der FHNW, welche sich primär auf *institutionelle* Angebote konzentriert, auch vielversprechende *nicht-institutionelle* Lernorte in die Liste aufgenommen werden. Diese zwei Erweiterungen wären für beide vorgestellten Planungsstrategien sehr hilfreich. Die überarbeitete Datenbank wäre somit eine noch grössere Unterstützung in Bezug auf die zentralen *inhaltlichen Herausforderungen*.

Zusätzlich könnte eine einfache Bewertung der Lernorte anhand der Kriterien *Erreichbarkeit*, *Preis* und *Zeitaufwand* vorgenommen werden. Da diese Kriterien nur eine grobe Orientierung bieten sollen, wäre eine Umsetzung denkbar, welche die Vergabe von ein bis fünf Sternen vorsieht. Damit wäre die Datenbank auch für einige *lernortspezifische organisatorische Hürden* hilfreich. Die beiden Themenfelder werden in *Abbildung 9* mit einer unterschiedlichen farblichen Intensität hervorgehoben, um den jeweiligen Grad der Unterstützung zu verdeutlichen.

In dieser Ausgestaltung würde die *Lernorte-Datenbank* eine kompakte Darstellung einer grossen Anzahl ausserschulischer Lernorte ermöglichen. Gleichzeitig wäre sie mit einer Vielzahl an planungsentscheidenden Informationen ausgestattet. Durch die Selektionsmöglichkeit und die Kartenansicht könnte die Datenbank problemlos im ganzen Kanton St. Gallen oder sogar der ganzen Ostschweiz benutzt und betreut werden.

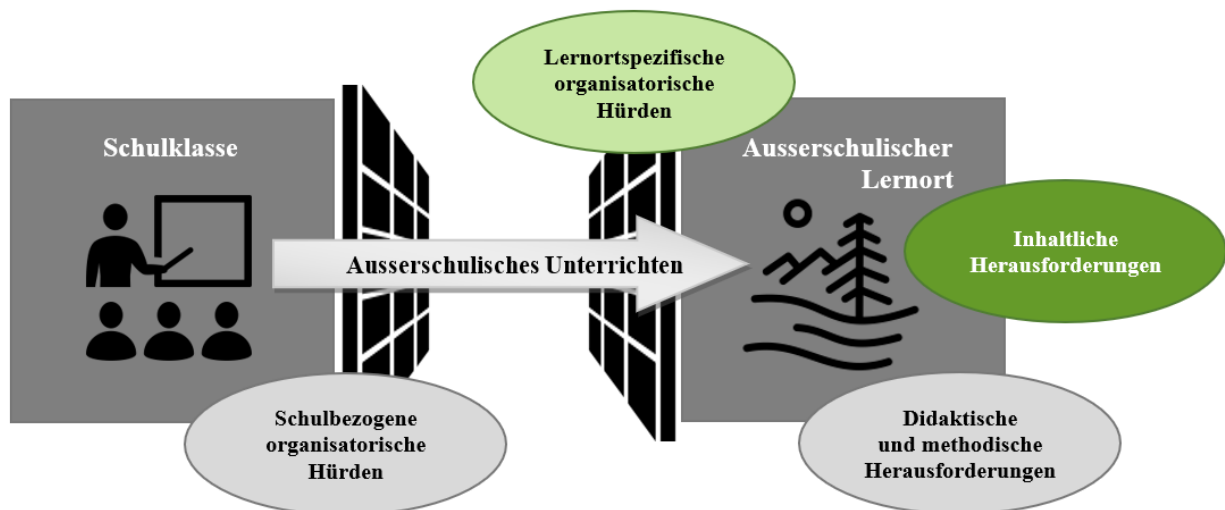


Abbildung 9: Unterstützte Bereiche der Lernorte-Datenbank (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

2.5.2 Video-Tutorial zur detaillierteren Veranschaulichung der Lernorte

Im Gegensatz zu dieser kantonweit verfügbaren und betreuten Datenbank soll das zweite Konzept einen regionaleren Ansatz verfolgen. Eine Schulgemeinde, die das außerschulische Unterrichten fördern möchte, könnte für die dort arbeitenden Lehrpersonen eine Reihe von *Video-Tutorials* für ausgewählte außerschulische Lernorte der näheren Umgebung zur Verfügung stellen. Im Gegensatz zu den einfach gehaltenen Einträgen der bereits vorgestellten Online-Datenbank könnten diese *Video-Tutorials* deutlich mehr Informationen vermitteln und mittels Bild- und Videoausschnitten ein realistisches Bild des Lernorts vermitteln. Neben einer Beschreibung der Inhalte sollten hilfreiche Informationen zur Erreichbarkeit und dem organisatorischen Ablauf des Lernortangebots Pflichtbestandteile des Videos sein. Darüber hinaus könnten die *Video-Tutorials* didaktische Hinweise zur Wissensvermittlung am Lernort geben und Anregungen zur Vor- und Nachbereitung liefern.

Im Rahmen der Experteninterviews wird den Lehrpersonen exemplarisch ein vier-minütiges *Video-Tutorial* zum Kehrrichtheizkraftwerk St. Gallen gezeigt, in welchem all die genannten Punkte berücksichtigt wurden (Youtube, 2021). In *Abbildung 10* sind Ausschnitte aus diesem Video zu sehen.



Abbildung 10: Ausschnitte aus selbst erstelltem Video-Tutorial (Eigene Darstellung)

Bei einer Ausgestaltung in diesem Umfang würden die Lehrpersonen schliesslich bei den *inhaltlichen* und *didaktischen Herausforderungen* Unterstützung erfahren. Darüber hinaus würden auch einige *lernortspezifischen organisatorischen Hürden* entschärft werden. In *Abbildung 11* werden die entsprechenden Bereiche hervorgehoben.

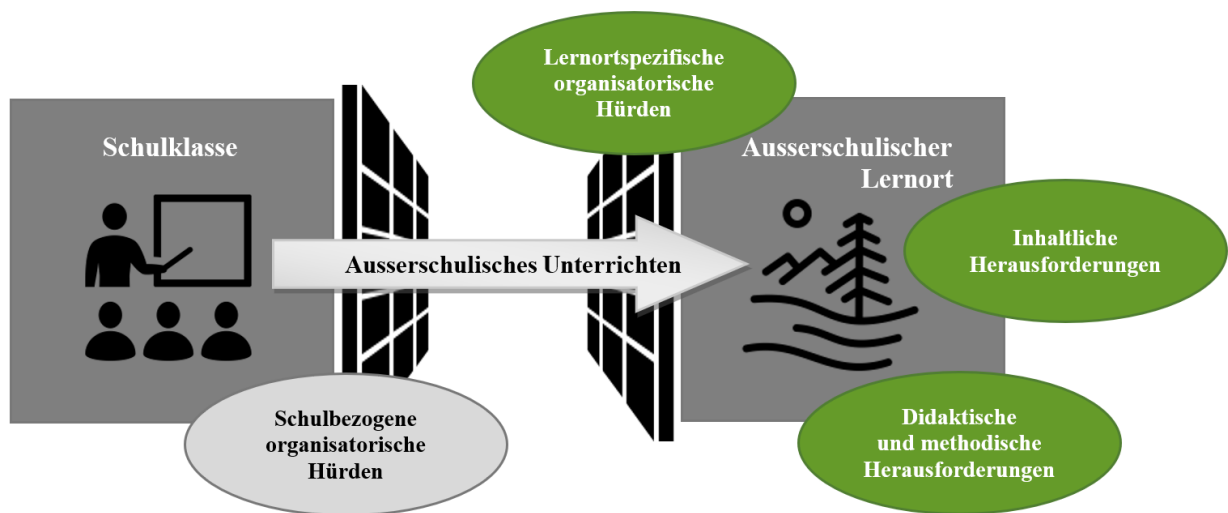


Abbildung 11: Unterstützte Bereiche des Video-Tutorials (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

2.5.3 Begleitpersonen-Finder

Da das ausserschulische Lernen ohne Begleitperson aufgrund rechtlicher Bestimmungen nicht möglich ist und viele Lehrpersonen darin eine besondere Schwierigkeit sehen, scheint der Bedarf für ein hierauf abgestimmtes Hilfsmittel gross zu sein. Das dritte Konzept in Form eines digitalen *Begleitpersonen-Finders* konzentriert sich deshalb ausschliesslich auf die Einbindung einer Begleitperson. Das Hilfsmittel kann somit vollständig den *schulbezogenen organisatorischen Hürden* zugeordnet werden. In *Abbildung 12* wird folglich nur dieser Aspekt hervorgehoben.

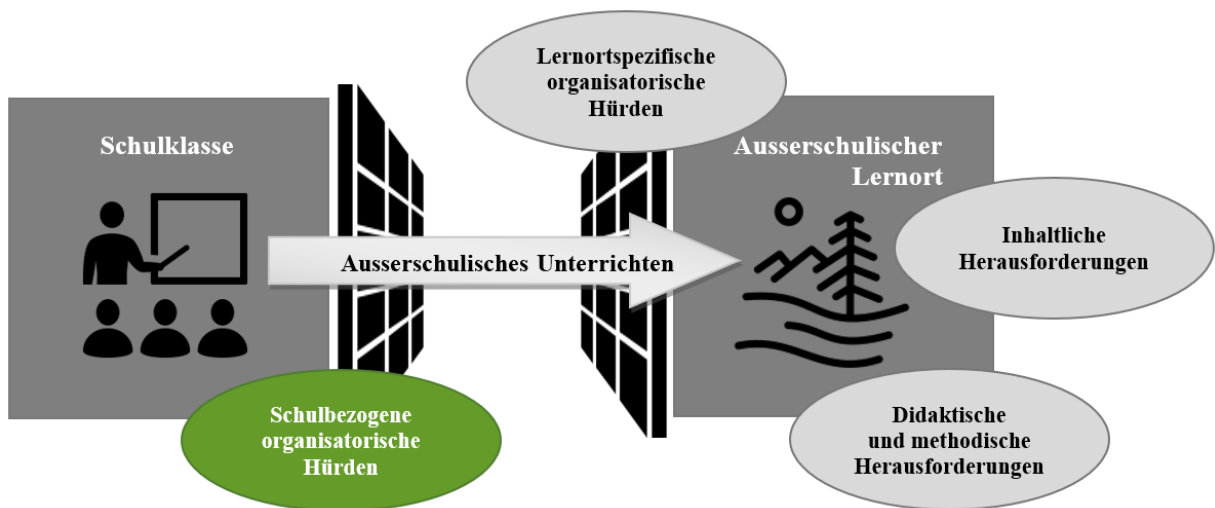


Abbildung 12: Unterstützte Bereiche des Begleitpersonen-Finders (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

Anstelle der bereits vorgestellten Zusammenarbeit mit Seniorinnen und Senioren soll dieses Konzept ein Mitwirken der Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ermöglichen. Bei angehenden Lehrpersonen kann davon ausgegangen werden, dass diese bereits grundlegende pädagogische Kenntnisse erworben haben und aus der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen wertvolle Erfahrungen für ihr späteres Berufsleben gewinnen möchten. Darüber hinaus können bereits einige Lehrpersonen und alle Studierende aufgrund der verschiedenen Praktika des Primarschulstudiums auf Erfahrungen mit Online-Ausschreibungen und Online-Bewerbungen zurückblicken. Ein ähnlicher Ausschreibungsprozess wäre auch für die Suche nach Begleitpersonen für ausserschulische Lernanlässe denkbar. Für die Beurteilung des *Begleitpersonen-Finders* im Rahmen der Experteninterviews werden deshalb aktuelle Praktikumsausschreibungen des PHSG-Studierendenportals als Veranschaulichungsmaterial genutzt. Der genaue Ablauf der Ausschreibung und Bewerbung wird lediglich mündlich erklärt. *Abbildung 13* zeigt die entsprechende Seite des PHSG-Studierendenportals.

Home			
Diplomtyp			
Spezialisierung Typ B			
Fremdsprachen			
Anmelden: BA Workshops			
Anmelden: BA Betreuung			
Anmelden: Differenzierung			
Anmelden: Freifächer			
Anmelden: Themenwoche			
Anmelden: Schwerpunktstudien			
Anmelden: Stufe			
Langzeitpraktikum			
Anmelden: Workshop LP			
Anmelden: Spezialisierung			
6. Semester			

Offene Ausschreibungen			
Praktikum-Filter (optional) <input type="text" value="Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2"/>			
aktiv	Beschreibung ^	Ort	Anrede
	Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2022; Praktikumschwerpunkte: Erste drei Wochen 70% unterrichten, zweite Hälfte 100%	7320 Sargans	Frau
	Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2022; Praktikumschwerpunkte: Erste drei Wochen 70% unterrichten, zweite Hälfte 100%	7320 Sargans	Frau
	Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2022; Praktikumschwerpunkte: Erste drei Wochen 70% unterrichten, zweite Hälfte 100%	8739 Rieden	Frau
	Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2022; Praktikumschwerpunkte: Erste drei Wochen 70% unterrichten, zweite Hälfte 100%	8887 Mels	Frau
	Langzeitpraktikum; Praktikumszeit: 31.01. bzw. 07.02. - 18.03.2022; Praktikumschwerpunkte: Erste drei Wochen 70% unterrichten, zweite Hälfte 100%	9000 St.Gallen	Frau

Abbildung 13: Praktikumsausschreibungen des PHSG-Studierendenportals (PHSG, 2021)

2.5.4 Handy-Applikation zum selbstgesteuerten ausserschulischen Lernen

Zuletzt soll ein viertes Konzept vorgestellt werden, welches eine ganz neue Umsetzung des ausserschulischen Unterrichts und Lernens anregen möchte, sodass viele der vorherigen Problemfelder gar nicht erst auftreten können. Das Hilfsmittel soll in Form einer *Handy-Applikation* auf mobilen Geräten der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz kommen und die Kinder beim selbstgesteuerten ausserschulischen Lernen schrittweise anleiten. Ein beispielhafter selbstgesteuerter Auftrag wird in Anhang 2 beschrieben und ist unter folgender Internetadresse einsehbar: <https://forms.gle/k7YdzpEMpfP8mN6NA>

Da die Erstellung dieser Aufträge zeitaufwändig sein kann, wäre hierfür entweder eine Zusammenarbeit von interessierten Lehrkräften oder ein professionelles Angebot der Lehrmittelverlage wünschenswert. Da die örtlichen Gegebenheiten der Schulhäuser sehr unterschiedlich sein können, sollte beim Erstellen der Lernsequenzen darauf geachtet werden, dass die betrachteten ausserschulischen Phänomene in den meisten Schulgemeinden in der Nähe eines Schulhauses vorkommen sollten. Vorstellbar sind Aufträge im Bereich Verkehr, Bodennutzung, Pflanzen & Insekten, Detailhandel & Konsum, öffentliche Kunst, religiöse Bauten oder Wetterphänomene.

Unter der Voraussetzung, dass dieses Angebot von selbstgesteuerten Aufträgen von einer Gruppe von Lehrpersonen oder einem Lehrmittelverlag erstellt wurde, könnte dieses Hilfsmittel gleichzeitig mehrere Herausforderungen beim ausserschulischen Lernen adressieren.

Die *schulbezogenen organisatorischen Hürden* würden deutlich reduziert werden, sofern die Kinder diesen Auftrag in Kleingruppen selbstständig in der Nähe zum Schulhaus oder auf dem Schulweg durchführen dürften. Bei einer Durchführung während der Unterrichtszeit wäre damit keine Begleitperson erforderlich. Sofern der Auftrag als Hausaufgabe erteilt würde, wäre der Unterrichtsablauf im Klassenzimmer gar nicht davon betroffen. Alle damit in Verbindung stehenden Hürden würden somit entfallen.

Ausserdem könnten die *lernortspezifischen Hürden* stark reduziert werden, sofern der Auftrag sorgfältig konzipiert wurde und die Lehrperson nur noch die Durchführbarkeit mit den örtlichen Gegebenheiten überprüfen müsste. Da die Aufträge in Laufdistanz zum Schulhaus umgesetzt werden sollten und frei zugänglich sein müssen, würden der Lehrperson alle Fragen der Erreichbarkeit und Finanzierung erspart bleiben.

Auch die *didaktischen Herausforderungen* könnten deutlich reduziert werden, wenn die Aufträge vor der Verteilung an die Lehrpersonen unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und überprüft wurden. Ein bereits hergestellter Bezug zum Lehrplan 21 würde immerhin eine kleine Erleichterung für die *inhaltlichen Herausforderungen* bedeuten. In der Summe könnte dieses Hilfsmittel damit bei entsprechender Ausgestaltung eine umfassende Unterstützung beim ausserschulischen Lernen darstellen. Dies wird in *Abbildung 14* verdeutlicht.



Abbildung 14: Unterstützte Bereiche der Handy-Applikation (in Anlehnung an Schäfli, 2009, S. 18)

3. Methodik der Befragung und Auswertung

3.1 Fragestellung

In den vorherigen Kapiteln wurden vier verschiedene digitale Hilfsmittel vorgestellt, welche die Lehrpersonen in unterschiedlichen Bereichen des ausserschulischen Unterrichts unterstützen könnten. Aufgrund begrenzter Ressourcen sollten allerdings nur diejenigen Hilfsmittel realisiert werden, bei welchen ein besonders grosses Potenzial für die Unterstützung der Lehrpersonen vermutet wird. Daraus leitet sich folgende *forschungsleitende Fragestellung* ab:

Welche digitalen Hilfsmittel könnten die Mittelstufenlehrpersonen im Kanton St. Gallen bei ihrer Absicht des häufigeren ausserschulischen Unterrichts am besten unterstützen und sollten ihnen deshalb zugänglich gemacht werden?

Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung mussten im Verlauf dieser Arbeit folgende *Unterfragen* beantwortet werden:

- Mit welchen Herausforderungen sehen sich Mittelstufenlehrpersonen beim ausserschulischen Unterrichten konfrontiert?
- Welche vorhandenen Hilfsmittel können in diesen Bereichen Unterstützung bieten?
- Welche weiteren Konzepte digitaler Hilfsmittel sind hierfür vorstellbar?
- Wie bewerten die befragten Mittelstufenlehrpersonen den Nutzen und die praktische Verwendbarkeit ausgewählter konzipierter Hilfsmittel?
- Wie ist die Realisierbarkeit der am besten bewerteten Hilfsmittel einzuschätzen?

3.2 Forschungsmethode

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden drei qualitative Experteninterviews mit Mittelstufenlehrpersonen durchgeführt. Auch wenn Teilbereiche des geplanten Interviews eine quantitative Erhebung nahegelegt hätten, ist die Entscheidung für ein qualitativ durchgeführtes Interview aufgrund mehrerer Überlegungen getroffen worden.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zum ausserschulischen Unterrichten sind in vielen Bereichen so lückenhaft, dass viele der im Verlauf dieser Arbeit getroffenen Annahmen mit einiger Unsicherheit behaftet sind. Ein qualitatives Interview ermöglichte es, die wichtigsten

Vorüberlegungen dieser Arbeit mit den Praxiserfahrungen der Lehrpersonen abzugleichen. Im Gespräch sollten bisher unbekannte Perspektiven auf das ausserschulische Lernen erfasst werden. Falls sich im Verlauf der Interviews herausgestellt hätte, dass entscheidende Bedürfnisse oder Probleme der Lehrpersonen unberücksichtigt blieben und deshalb ungeeignete Hilfsmittel entstanden wären, hätten die gesammelten Erkenntnisse immerhin die Grundlage für eine zukünftige hierauf aufbauende Arbeit legen können.

Die Befragung wurde als teilstrukturiertes Interview durchgeführt, weil dies die wichtigsten Vorteile eines strukturierten und eines unstrukturierten Interviews verbinden konnte. Einerseits sorgte die festgelegte Struktur dafür, dass die vorgestellten Hilfsmittel nacheinander mithilfe identischer Fragen bewertet werden konnten und ein Vergleich der Antworten somit ermöglicht wurde. Andererseits sollte der nötige Freiraum für Rückfragen vorhanden sein und die spontane Vertiefung einzelner Aspekte ermöglicht werden. Die damit reduzierte Vergleichbarkeit dieser Interviewteile wurde zugunsten eines potenziellen Erkenntnisgewinns in Kauf genommen. Die Befragungen wurden in Form von Einzelinterviews durchgeführt, damit die Lehrpersonen ihre ganz individuelle Sicht auf die vorgestellten Hilfsmittel darlegen konnten und nicht durch die Meinung anderer Personen beeinflusst werden konnten.

3.3 Stichprobe

Für die Experteninterviews wurden drei verschiedene Mittelstufenlehrpersonen ausgewählt. Auch wenn damit nur eine kleine Anzahl an Lehrpersonen befragt wurde, schien diese Stichprobengrösse für die Ziele dieser Arbeit trotzdem sehr geeignet. Es ist unstrittig, dass durch eine grössere Stichprobe eine grössere Meinungsvielfalt der Lehrpersonen abbildbar gewesen wäre. Allerdings hätte sich der Schwerpunkt dieser Arbeit durch die zusätzlichen Befragungen und Auswertungen stärker auf den empirischen Teil verlagert, sodass die Auseinandersetzung mit den theoretischen Vorüberlegungen entsprechend weniger Raum bekommen hätte. Durch die gewählte Stichprobengrösse konnte das gewünschte Verhältnis aus beiden Bereichen erreicht werden.

Da die Fragestellung auf die Situation im Kanton St. Gallen abzielt, war eine dortige Unterrichtstätigkeit eine zwingende Voraussetzung für die ausgewählten Lehrpersonen. Die drei Interviewteilnehmerinnen sollten an zwei oder drei verschiedenen Schulhäusern des Kantons arbeiten, damit die Ergebnisse nicht nur von einer Schulhauskultur geprägt werden. Um mehrere Anwenderprofile zu erfassen, sollten die befragten Lehrpersonen verschiedenen Altersgruppen

angehören und zudem eine unterschiedlich starke Affinität für digitale Medien aufweisen. Zuletzt sollten Lehrpersonen mit viel und wenig Erfahrung im ausserschulischen Unterrichten berücksichtigt werden, sodass verschiedene Blickwinkel auf die Probleme beim ausserschulischen Lernen eingefangen werden konnten. Schlussendlich konnten drei Gesprächspartnerinnen für das Interview gewonnen werden. *Tabelle 1* fasst wichtige Merkmale der Interviewten zusammen.

Tabelle 1: Übersicht der Interviewten (Eigene Darstellung)

Merkmal	Person 1	Person 2	Person 3
Alter	26	49	44
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich
Tätigkeit	Mittelstufenlehrperson	Mittelstufenlehrperson und Schulleitung	Mittelstufenlehrperson
Unterrichtsort	Rapperswil-Jona	Rapperswil-Jona	Goldach
Affinität digitale Medien	hoch (IT-Verantwortung der Schule)	durchschnittlich	eher niedrig
Ausserschulisches Lernen	wenig Erfahrung	durchschnittlich viel Erfahrung	eher viel Erfahrung

Auch wenn die getroffene Auswahl alle vorherigen Kriterien abdecken konnte, fällt bei der Auflistung der Lehrpersonen eine Konzentration auf das weibliche Geschlecht auf. Die Nichtberücksichtigung des männlichen Geschlechts schien jedoch verglichen mit den anderen Merkmalen weniger entscheidend, da für die behandelten Fragen keine Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und dem ausserschulischen Unterrichten vermutet wurden.

Bei der Auswahl der Schulhäuser in Rapperswil-Jona und Goldach fällt auf, dass einerseits die zweitgrösste Stadt des Kantons und andererseits eine mittelgrosse Gemeinde berücksichtigt wurde. Eine Lehrperson aus einer kleineren ländlichen Schulgemeinde hätte möglicherweise weitere wertvolle Sichtweisen auf das ausserschulische Lernen beitragen können. Jedoch wurde vermutet, dass der bedenkliche Mangel an Umwelt- und Naturerfahrungen in grösseren Gemeinden und Städten verstärkt anzutreffen sein könnte, weil dort alltägliche Berührungspunkte mit der Natur weniger stark ausgeprägt sein könnten. Die Schulen in mittleren und grösseren Gemeinden sollten deshalb bewusst einen Schwerpunkt der Befragung bilden.

3.4 Erhebungsinstrumente

Für die Durchführung der Interviews wurde ein Interviewleitfaden vorbereitet. Dieser wurde in drei Abschnitte unterteilt und ist in Anhang 3 einsehbar. Der erste Teil des Interviews sollte zunächst offenlegen, wie die Lehrpersonen derzeit die Unterrichtsform des ausser schulischen Lernens einsetzen und bewerten, sodass geklärt werden konnte, ob Differenzen zwischen der Unterrichtspraxis und der Zielvorstellung vorliegen. Auf diese Bewertung aufbauend sollten die Gründe für mögliche Abweichungen analysiert werden. Damit konnte überprüft werden, inwiefern die vorgestellten Hilfsmittel zu den genannten Problemen der Lehrperson passten. Das Interview wurde zwar zur Klärung von möglichen Unklarheiten grösstenteils aufgezeichnet, allerdings wurden die zentralen Aussagen der Antworten bereits während des Gesprächs vom Fragesteller schriftlich festgehalten. Anhang 3 zeigt das Ergebnis dieser Aufzeichnung.

Im zweiten Teil des Interviews wurden die Konzepte der vier verschiedenen Hilfsmittel vorgestellt. Nach jeder Präsentation konnten die Lehrpersonen das Konzept begutachten und bestenfalls ausprobieren. Nachdem mögliche Unklarheiten geklärt waren, wurden den Lehrpersonen für jedes Hilfsmittel dieselben sieben Fragen aus dem Interviewleitfaden gestellt. Im Zentrum standen dabei Fragen zu den positiven und negativen Aspekten des Hilfsmittels. Neben der Bewertung der Hilfsmittel in ihrer vorgestellten Form sollte dies auch die Grundlage für eine hypothetische zukünftige Überarbeitung der konzipierten Hilfsmittel legen. Da die Antworten zu diesen Hilfsmitteln am Ende möglichst vergleichbar sein sollten, war in diesem Teil des Interviews eine stärkere Orientierung am Interviewleitfaden notwendig. Die Antworten wurden direkt in einer hierfür vorbereiteten Excel-Datei gesammelt, welche in Anhang 3 einsehbar ist.

Im dritten Teil des Interviews sollte schliesslich eine Rangfolge der vier Hilfsmittel gebildet werden. Durch diesen Vergleich sollten die Lehrpersonen dazu veranlasst werden, möglichst klare Prioritäten zu formulieren. Dieser Teil wurde bewusst eher als offenes Gespräch gehandhabt, damit die Lehrpersonen einen möglichst grossen Teil ihres Denkprozesses offenlegen konnten. Die Transkription dieses Abschnitts ist in Anhang 3 abgebildet.

3.5 Datenauswertungsverfahren

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe einer qualitativen Datenanalyse. Die verschiedenen Teile der Interviews wurden dabei auf zwei unterschiedliche Arten ausgewertet. Zum ersten und zweiten Teil der Interviews wurden im Leitfaden präzise Fragen vorformuliert. Die Lehrpersonen wurden nach konkreten Anzahlen, Beobachtungen oder Lösungsvorschlägen befragt. Die jeweiligen Antworten konnten bereits während den Interviews eindeutig einer dieser Fragen zugeordnet werden. In den vorbereiteten Dokumenten wurden diese Antworten sogleich an den passenden Stellen festgehalten, womit direkt eine Kategorisierung der Daten erfolgte.

Für die weitere Auswertung mussten diese vorsortierten Daten der Interviewten lediglich aus den verschiedenen Tabellen zusammengetragen werden, sodass die gesammelten Antworten aller Lehrpersonen zu einer Frage sichtbar waren. In Anhang 3 ist das Ergebnis dieses Prozesses zu sehen. Hieraus konnten schliesslich die relevantesten Rückmeldungen ausgewählt und im Ergebnisteil zusammengefasst werden. Für die Kritikpunkte der Hilfsmittel erwies sich die strukturierte Darstellung in Form einer Tabelle als besonders übersichtlich.

Auch für den dritten Teil der Interviews waren im Interviewleitfaden vorformulierte Fragen vorgesehen. Allerdings wurde dieser Teil eher als offenes Gespräch geführt, sodass die Lehrpersonen ihre Einschätzungen möglichst detailliert beschreiben konnten. Die gesammelten Antworten konnten somit nicht mehr präzise einer vordefinierten Frage zugeordnet werden und wurden deshalb entlang des Gesprächsverlaufs transkribiert. Für die Auswertung dieser Daten wurden schliesslich mehrere Kategorien gebildet. Ein Teil der Kategorien war bereits deduktiv über die vorbereiteten Fragen definiert, der andere Teil der Kategorien entstand während der Auswertung induktiv anhand des gesichteten Materials. Nachdem alle Kategorien definiert waren, wurde mithilfe einer Kodierregel und eines Ankerbeispiels alle relevanten Aussagen über farbige Textstellenmarkierungen den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Nach dieser Gruppierung der Antwortbausteine konnten auch hier die neu strukturierten Informationen für den Ergebnisteil zusammengefasst werden.

4. Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung

4.1 Auslöser für außerschulisches Lernen

Bei allen drei Lehrpersonen kommt außerschulisches Lernen als Unterrichtsform vor (Anhang 3, Z. 5, 53, 95). Sie gaben an, dass sie sich keine explizite Zielvorgabe für den Einsatz dieser Unterrichtsform setzen würden. Der außerschulische Unterricht wird auf unterschiedliche Art und Weise in ihre Unterrichtsplanung aufgenommen. Eine Lehrperson berichtete, dass sie während ihrer gewöhnlichen Unterrichtsplanung versuche, für die Verbindung zum außerschulischen Lernen achtsam zu sein. Sobald sie bei dieser Planung Inhalte bemerken würde, die sich für eine außerschulische Umsetzung besonders eignen würden, könnte das zu einer Entscheidung für außerschulisches Unterrichten führen (Z. 6).

Eine weitere Lehrperson erklärte, dass sie während dem laufenden Unterricht überprüfe, ob die Kinder Schwierigkeiten beim Kompetenzaufbau zeigen würden und eine außerschulische Lernsequenz diesen Prozess unterstützen könnte (Z. 96). Demgegenüber berichtete die dritte Lehrperson, dass sie sich meist von regionalen außerschulischen Lernangeboten inspirieren lasse und oftmals per E-Mail oder Post auf verschiedenste Lernorte aufmerksam gemacht werde. Sofern sie sich für eines der gesichteten Angebote begeistern würde, plane sie einen Besuch dieser Lernorte (Z.54).

4.2 Erfahrungen und Herausforderungen der Lehrpersonen

Alle befragten Lehrpersonen kamen zu der Einschätzung, dass die Unterrichtsform des *außerschulischen Lernens* in ihrer derzeitigen Unterrichtspraxis im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen eine eher geringe Rolle spiele, obwohl sie diese Form des Lernens als wichtig einschätzen würden (Z. 12, 59, 103). Dies zeigt sich konkret an der Tatsache, dass die befragten Lehrpersonen in einer *idealen Unterrichtswelt* gerne alle zwei Wochen außerschulisch unterrichten möchten (Z. 28, 73, 119). Über ein durchschnittliches Schuljahr hinweg gelang dies zwei der befragten Lehrpersonen aber maximal einmal pro Quartal, der dritten Lehrperson maximal einmal pro Monat (Z. 18, 64, 109).

Dieser Unterschied liesse sich laut den befragten Lehrpersonen damit erklären, dass die Bedingungen beim außerschulischen Unterrichten in manchen Bereichen nicht zufriedenstellend seien. Alle befragten Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass es schwierig sei, die obligatorische Begleitperson für das außerschulische Lernen zu organisieren (Z. 33, 76, 126). Nur mit Glück

könne beispielsweise eine Klassenassistenz für das Vorhaben gewonnen werden. Ansonsten müssten die Lehrpersonen häufig auf ihr privates Umfeld zurückgreifen oder Eltern der Schülerinnen und Schüler anfragen (Z. 35). Dies sei auf Dauer keine gute Lösung, weil sie ihr privates Umfeld nicht regelmässig für berufliche Zwecke nutzen möchten und die Eltern nicht immer für den Einsatz in einer Schulklasse geeignet seien.

Gleichermassen äusserten alle Lehrpersonen Hürden bei der Finanzierung. An einer der betreffenden Schulen stünden ca. 500 CHF pro Schulklasse und Schuljahr zur Verfügung (Z. 129). Die dort arbeitende Lehrperson realisiere damit zwar jeden Monat eine ausserschulische Lernsequenz. Allerdings sei dies wahrscheinlich nur möglich, weil die anderen Schulhausklassen deutlich seltener ausserschulisch unterrichten würden und die befragte Lehrperson das unverbrauchte Budget anderer Lehrpersonen nutzen könne (Z. 130).

Darüber hinaus erachteten die Lehrpersonen mehrheitlich den Stoffdruck der Lehrmittel und des Lehrplans als Hindernis für das ausserschulische Lernen (Z. 31, 79). Es sei schon jetzt nur schwer möglich alle vorgesehenen Inhalte abzudecken. Häufigeres ausserschulisches Lernen wäre somit nur schwer realisierbar. Eine Lehrperson sah demgegenüber die komplexe Organisationsform der Schule als Problem (Z. 123). Die regelmässigen Förderstunden der Kinder und die begrenzten Kapazitäten der Schulräume würden die zeitlichen Möglichkeiten des ausserschulischen Lernens spürbar einschränken.

Alle genannten Hindernisse des ausserschulischen Lernens konnten von den Lehrpersonen den vier Bereichen zugeordnet werden, welche in Kapitel 2.3 vorgestellt wurden (Z. 41, 84, 134). Bei einer vergleichenden Bewertung dieser vier Themenfelder wurden nur die *schulbezogenen organisatorischen Hürden* von allen befragten Lehrpersonen als entscheidende Erschwernis eingestuft (Z. 46, 88, 138). Die *lernortspezifischen organisatorischen Hürden* wurden von einer Lehrperson eher als eine Erschwernis betrachtet. Die anderen Befragten stimmten dem eher nicht zu. Die *inhaltlichen* und *didaktischen Herausforderungen* wurden von keiner Lehrperson als entscheidende Erschwernis betrachtet.

4.3 Praxistauglichkeit der Lernorte-Datenbank

Positiv fiel allen drei Lehrpersonen auf, dass man sich auf der Website der *Lernorte-Datenbank* sehr schnell zurechtfindet und mithilfe der Filter in wenigen Schritten zum gewünschten Ergebnis käme (Anhang 3, Frage D.2.2). Verglichen mit einer gewöhnlichen Google-Suche erachteten sie dies als grossen Vorteil. Die grosse Auswahl an Lernorten nahmen die Lehrpersonen mehrheitlich als reichhaltigen Ideenspeicher für zukünftiges ausserschulisches Lernen wahr. Neben dieser fast einheitlichen Wahrnehmung vermittelten die Kritikpunkte ein differenzierteres Bild, da die Lehrpersonen teilweise sehr unterschiedliche Beobachtungen machten. Zur besseren Übersicht wurden die wichtigsten Punkte gemeinsam mit den geäusserten Lösungsvorschlägen in der *Tabelle 2* zusammengefasst.

Tabelle 2: Mögliche Probleme und Lösungen zur Lernorte-Datenbank (Eigene Darstellung)

Mögliche Probleme (D.2.3)	Mögliche Lösungen (D.2.4)
Qualität der Lernorte nicht beurteilbar	Ratingsystem implementieren
Teilweise wenig Auswahl	Auswahl erweitern
Keine genauen Angaben zu Kosten und Öffnungszeiten	Fehlende Angaben ergänzen
Orientierung auf der Karte schwierig	Kantonsgrenzen und Städte einzeichnen

Alle drei Lehrpersonen kamen schliesslich zu der Einschätzung, dass dieses Hilfsmittel eine klare Unterstützung für die besprochenen inhaltlichen Herausforderungen wäre (D.2.5). Auch bei den lernortspezifischen organisatorischen Hürden könnte die Datenbank in der verbesserten Version mindestens teilweise hilfreich sein. Für andere Herausforderungen wäre das Hilfsmittel eher keine Entlastung.

Schlussendlich beantworteten die drei Lehrpersonen die entscheidende Frage, ob sie mit dem gezeigten Hilfsmittel häufiger ausserschulisch unterrichten würden, sehr heterogen (D.2.6). Eine Lehrperson kam zu der Einschätzung, dass sie damit klar häufiger ausserschulisch unterrichten würde. Die anderen Befragten waren sich weniger sicher und stimmten dem eher zu bzw. eher nicht zu.

4.4 Praxistauglichkeit des Video-Tutorials

In Bezug auf das vorgestellte *Video-Tutorial* kamen alle Lehrpersonen zu der Einschätzung, dass ein Video grundsätzlich eine komfortable Form der Informationsvermittlung darstelle (V.2.2). Mehrheitlich erachteten sie einige organisatorische Details als wertvoll, weil diese in der gezeigten Form nicht auf der Homepage ersichtlich seien. Den grössten Mehrwert sahen zwei Lehrpersonen in den vorgestellten Highlights und Schwächen der Führung, da das gezeigte Bildmaterial und die geteilten Erfahrungen der Lehrperson einen authentischen Eindruck der Führung vermitteln könne. Die geäusserten Kritikpunkte wurden erneut mit den entsprechenden Lösungsvorschlägen in der *Tabelle 3* zusammengefasst.

Tabelle 3: Mögliche Probleme und Lösungen zum Video-Tutorial (Eigene Darstellung)

Mögliche Probleme (V.2.3)	Mögliche Lösungen (V.2.4)
Video zu lang und damit zeitaufwändig	Kapitel überspringbar machen
Manche Informationen sind unwichtig	(s.o.)
Fakten sollten übersichtlich gebündelt sein	Video durch Begleittext ergänzen oder Video auf Homepage des Lernorts einbinden
Zu wenig Bildmaterial	Bildmaterial erweitern

Mit Ausnahme der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* sahen die drei Lehrpersonen in allen diskutierten Herausforderungen eine mindestens anteilige Unterstützung durch das Video (V.2.5). Ob die Lehrpersonen damit häufiger ausserschulisch unterrichten würden, wurde erneut sehr unterschiedlich beantwortet. Das Bild der Antworten war deckungsgleich zur Einschätzung des vorherigen Hilfsmittels (V.2.6).

4.5 Praxistauglichkeit des Begleitpersonen-Finders

Alle drei Lehrpersonen äusserten, dass sie die Begleitung durch Studierenden begrüssen würden, weil sie entweder bereits in der Vergangenheit gute Erfahrungen mit Studierenden gemacht hätten oder sie die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Primarschulen als beidseitig gewinnbringend erachten würden (B.2.2). Mehrheitlich würden die Lehrpersonen

mit dem vorgestellten Hilfsmittel die Hoffnung verbinden, dass sie damit schneller eine qualifizierte Begleitperson finden könnten und somit die mühsame Suche im privaten Umfeld entfallen würde. Die geäußerten Kritikpunkte wurden erneut mit den entsprechenden Lösungsvorschlägen in der *Tabelle 4* zusammengefasst.

Tabelle 4: Mögliche Probleme und Lösungen zum Begleitpersonen-Finder (Eigene Darstellung)

Mögliche Probleme (B.2.3)	Mögliche Lösungen (B.2.4)
Eignung einer unbekanntem Begleitperson	Teilnahme erst nach Freigabe der PH oder Rückmeldungen an PH
Verlässlichkeit der Begleitperson unklar	Historie früherer Einsätze darstellen
Zu geringe Entschädigung für Studierende	Zusätzliche ECTS-Punkte
Begleitpersonen wechseln möglicherweise oft	Hat auch Vorteile

Alle befragten Lehrpersonen waren sich einig, dass dieses Hilfsmittel eine klare Unterstützung für die *schulbezogenen organisatorischen Hürden* wäre. Auf die anderen Herausforderungen hätte dieses Hilfsmittel keinen Einfluss (B.2.5). Zwei Lehrpersonen waren überzeugt, dass sie mithilfe dieses Hilfsmittels häufiger außerschulisch unterrichten würden (B.2.6). Die dritte Lehrperson war sich weniger sicher, aber tendierte auch zu dieser Einschätzung.

4.6 Praxistauglichkeit der Handy-Applikation

Bei der *Handy-Applikation* erachteten zwei Lehrpersonen als vorteilhaft, dass die Kinder gerne mit Handys arbeiten würden und ihnen die Verwendung des Geräts deshalb leichtfallen sollte (AS.2.2). Die dritte Lehrperson empfand die Verknüpfung des außerschulischen Lernens mit der digitalen Arbeitsweise als sinnvolle Variante des überfachlichen Unterrichts. Ausserdem nahm sie die hohe Aktivierung der Kinder als positiv wahr. Sie konnte sich gut vorstellen, dieses Konzept punktuell für Themen einzusetzen, bei welchen sie einen Mangel an Umwelterfahrungen vermuten würde.

Neben den Vorteilen der *Handy-Applikation* erkannten die Lehrpersonen auch einige Schwachstellen, welche in der *Tabelle 5* zusammengefasst wurden. Diese Übersicht zeigt, dass bei der Applikation je nach Verwendungssituation unterschiedliche Schwierigkeiten auftreten

könnten. Einige Probleme schienen jedoch bei beiden Einsatzszenarien zu bestehen. Die Tabelle macht zudem deutlich, dass sich die Lehrpersonen nur für einen Teil der vermuteten Probleme eine Lösung vorstellen konnten.

Tabelle 5: Mögliche Probleme und Lösungen zur Handy-Applikation (Eigene Darstellung)

	Mögliche Probleme	Mögliche Lösungen
Ortsunabhängig	Textverständnis der Kinder (AS.2.3)	Einfachere Aufträge (AS.2.4)
	Passende Aufgabe finden	Lehrpersonen könnten selbst erstelle Aufgaben teilen und damit Angebot erweitern
	Qualität fraglich, wenn nicht professionell erstellt	Mitwirkung der Lehrpersonen ausschliessen
	Auswahl darf nicht zu viel Zeit kosten	Überschaubare Auswahl
Schule	Mangel an mobilen Geräten (AS.2.3)	Nur ein Gerät pro Gruppe (AS.2.4)
	Vorhandene Geräte haben kein mobiles Internet	
	Sicherheit der Kinder	Kinder begleiten (Vorteil der App geht aber teilweise verloren)
	Beschädigung der Geräte	
zu Hause	Nicht jedes Kind hat ein eigenes Handy (AH.2.3)	Schulische Leihgeräte (AH.2.4)
	Eltern sind zu ängstlich bezüglich ihrer Kinder oder der Geräte	
	Eltern haben keine Zeit oder kein Interesse	
	Kinder erledigen Auftrag nur flüchtig	

Bei einer abschliessenden Bewertung kamen alle Lehrpersonen zu der Einschätzung, dass die vorgestellte *Handy-Applikation* für alle vier Kategorien von Herausforderungen mindestens eine anteilige Entlastung bieten würde (AS.2.5). Den Schwerpunkt des Hilfsmittels sahen die Lehrpersonen jeweils an verschiedenen Stellen. Beinahe einheitlich bejahten die Lehrpersonen die Frage, ob die App ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten bewirken würde. Allerdings hing die Antwort dieser Frage von den verschiedenen Szenarien ab. Für einen Einsatz während der Unterrichtszeit erkannten die Lehrpersonen aufgrund der geäusserten Kritikpunkte deutlich mehr Potenzial als für einen Hausaufgabenauftrag (AS.2.6, AH.2.6).

4.7 Vergleichende Einschätzung zu den vorgestellten Hilfsmitteln

Bei der abschliessenden Gegenüberstellung und Bewertung aller vier Hilfsmittel zeigte sich, dass ein direkter Vergleich aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen der Konzepte herausfordernd war. Die Lehrpersonen artikulierten bei fast allen Hilfsmitteln, dass sie sich einen Einsatz für ihren Unterricht in bestimmten Szenarien vorstellen könnten und lehnten keines der Hilfsmittel konsequent ab.

Bei der *Lernorte-Datenbank* und dem *Video-Tutorial* wurde jedoch deutlich, dass diese Hilfsmittel in der präsentierten Form nicht durchgehend den Bedürfnissen der befragten Lehrpersonen entsprechen. Es wurde vorgeschlagen, diese beiden Hilfsmittel zu kombinieren oder abzuändern, um deren Nutzen zu steigern (Z. 169). Generell schien bei beiden Hilfsmitteln eine gebündelte Sammlung von Informationen sowie eine schnelle Erreichbarkeit essenziell zu sein (Z. 199). Es zeigten sich jedoch unterschiedliche Vorlieben unter den befragten Lehrpersonen bezüglich der genauen Ausgestaltung dieser kombinierten Hilfsmittel. Obwohl die *Lernorte-Datenbank* und das *Video-Tutorial* allgemein als nützlich angesehen wurden, konnte ihnen während der direkten Gegenüberstellung aller Hilfsmittel nur noch wenig Potenzial für die Förderung des regelmässigen ausserschulischen Unterrichtens zugesprochen werden (Z. 170, 210, 273). Damit zeigte sich ein Unterschied zur vorherigen isolierten Bewertung der einzelnen Hilfsmittel. Es wurde argumentiert, dass sie keinen Beitrag zum Überwinden der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* leisten würden, weil sie bei der Suche nach einer Begleitperson und in Bezug auf den geäusserten Stoffdruck keine Entlastung bieten könnten (Z. 184, 235).

Aufgrund dieser Einschätzung äusserten die befragten Lehrpersonen schlussendlich eine klare Präferenz für den *Begleitpersonen-Finder* und die *Handy-Applikation* (Z. 170, 210, 273). Insbesondere der *Begleitpersonen-Finder* könnte in der präsentierten Form direkt eingesetzt werden. Eine Lehrperson wünschte sich für die Suche nach Begleitpersonen bereits seit längerer Zeit Unterstützung und zeigte sich deshalb von dem vorgestellten Konzept besonders überzeugt. (Z. 239). Es wurde die Hoffnung geäussert, dass das Anwerben einer Studentin oder eines Studenten zu einer längerfristigen Zusammenarbeit führen könnte und damit das Ziel einer nachhaltigen Intensivierung des ausserschulischen Lernens ermöglicht würde (Z. 219).

Für die *Handy-Applikation* wurde ein beinahe ähnlich hohes Potenzial vermutet, da somit das entscheidende Problem der Begleitpersonensuche vermieden werden könnte. Eine Lehrperson versprach sich davon eine neue Freiheit in Bezug auf außerschulisches Lernen, weil vorherige Abhängigkeiten und Beschränkungen entfallen würden und neue Formen des außerschulischen Lernens entstünden (Z. 161). Der exakte Nutzen dieses Hilfsmittels liesse sich aber im Gegensatz zum *Begleitpersonen-Finder* zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht genau einschätzen.

5. Diskussion der konzipierten Hilfsmittel

Schlussendlich zeigen die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung, dass sowohl der *Begleitpersonen-Finder* als auch die *Handy-Applikation* das ausserschulische Unterrichten der Lehrpersonen an entscheidenden Stellen unterstützen könnten und eine Bereitstellung dieser Hilfsmittel für die Förderung des ausserschulischen Lernens aus diesem Kenntnisstand heraus zu begrüssen wäre. Auch die beiden anderen Hilfsmitteln zeigten für die definierten Bereiche mitunter ein vielversprechendes Potenzial. Jedoch zeigte die Befragung, dass die *Lernorte-Datenbank* und das *Video-Tutorial* eher auf Probleme ausgerichtet sind, die das ausserschulische Unterrichten ohnehin nicht deutlich behindern.

Um eine fundiertere Einschätzung zu allen vier Hilfsmitteln treffen zu können, sollen die gesammelten Ergebnisse der Befragung mit den Erkenntnissen der theoretischen Auseinandersetzung abgeglichen werden und die praktische Realisierbarkeit der Hilfsmittel geprüft werden. Zunächst sollen dabei die *Lernorte-Datenbank* und das *Video-Tutorial* gemeinsam betrachtet werden, weil diese Hilfsmittel nach der Einschätzung der befragten Lehrpersonen schwerpunktmässig *inhaltliche Herausforderungen* beseitigen könnten und daneben auch für *didaktische* und *lernortbezogene organisatorische Schwierigkeiten* eine Unterstützung bieten könnten. In einem zweiten Schritt sollen der *Begleitpersonen-Finder* und die *Handy-Applikation* eine vergleichende Bewertung erfahren, weil diese beiden Hilfsmittel nach der Einschätzung der Lehrpersonen ihre Stärken bei den *schulbezogenen organisatorischen* Hürden aufweisen.

5.1 Analyse der Lernorte-Datenbank und des Video-Tutorials

5.1.1 Förderung des ausserschulischen Unterrichtens

Zunächst soll mithilfe der Aussagen aus den Interviews diskutiert werden, inwiefern die *Lernorte-Datenbank* und das *Video-Tutorial* ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten fördern könnten. Dabei fällt auf, dass alle drei Lehrpersonen die *inhaltlichen Herausforderungen* nicht als Erschwernis für das ausserschulische Lernen eingeschätzt haben. Dies steht im Einklang mit den Überlegungen aus Kapitel 2.3.1. Auch dort wurde in den inhaltlichen Fragen des ausserschulischen Lernens keine bedeutende Hürde vermutet, weil das Vorgehen und die Probleme beim innerschulischen und ausserschulischen Unterrichten in sehr vielen Punkten vergleichbar scheinen.

Darüber hinaus wurden auch die *didaktisch-methodischen Herausforderungen* von den befragten Lehrpersonen eher nicht als entscheidende Erschwernis eingeschätzt. Auch wenn nach Kapitel 2.3.2 die didaktisch-methodischen Anforderungen beim außerschulischen Unterrichten deutlich vom innerschulischen Pendant abweichen, scheint sich dies nicht negativ auf die Wahrnehmung der befragten Personen auszuwirken. Da didaktisch-methodische Fragestellungen zum *Kerngeschäft* einer Lehrperson gehören, ist denkbar, dass viele Lehrpersonen diese Herausforderungen beim außerschulischen Unterrichten gerne und erfolgreich annehmen und somit das außerschulische Unterrichten hiervon nicht wesentlich behindert wird. Es kann allerdings auch nicht ausgeschlossen werden, dass die drei befragten Lehrpersonen in diesem Bereich besonders kompetent sind und dort deshalb keine Schwierigkeiten sehen.

Zuletzt wurden auch die *lernortbezogenen organisatorischen Hürden* mehrheitlich eher nicht als entscheidende Erschwernis eingeschätzt. Auch wenn nach den Überlegungen aus Kapitel 2.3.3 deutliche Herausforderungen in diesem Bereich vorstellbar wären, liefert die dort formulierte Schlussfolgerung bereits eine plausible Erklärung für die Einschätzung der Lehrpersonen. Da diese Hürden stark von den einzelnen Lernorten abhängig sind, kann eine Lehrperson durch die geschickte Auswahl eines Lernorts viele dieser Hürden umgehen, sodass ihr außerschulisches Unterrichten auch hiervon nicht entscheidend behindert werden muss. Ein passendes Beispiel sind die *Kosten* der außerschulischen Lernorte. Obwohl die *hohen Kosten* von zwei Lehrpersonen als Hindernisse eingestuft wurden, scheint es durchaus plausibel, dass die Lehrpersonen durch eine Vermeidung der besonders teuren Lernorte trotzdem erfolgreich außerschulisch unterrichten können.

Abschliessend ist damit festzuhalten, dass die befragten Lehrpersonen bei den *inhaltlichen*, *didaktisch-methodischen* und *lernortbezogenen organisatorischen Herausforderungen* nicht davon ausgehen, dass diese ihr außerschulisches Unterrichten entscheidend erschweren. Im Widerspruch dazu konnten sich jedoch dieselben Lehrpersonen während der isolierten Betrachtung der Hilfsmittel mehrheitlich vorstellen, dass sie mithilfe der *Lernorte-Datenbank* und des *Video-Tutorials* häufiger außerschulisch unterrichten würden. Diese Ergebnisse verwundern, da die beiden Hilfsmittel explizit für Herausforderungen in den drei genannten Bereichen konzipiert wurden und alle befragten Lehrpersonen bestätigen konnten, dass die beiden Hilfsmittel genau dort ihre Stärken zeigen.

Aus den vorliegenden Befragungen lässt sich keine plausible Erklärung für diesen festgestellten Widerspruch ableiten. Es wäre denkbar, dass die gebündelte Darstellung der verschiedenen Lernorte in Form einer Datenbank und die visuelle Darstellung eines Lernorts in Form eines

Videos eine motivierende oder inspirierende Wirkung auf die Lehrpersonen entfalten könnte. Dies könnte bei den befragten Lehrpersonen unabhängig von den diskutierten Herausforderungen ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten anregen. Da jedoch eine Vielzahl von anderen Erklärungen denkbar wäre, könnte diese Hypothese erst in zukünftigen Untersuchungen überprüft werden. Eine Realisierung der beiden Hilfsmittel für die Förderung des ausserschulischen Unterrichts ist deshalb aufgrund dieser Schlussfolgerungen derzeit noch nicht zu empfehlen.

5.1.2 Praxistauglichkeit der Hilfsmittel

Trotz dieser unklaren Ergebnisse bezüglich der Förderung des ausserschulischen Unterrichts soll in einem zweiten Schritt die Praxistauglichkeit der beiden Hilfsmittel bewertet werden. Hierzu soll zunächst die Arbeitsweise der befragten Lehrpersonen analysiert werden.

In den Gesprächen hat sich gezeigt, dass die Vorgehensweisen der Lehrpersonen zur Auswahl der Lernorte zumindest in abgewandelter Form mit den zwei konzipierten Vorgehensweisen aus Kapitel 2.3.1 in Verbindung gebracht werden können. Auch wenn bei keiner der drei Lehrpersonen eine genaue Übereinstimmung mit der Planungsstrategie *Ausgangspunkt Lehrplan* erkannt werden konnte, zeigten sich bei zwei Lehrpersonen einige Parallelen zu dieser Strategie. In beiden Fällen beginnt die Auswahl der ausserschulischen Lernorte in der *Analysephase* im näheren Umfeld der *Kompetenzen*. Sie schauen zuerst auf die aktuellen *Lerninhalte* oder den *Kompetenzaufbau unter den Lernvoraussetzungen der Kinder* und entscheiden sich dann je nach Situation für die Einbindung eines passenden ausserschulischen Lernorts. Diese beiden Wege wurden in *Abbildung 15* veranschaulicht.

Die dritte Lehrperson, welche sich eher von ausserschulischen Lernangeboten der Region inspirieren lässt, handelt hingegen nach der Planungsstrategie *Vorgefundener Lernort*, weil ein vorhandener ausserschulischer Lernort der Ausgangspunkt für ihre Planung ist. Dieser Weg wird in *Abbildung 16* veranschaulicht.

Diese Analyse zeigt, dass bereits die wenigen befragten Lehrpersonen während ihrer inhaltlichen Planung bei der Auswahl eines Lernorts heterogener agieren, als im Vorfeld des Gesprächs vermutet wurde. Die Befragung einer grösseren Anzahl von Lehrpersonen könnte noch weitere Varianten offenbaren. Ein Hilfsmittel, welches die Lehrpersonen bei diesem Schritt unterstützen möchte, müsste diese Vielfalt an Vorgehensweisen berücksichtigen, um eine breite Akzeptanz zu erfahren.

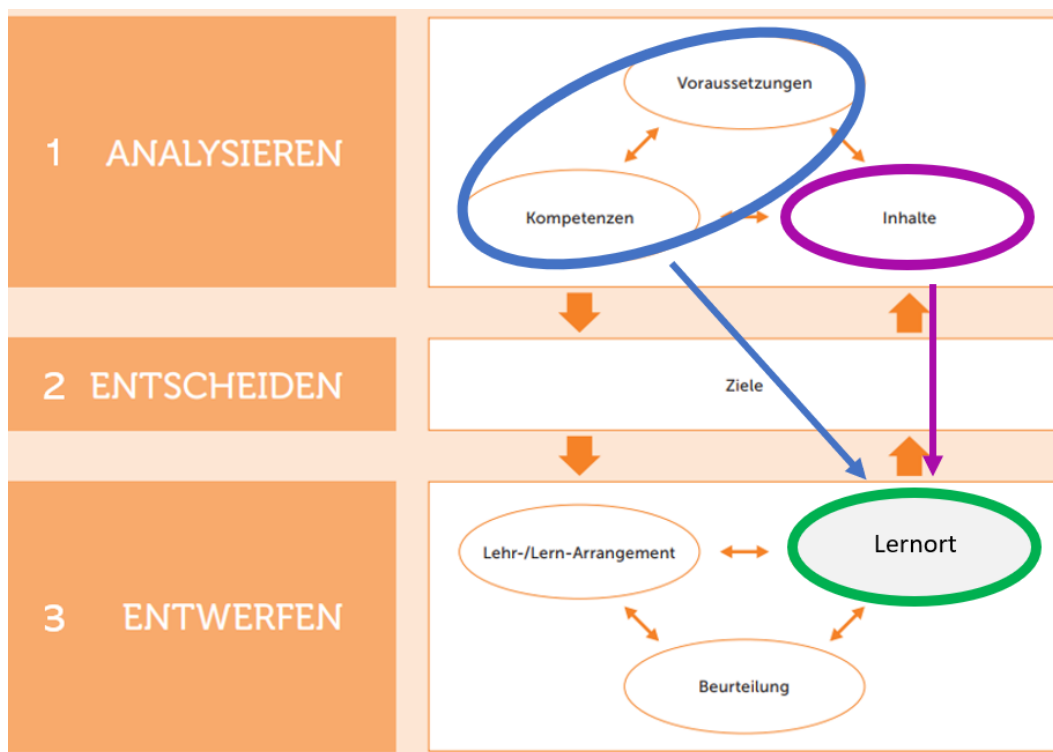


Abbildung 15: Veranschaulichung des Vorgehens zweier Lehrpersonen mithilfe des Rahmenmodells für kompetenzorientierten Unterricht (in Anlehnung an Wullschleger & Birri, 2014)

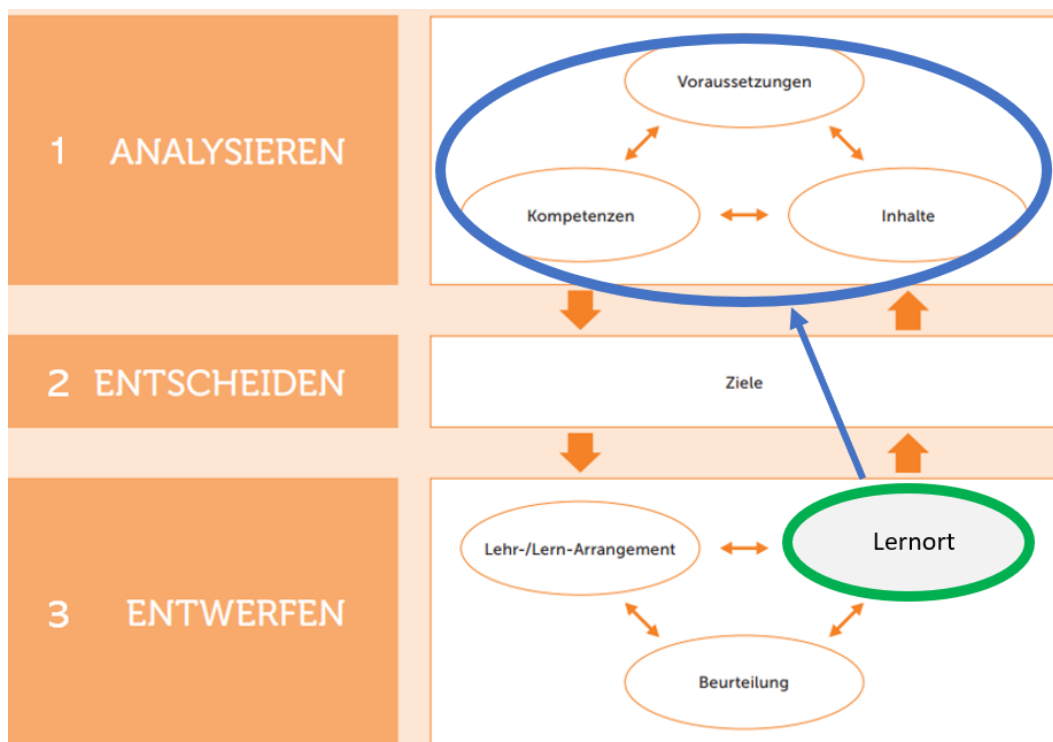


Abbildung 16: Veranschaulichung des Vorgehens der dritten Lehrperson mithilfe des Rahmenmodells für kompetenzorientierten Unterricht (in Anlehnung an Wullschleger & Birri, 2014)

Zusätzlich zu dieser Feststellung zeigte sich sowohl bei den Einschätzungen zur *Lernorte-Datenbank* als auch bei den Rückmeldungen zum *Video-Tutorial*, dass die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben. Alle Lehrpersonen sahen in den beiden Hilfsmitteln vielversprechende Konzepte. Daneben wurden jedoch einige Kritik- und Verbesserungsvorschläge geäußert, um die beiden Hilfsmittel einzeln oder als Kombinationslösung anwenderfreundlicher und gewinnbringender zu gestalten. Bei den konkreten Details einer möglichen Verbesserung zeigten sich neben einigen Gemeinsamkeiten aber auch abweichende Vorstellungen. Diese Unterschiede lassen sich möglicherweise anteilig durch die abweichenden Erfahrungen beim außerschulischen Unterrichten erklären. Aber auch persönlichen Präferenzen könnten eine entscheidende Rolle spielen.

Schlussendlich kann festgestellt werden, dass die beiden vorgestellten Konzepte nur eine von vielen denkbaren Varianten der jeweiligen Hilfsmittel abgebildet haben. Damit die Lehrpersonen die Verwendbarkeit der Hilfsmittel besser beurteilen können, müssten in einer weiteren zukünftigen Untersuchung verschiedene Versionen der Hilfsmittel vorbereitet und präsentiert werden. Die geäußerten Bedürfnisse der Lehrpersonen sollten in diesen Versionen bereits berücksichtigt werden. Ein Erproben dieser Varianten durch möglichst viele Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum sollte schliesslich in Bezug auf die Einsetzbarkeit der Hilfsmittel zu deutlich klareren Erkenntnissen führen.

5.1.3 Abschliessendes Urteil zu beiden Hilfsmitteln

Schlussendlich kann nach den Erkenntnissen aus der Befragung zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Realisierung der *Lernorte-Datenbank* oder des *Video-Tutorials* empfohlen werden. Es scheint unklar, welche konkrete Ausgestaltung der Hilfsmittel den Bedürfnissen der Lehrpersonen am ehesten entsprechen würde und ob der Einsatz dieser beiden Hilfsmittel ein häufigeres außerschulisches Unterrichten der Lehrpersonen zur Folge hätte. Erhärtet werden diese Zweifel durch die Tatsache, dass die beiden Hilfsmittel während der abschliessenden Gegenüberstellung aller Hilfsmittel im Vergleich zur isolierten Bewertung eine deutlich negativere Einschätzung erhalten haben.

Neben diesen widersprüchlichen Ergebnissen sorgt auch die Methodik der hier durchgeführten Befragung für Unsicherheiten, da aufgrund der gewählten Stichprobengrösse und der nicht standardisierten Form der Datenerhebung keine Übertragbarkeit auf die Gesamtpopulation der Lehrpersonen in St. Gallen möglich ist. Eine kostenintensive Realisierung dieser beiden

Hilfsmittel wäre mit diesen wenig belastbaren Daten selbst bei einer positiveren Einschätzung der Lehrpersonen sehr riskant.

Es wäre daher ratsam, in einer zukünftigen Forschungsarbeit mithilfe von quantitativen Erhebungen und grösseren Stichproben die Auswirkungen des Einsatzes dieser beiden Hilfsmittel auf das ausserschulische Unterrichten zu untersuchen und die genauen Bedürfnisse der Lehrpersonen noch detaillierter festzustellen. Da in der Nordwestschweiz bereits eine digitale *Lernorte-Datenbank* betrieben wird, könnte eine Untersuchung in dieser Region bereits unter Realbedingungen erfolgen. Möglicherweise könnte dort auch die Einbindung von Videos getestet werden, um auch die gewünschte Kombination dieser beiden Hilfsmittel zu erproben.

5.2 Analyse des Begleitpersonen-Finders und der Handy-Applikation

5.2.1 Förderung des ausserschulischen Unterrichts

Um die Förderung des ausserschulischen Unterrichts durch den *Begleitpersonen-Finder* und die *Handy-Applikation* beurteilen zu können, müssen zunächst die dahinterliegenden Problemfelder beim ausserschulischen Unterrichten thematisiert werden. Im Gegensatz zu den vorherigen Hilfsmitteln zielt der *Begleitpersonen-Finder* darauf ab, das Überwinden der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* zu erleichtern. Auch wenn das Konzept der *Handy-Applikation* in der vorliegenden Konzeption weitere Problemfelder einbeziehen sollte, offenbarte die Diskussion mit den befragten Lehrpersonen, dass sich auch dieses Hilfsmittel hauptsächlich auf die *schulbezogenen organisatorischen Hürden* auswirkt.

Rückblickend erweist es sich als vorteilhaft, dass sich zwei der vier konzipierten Hilfsmittel auf diesen Bereich konzentrieren, da alle drei befragten Lehrpersonen zu der Einschätzung kamen, dass die *schulbezogenen organisatorischen Hürden* das ausserschulische Unterrichten am deutlichsten erschweren würden. Konkret wurden drei Schwierigkeiten genannt. Zwei Lehrpersonen sahen im *Stoff- und Lehrmitteldruck* eine grosse Herausforderung. Eine Lehrperson identifizierte in der komplexen *Zusammenarbeit im Schulhaus* ein entscheidendes Problemfeld. Übereinstimmung gab es bei der Feststellung, dass die obligatorische *Begleitpersonensuche* eine grosse Herausforderung darstelle. In grossen Teilen bestätigen sich damit die vorherigen Analysen zu den *schulbezogenen organisatorischen Hürden*, wonach genau diese drei Elemente als entscheidende Hindernisse für das ausserschulische Lernen identifiziert wurden.

In der theoretischen Analyse von Kapitel 2.3.4 wurde das *Stoffdruck-Problem* aufgrund der aufgezeigten Handlungsmöglichkeiten einer Lehrperson im Vorfeld der Befragung jedoch als *lösbar* eingestuft. Verfügbare Fachbücher zur didaktischen Reduktion schienen bereits ausreichend verbreitet, sodass ein darauf spezialisiertes digitales Hilfsmittel nicht erforderlich schien. Die Befragung der Lehrpersonen zeigte schliesslich, dass die Lehrpersonen den *Stoffdruck* mehrheitlich als extern verursachte Hürde einstufen, welche sie derzeit nicht aus eigener Kraft überwinden könnten. Da die vorgestellten Hilfsmittel in diesem Bereich keine Unterstützung bieten konnten, blieb diese Hürde somit bei zwei der befragten Lehrpersonen bis zuletzt als entscheidendes Hindernis bestehen. In zukünftigen Untersuchungen sollte diese Beobachtung berücksichtigt werden und auch hierfür Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Die *Zusammenarbeit im Schulhaus* wurde sowohl in der theoretischen Analyse als auch im Verlauf der Befragungen als entscheidendes Hindernis identifiziert. Jedoch konnte im Rahmen dieser Arbeit keine Hilfsmittel konzipiert werden, welches eine Lehrperson diesbezüglich sinnvoll unterstützen könnte. Auch diese Hürde blieb damit unverändert bestehen.

Innerhalb der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* konzentrierten sich die konzipierten Lösungsvorschläge somit ausschliesslich auf das Problemfeld der *Begleitpersonensuche*. Die Befragungen liefert diesbezüglich sehr eindeutige Ergebnisse. Alle drei Lehrpersonen erachteten den *Begleitpersonen-Finder* und die *Handy-Applikation* als geeignete Hilfsmittel, um das Problem mit der Organisation einer Begleitperson zu entschärfen. Im ersten Fall würde die Suche nach einer Begleitperson deutlich erleichtert werden, im zweiten Fall würde die Suche nach einer Begleitperson sogar entfallen. Alle drei Lehrpersonen waren der Ansicht, dass ihnen der Einsatz dieser Hilfsmittel ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten ermöglichen würde.

Um diese drei Lehrpersonen bei ihrem Ziel des häufigeren ausserschulischen Unterrichtens zu unterstützen, könnte deshalb nach diesen ersten Erkenntnissen die Realisierung des *Begleitpersonen-Finders* und der *Handy-Applikation* empfohlen werden. In einem nächsten Schritt sollen allerdings noch weitere Aspekte in die Beurteilung einfließen können.

5.2.2 Praxistauglichkeit der Hilfsmittel

Auch die Praxistauglichkeit des *Begleitpersonen-Finders* und der *Handy-Applikation* soll mit den Ergebnissen der Befragung diskutiert werden. Mehrheitlich erklärten die befragten Lehrpersonen, dass beide Hilfsmittel in ihrer gezeigten Form direkt einsetzbar wären. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede.

Der *Begleitpersonen-Finder* überzeugte zunächst durch den überschaubaren Aufbau und die einfache Verwendbarkeit, sodass keine Bedenken hinsichtlich der Bedienung auftraten. Verglichen mit der derzeitigen Situation erschien den Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit Studierenden aus vielerlei Hinsicht attraktiver. Die Zweifel bezüglich der pädagogischen Eignung der Studierenden konnten durch eine angedachte Einbindung von Mentoratspersonen ausgeräumt werden. Auch die Bedenken bezüglich einer ungenügenden Bezahlung der Studierenden wurde durch den Vorschlag einer ECTS-Vergütung entkräftet. Die Ansprüche der Lehrpersonen an die Praxistauglichkeit des Hilfsmittels scheinen somit erfüllt zu werden.

Auch bezüglich der *Handy-Applikation* äusserten sich die Lehrpersonen grundsätzlich positiv. Die Lehrpersonen standen dieser neuen Form des Unterrichtens offen gegenüber und versprachen sich davon neue Möglichkeiten und Freiheiten in ihrer Unterrichtsgestaltung. Trotzdem wurde deutlich, dass das vorgestellte Konzept eine Reihe von möglichen Schwachstellen aufweisen könnte. Hervorzuheben sind die fragliche Angebotsauswahl und Anpassbarkeit, der Bedarf an Geräten und die Sicherheit der Kinder. Einige dieser Probleme könnten zwar durch verschiedene Lösungsvorschläge vermindert werden, jedoch liess sich im Verlauf der drei Gespräche keine rundum zufriedenstellende Version dieses Hilfsmittels finden. Auch die Ausgestaltung als Hausaufgabenauftrag schien keine praktikable Lösung zu sein, da die Zusammenarbeit mit den Eltern möglicherweise mehr Probleme generieren würde, als hiermit beseitigt werden könnten. Darüber hinaus zeigten sich bei der Bewertung der Verwendbarkeit dieses Hilfsmittels zwei entscheidende Unsicherheiten. Erstens wirkt sich die Nutzung dieses Hilfsmittel auf mehrere Akteure im Klassenzimmer aus. Neben der Lehrperson wären die eigentlichen Nutzerinnen und Nutzer des Hilfsmittels die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson musste sich in der Befragung also nicht nur vorstellen, wie sie selbst das Hilfsmittel verwenden könnte. Sie mussten gleichzeitig den voraussichtlichen Umgang der Kinder mit dieser Applikation einschätzen. Eine Prognose über die Praxistauglichkeit dieses Hilfsmittels ist somit erheblich komplexer als in den anderen Fällen.

Zweitens befänden sich die Lehrpersonen bei diesem Hilfsmittel nicht nur in der Rolle einer Konsumentin oder eines Konsumenten. Da für eine bestmögliche Nutzung der App eine Anpassung der Lerninhalte an die lokalen Gegebenheiten erforderlich wäre, müssten die Lehrpersonen die Inhalte in gewissem Umfang selbst umgestalten. Aufgrund des zeitlichen Rahmens der Befragung konnte dieser Aspekt nicht ausreichend veranschaulicht oder erprobt werden. Auch daraus ergibt sich ein erheblicher Unsicherheitsfaktor.

Zusammenfassend ist die Praxistauglichkeit der beiden Hilfsmittel sehr unterschiedlich zu bewerten. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse und nach Berücksichtigung der vorgeschlagenen Verbesserungsvorschläge lassen sich keine *wesentlichen* Faktoren erkennen, welche die Verwendbarkeit des *Begleitpersonen-Finders* infrage stellen würden.

Im Falle der *Handy-Applikation* lassen sich hingegen einige Schwachstellen und Unsicherheitsfaktoren ausmachen, sodass eine Realisierung des Hilfsmittels derzeit noch nicht möglich scheint. Analog zu den Empfehlungen aus Kapitel 5.1 wäre auch für dieses Hilfsmittel ein umfangreicherer Versuchsaufbau mit einer grösseren Anzahl an Versuchspersonen und einer breiteren Auswahl an vorbereiteten Lerninhalten notwendig. Die Lehrpersonen sollten hierbei die Gelegenheit haben, die Lerninhalte anzupassen und die Schülerinnen und Schüler sollten diese realitätsnah erproben können. Dies würde ein verlässlicheres Urteil zur Praxistauglichkeit der *Handy-Applikation* ermöglichen.

5.2.3 Abschliessendes Urteil zu allen Hilfsmitteln

Abschliessend zeigt sich somit, dass eine Realisierung der *Lernorte-Datenbank* und des *Video-Tutorials* aufgrund der genannten Unsicherheiten zum jetzigen Zeitpunkt nicht empfohlen werden kann. Zukünftige Forschung müsste zunächst offenlegen, inwiefern diese Hilfsmittel das ausserschulische Unterrichten tatsächlich fördern könnten und welche konkrete Ausgestaltung der Hilfsmittel hierfür am besten geeignet wäre.

Im Falle des *Begleitpersonen-Finders* und der *Handy-Applikation* lassen die bisherigen Erkenntnisse klarere Schlüsse zu. Sowohl aus der theoretischen Auseinandersetzung als auch aus den vorliegenden Ergebnissen der Interviews lässt sich ableiten, dass beide Hilfsmittel ein häufigeres ausserschulische Unterrichten fördern könnten, weil sie eine vielversprechende Lösung für das entscheidende Problem der Begleitpersonensuche anbieten würden.

Bei der Überprüfung der Praxistauglichkeit dieser beiden Hilfsmittel zeigte sich jedoch, dass nur für den *Begleitpersonen-Finder* eine verlässliche Einschätzung durch die Lehrpersonen möglich war und nur bei diesem Hilfsmittel alle entscheidenden Schwächen beseitigt werden könnten.

Im Falle der *Handy-Applikation* führte die höhere Komplexität des Konzepts und die grössere Anzahl an Nutzerinnen und Nutzern zu erheblichen Unsicherheitsfaktoren. Eine verlässliche Einschätzung des Hilfsmittels war somit auf Grundlage des präsentierten Konzepts kaum möglich. Darüber hinaus konnten nicht für alle angebrachten Kritikpunkte passende

Lösungsvorschläge zusammengetragen werden. Auch hier müssten erst zukünftige Untersuchungen zeigen, inwiefern die Lehrpersonen das Hilfsmittel sinnvoll in den Unterricht integrieren können und ob die Schülerinnen und Schüler erfolgreich mit diesem Hilfsmittel arbeiten können.

Damit kann geschlussfolgert werden, dass zum jetzigen Zeitpunkt nur die Realisierung des *Begleitpersonen-Finders* empfohlen werden kann. Nur hierfür lässt sich klar feststellen, dass es einen entscheidenden Beitrag leisten würde, um ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten der drei befragten Lehrpersonen zu unterstützen. Ob diese Einschätzung auf die Gesamtpopulation der Lehrpersonen im Kanton St. Gallen übertragbar wäre, könnte jedoch nur durch eine kantonweite Erhebung mit einer deutlich grösseren Stichprobe bestätigt werden.

Im Gegensatz zu allen anderen vorgestellten Hilfsmitteln lässt sich jedoch beim *Begleitpersonen-Finder* annehmen, dass die Umsetzung dieses Konzepts keine grosse Investition darstellen würde. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen hat bereits in der Vergangenheit gezeigt, dass Anpassungen im Studierendenportal in kurzer Zeit umgesetzt werden können. Zu Beginn der Corona-Pandemie konnte beobachtet werden, dass zeitweise besonders viele Lehrpersonen erkrankten und somit nicht mehr unterrichten konnten. Um die betroffenen Schulen zu unterstützen, wurde im Studierendenportal der Pädagogische Hochschule St. Gallen innerhalb kurzer Zeit die Möglichkeit geschaffen, auf einer hierfür angelegten Unterseite entsprechende Inserate für Stellvertretungen zu veröffentlichen. Eine ähnliche technische Umsetzung wäre auch für den *Begleitpersonen-Finder* denkbar. Die Erweiterung des Studierendenportals um den *Begleitpersonen-Finder* sollte deshalb bei einer Übernahme dieser technischen Lösung nur einen vertretbaren Aufwand bedeuten. Verglichen mit der direkten Realisierung des *Begleitpersonen-Finders* würde eine weitere Befragung der Lehrpersonen vermutlich einen grösseren Aufwand bedeuten. Somit kann auch nach dieser ersten Realisierbarkeitsprüfung die Verwirklichung des *Begleitpersonen-Finders* empfohlen werden.

6. Fazit und Ausblick zum ausserschulischen Unterrichten

Mit dem *ausserschulischen Unterricht* konzentrierte sich diese Arbeit auf eine Lernform, welche oftmals eine ganz besondere Rolle in der schulischen Ausbildung der Kinder einnimmt. Obwohl der Volksschulunterricht schon immer überwiegend im Klassenzimmer stattgefunden hat, sind bei vielen Menschen die lebendigsten Primarschul-Erinnerungen mit Lernerlebnissen verbunden, die sich ausserhalb des Schulgebäudes ergeben haben. In dieser Art von Unterricht kann deshalb grosses Potenzial für nachhaltiges Lernen vermutet werden. Zusätzlich könnte ausserschulischer Unterricht eine Schlüsselrolle einnehmen, wenn die Lehrpersonen auf die festgestellten kindlichen Defizite im Bereich der Umwelt- und Naturerfahrung zielgerichtet reagieren möchten. Es liess sich jedoch nur schwer feststellen, ob dieses enorme Potenzial in den Primarschulen der Schweiz tatsächlich verwirklicht wird. Die bestehende Literatur konnte nur lückenhafte Erkenntnisse darüber liefern, welchen Stellenwert diese Lernform an den Schulen vor Ort einnimmt und wie sie von den Lehrpersonen konkret eingesetzt wird. In den gesichteten Veröffentlichungen verdichteten sich aber einige Hinweise, wonach diese Lernform trotz ihres hohen Ansehens eher selten zum Einsatz kommt.

Mithilfe von drei Interviews konnten diese Hinweise in ausgewählten Schulklassen überprüft und bestätigt werden. Auch die Hintergründe dieses Phänomens liessen sich somit näher beleuchten. Es zeigte sich, dass die befragten Lehrpersonen ihre vorhandenen Zielvorstellungen des regelmässigen ausserschulischen Unterrichtens auch aufgrund verschiedener Hürden und Herausforderungen des Schulalltags derzeit nicht erreichen können. Dabei wurde deutlich, dass die *inhaltlichen, didaktisch-methodischen und lernortspezifischen organisatorischen Herausforderungen* in den betrachteten Fällen eher eine Nebenrolle einnehmen. Die wichtigsten Hinderungsgründe beim ausserschulischen Lernen konnten unter dem Begriff der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* zusammengefasst werden.

In der zentralen Fragestellung dieser Arbeit sollte deshalb untersucht werden, welche Hilfsmittel das grösste Potenzial versprechen, um die Lehrpersonen bei der Überwindung dieser Hürden zu unterstützen. Von den vier vorgestellten Hilfsmitteln konnten bei den interviewten Lehrpersonen nur zwei Hilfsmittel den Eindruck erwecken, dass deren Einsatz eine entscheidende Unterstützung für ein häufigeres ausserschulisches Unterrichten bieten würde. Hierbei handelt es sich einerseits um eine *Handy Applikation*, welche den Kindern selbstgesteuertes ausserschulisches Lernen ermöglichen würde. Des Weiteren sahen die Lehrpersonen in einem online zugänglichen *Begleitpersonen-Finder* ein hohes Potenzial. Beide Hilfsmittel verbindet die

Eigenschaft, dass sie einen Beitrag leisten könnten, um die beschwerliche Suche nach einer Begleitperson zu erleichtern oder sogar zu umgehen. Für die befragten Lehrpersonen wäre somit eine von drei entscheidenden *schulbezogenen organisatorischen Hürden* in Zukunft deutlich besser überwindbar.

Obwohl beide Hilfsmittel hierzu vielversprechende Lösungen anbieten würden, zeigte sich bei einer Praxisbewertung während der Interviews, dass nur das Konzept des Begleitpersonen-Finders so klar definiert werden konnte, dass es gut vorstellbar und auch sofort einsetzbar wäre. Hingegen entwickelten sich bei der *Handy-Applikation* wegen der höheren Komplexität des Konzepts und mehreren ungelösten Kritikpunkten viele Unsicherheitsfaktoren, sodass eine Umsetzung dieses Hilfsmittels zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht empfehlenswert scheint. Vor einer Realisierung der *Handy-Applikation* müssten weitere Untersuchungen die bestmögliche Ausgestaltung klären und eine praxisnahe Erprobung durchgeführt werden.

Aufgrund der geringen Zahl an Befragungen sind auch die Ergebnisse zum *Begleitpersonen-Finders* noch mit einigen Unsicherheiten behaftet. Bei einem vermutlich überschaubaren Realisierungsaufwand dieses Hilfsmittels lässt sich aber aus der klaren Zustimmung der befragten Lehrpersonen bereits jetzt die Empfehlung zur Umsetzung des *Begleitpersonen-Finders* ableiten. Der in den Interviews beobachtete Enthusiasmus für dieses Hilfsmittel lässt vermuten, dass der *Begleitpersonen-Finder* auch in anderen Primarschulen im Kanton St. Gallen Zustimmung erfahren würde.

Zuletzt muss resümiert werden, dass die Lehrpersonen innerhalb der *schulbezogenen organisatorischen Hürden* mit der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* und dem *Stoff- und Lehrmitteldruck* zwei weitere entscheidende Hindernisse für das ausserschulische Unterrichten erkannt haben. Im Rahmen dieser Arbeit konnte nicht zweifelsfrei festgestellt werden, ob diese Hürden mit der richtigen Unterstützung von den Lehrpersonen selbst beseitigt werden könnten oder ob hier systembedingt Beschränkungen vorliegen, die zu akzeptieren sind. Es würde sich daher lohnen, auch diesen Bereichen zukünftig noch weitere Aufmerksamkeit zu schenken.

Es darf aber bereits jetzt die vorsichtige Hoffnung geäussert werden, dass die hier vorgestellte Lösung in Form des *Begleitpersonen-Finders* eine so grosse Unterstützung bieten würde, dass das ausserschulische Unterrichten nach der Realisierung des Hilfsmittels erleichtert würde und somit einen spürbaren Aufwind erfahren könnte.

Literaturverzeichnis

Adamina, M. (2010). *Ausserschulische Lernorte* (Umsetzungshilfe der PH Bern zum Ausserschulischen Lernen). Abgerufen von <http://docplayer.org/38514377-Ausserschulische-lernorte-aslo-1.html>

Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.

Bad Ragartz (2021). *Triennale 2021* (Website zur Ausstellung Bad Ragartz). Abgerufen von <https://badragartz.ch/triennale-2021/>

Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemsse, I. & Süss, D. (2020). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.). (2015). *Sonderpädagogikkonzept*. Abgerufen von https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/rechtliche-grundlagen/konzepte/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download.ocFile/SOK%20Im%20%C3%9Cberblick.pdf

Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.). (2017). *Lehrplan Volksschule St. Gallen*. Abgerufen von https://sg.lehrplan.ch/container/SG_DE_Gesamtausgabe.pdf

Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern (2018). *Lehrplan 21 - halbschriftliche Rechenstrategien und schriftliche Rechenverfahren* (Information zum Lehrplan 21). Abgerufen von https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/Primar/rechenverfahren_lp21.pdf?la=de-CH&hash=93CF58DE89EEFA6828EC5A14CE3DE7908575BEB

Brade, J. & Krull, D. (Hrsg.). (2016). *45 Lern-Orte in Theorie und Praxis: Außerschulisches Lernen in der Grundschule für alle Fächer und Klassenstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bregy, G. (2014). *Ausserschulischer Lernort „Wald“ - Die Wirkung von regelmässigen Waldbesuchen auf die Klassenführung am Beispiel einer 3 PS im Oberwallis* (Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Wallis). Abgerufen von https://doc.rero.ch/record/323941/files/Diplomarbeit_Bregy_Germaine_2014.pdf

Daugavpils Universität, HAW Hamburg, Förderverein NaturGut Ophoven e.V., State University of Applied Sciences in Racibórz (2008). *INSPIRE: Anregen der Schulbildung durch nichtformales Lernen - Analyse der bestehenden Integration von außerschulischen Lernorten in die Schulbildung* (Bericht). Abgerufen von <https://www.yumpu.com/en/document/view/26087907/analyse-des-non-formalen-lernens-in-den-drei-projektlandern>

D-EDK (2014). *Der Lehrplan 21 im Vergleich*. Abgerufen von https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/vergleich_lehrplaene_2.pdf

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2017). *Fragen & Antworten – Lehrplan 21*. Abgerufen von https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2017-06-19_fragen_antworten.pdf

Dühlmeier, B. (2010). Grundlagen außerschulischen Lernens. In Dühlmeier, B. (Hrsg.), *Mehr Ausserschulische Lernorte in der Grundschule: Neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht* (S. 6-50). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Erziehungsrat des Kantons St. Gallen (2019). *Weisungen zu Besonderen Unterrichtsveranstaltungen*. Abgerufen von https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/rechtliche-grundlagen/weisungen-und-reglemente/_jcr_content/Par/sgch_downloadlist_74/DownloadListPar/sgch_download_825470.ocFile/Weisungen_Besondere_Unterrichtsveranstaltungen.pdf

Esslinger-Hinz, I. (2007). *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: Ein Studien-und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (o. D.). *Lernen im Bildungsraum Nordwestschweiz* (Verzeichnis von Lernorten in der Nordwestschweiz). Abgerufen von <https://www.lernorte-nordwestschweiz.ch>

Freericks, R., Brinkmann, D. & Wulf, D. (2017). *Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte*. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.

Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707>

Google Formulare (2021). *Dem Hochwasser auf der Spur* (selbst erstelltes Formular). Abgerufen von <https://forms.gle/k7YdzpEMpfP8mN6NA>

Intergeneration (2014). *Generationen im Klassenzimmer* (Projektübersicht der Kantone). Abgerufen von <https://www.intergeneration.ch/de/generationen-im-klassenzimmer>

Irmer, J. (05.10.2017). Naturentfremdung: Warum wird uns die Natur immer fremder? *Spektrum*. Abgerufen von: <https://www.spektrum.de/news/natur-entfremdung-kinder-kommen-immer-weniger-in-die-natur/1507953>

Jaggi, A. (10.08.2021). Wie geht es mit der Digitalisierung an Schulen weiter? *SRF*. Abgerufen von: <https://www.srf.ch/news/schweiz/unterricht-waehrend-pandemie-wie-geht-es-mit-der-digitalisierung-an-schulen-weiter>

Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.

Noun Project (2014). *Symbolbild «Outdoors»*. Abgerufen von <https://thenounproject.com/icon/outdoors-86692>

Noun Project (2018). *Symbolbild «Wall»*. Abgerufen von <https://thenounproject.com/icon/wall-2148940>

Noun Project (2019). *Symbolbild «Class»*. Abgerufen von <https://thenounproject.com/icon/class-2509734>

Pädagogische Hochschule Schwyz (Hrsg.). (2018). *Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung* (Fachdossier). Abgerufen von https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/intranet_berufspraktische_studien/allgemeine_informationen/phsz_fachdossier_kompetenzorientierte_unterrichtsplanung_web.pdf

Pädagogische Hochschule St. Gallen (2020). *Lernorte im Kanton St. Gallen und Umgebung* (Verzeichnis von Lernorten im Kanton St. Gallen). Abgerufen von https://blogs.phsg.ch/umweltbildung/files/2020/07/Liste-Ausserschulische-Lernorte-SG-und-Umgebung_200717.pdf

Pädagogische Hochschule St. Gallen (2021). *Ausschreibungen im Studierendenportal*. Abgerufen von <https://stud-primar.phsg.ch/>

Rechsteiner, B. (2004) *Schulreisen und Exkursionen*. Rorschach: Kant. Lehrerseminar.

Sauerborn, P. & Brühne, T. (2010). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schäfli, B. (2009). Ausserschulische Lernangebote im Bereich Umweltbildung – Qualitative Bedürfnisabklärung bei Schulen. In Stiftung Umweltbildung Schweiz (Hrsg.), *Umweltbildung: Grundlagen, Analysen, Vorschläge, Band 3*. Bern: Stiftung Umweltbildung Schweiz.

Stadtrat Rapperswil-Jona (2018). *Richtlinien für besondere Unterrichtswochen, Sonderveranstaltungen, Schulreisen und Exkursionen*. Abgerufen von https://secure.iweb.ch/eweb/rapperswiljona/dl.php/de/5ba21acb6be1e/Richtlinien_fur_besondere_Unterrichtswochen_Sonderveranstaltungen_Schulreisen_und_Exkursionen_Mai_2018.pdf

Stiftung Silviva (Hrsg.). (2018). *Draussen unterrichten - Das Handbuch für alle Fachbereiche 1. und 2. Zyklus*. Bern: hep.

Stöckling, M (2021). *Bürgerversammlung vom 2. Dezember 2021 - Bericht und Antrag des Stadtrats zum Budget 2022* (Traktanden der Bürgerversammlung in Rapperswil-Jona).
Abgerufen von: https://www.rapperswil-jona.ch/_docn/3358010/KurzfassungBudgetRJ_2022.pdf

Stolz, C., Feiler, B., & Barnekow, D. (2018). *Exkursionsdidaktik: ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Eugen Ulmer.

Swiss Science Center Technorama (2021). *Exponate Datenbank*. Abgerufen von:
<https://www.technorama.ch/de/exponate>

Wullschleger, A., & Birri, T. (2014). Kompetenzorientierten Unterricht planen.
Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 399-413.

Youtube (2021). *Video-Tutorial zum auserschulischen Lernen* (selbst erstelltes Video-Tutorial). Abgerufen von <https://youtu.be/4eJuVQ0a0MA>

Zweili, C. (15.07.2021). Millionenschwere IT-Bildungsoffensive im Kanton St. Gallen nimmt Fahrt auf – neun Punkte zur digitalen Transformation. *St. Galler Tagblatt*. Abgerufen von:
<https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/ressort-ostschweiz/digitalisierung-millionenschwere-it-bildungsoffensive-im-kanton-stgallen-nimmt-fahrt-auf-neun-punkte-zur-digitalen-transformation-ld.2163606>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausgangssituation beim ausserschulischen Unterrichten.....	10
Abbildung 2: Inhaltliche Herausforderungen beim ausserschulischen Unterrichten	11
Abbildung 3: Rahmenmodell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung.....	12
Abbildung 4: Inhaltliche und didaktisch-methodische Herausforderungen	16
Abbildung 5: Herausforderungen beim ausserschulischen Unterrichten	20
Abbildung 6: Herausforderungen beim ausserschulischen Unterrichten	24
Abbildung 7: Ausserschulische Lernorte im Bildungsraum Nordwestschweiz	30
Abbildung 8: Teilaspekte der didaktischen Reduktion.....	34
Abbildung 9: Unterstützte Bereiche der Lernorte-Datenbank.....	38
Abbildung 10: Ausschnitte aus selbst erstelltem Video-Tutorial	39
Abbildung 11: Unterstützte Bereiche des Video-Tutorials	39
Abbildung 12: Unterstützte Bereiche des Begleitpersonen-Finders.....	40
Abbildung 13: Praktikumsausschreibungen des PHSG-Studierendenportals	41
Abbildung 14: Unterstützte Bereiche der Handy-Applikation	42
Abbildung 15: Veranschaulichung des Vorgehens zweier Lehrpersonen	59
Abbildung 16: Veranschaulichung des Vorgehens der dritten Lehrpersonen	59
Abbildung 17: Anteil NMG-Kompetenzen zum ausserschulischen Lernen	xii
Abbildung 18: Anteil NMG-Kompetenzstufen zum ausserschulischen Lernen	xiii
Abbildung 19: Beispielhafte Auswahl zum selbstgesteuerten Auftrag	xv

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Interviewten	45
Tabelle 2: Mögliche Probleme und Lösungen zur Lernorte-Datenbank	50
Tabelle 3: Mögliche Probleme und Lösungen zum Video-Tutorial	51
Tabelle 4: Mögliche Probleme und Lösungen zum Begleitpersonen-Finder	52
Tabelle 5: Mögliche Probleme und Lösungen zur Handy-Applikation.....	53

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Lehrplan-Analyse zum außerschulischen Lernen

Anhang 2: Beispiel eines selbstgesteuerten Auftrags für die Handy-Applikation

Anhang 3: Interview

Interview-Leitfaden

Antworten zum 1. Frageblock

Antworten zum 2. Frageblock in Tabellenform

Antworten zum 3. Frageblock

Anhang 1: Lehrplan-Analyse zum ausserschulischen Lernen

Für die Planungsstrategie *Ausgangspunkt Lehrplan* aus Kapitel 2.3.1.1 wurde eine Lehrplananalyse durchgeführt, welche obligatorische Hinweise auf ausserschulisches Lernen offenlegen sollte. In dem 536-seitigen Dokument wurden alle Kompetenzen und alle für die Mittelstufe relevanten Kompetenzstufen für eine solche Verbindung überprüft. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den einzelnen Fachbereichen zusammengefasst:

- **Deutsch:** Im hier betrachteten Fall der Mittelstufe sind im Fachbereich «Deutsch» diesbezüglich lediglich Kompetenzerwartungen für den Besuch einer Bücherei und Bibliothek enthalten.
- **Fremdsprachen:** Der Bereich der Fremdsprachen enthält optionale Hinweise auf den Einsatz der Sprache während den Ferien
- **Mathematik:** Es wird das Erkennen von geometrischen Formen in der Umwelt und das Orientieren mit Plänen erwähnt.
- **Musik, Sport, Medien & Informatik, gestalterische Fächern:** Es sind keine offensichtlichen Verbindungen zum ausserschulischen Lernen in den Kompetenzerwartungen enthalten.
- **NMG:** Erwartungsgemäss finden sich dort sehr viele Hinweise auf die Lernform des ausserschulischen Lernens. Sinnvollerweise können nicht alle einzelnen Elemente aufgezählt werden.

Vertiefte Analyse des NMG-Lehrplans

Eine Analyse der zwölf Kompetenzbereiche des Faches offenbart, dass in diesem Fachbereich eine klare Mehrheit der Themengebiete einen Bezug zum ausserschulischen Lernen aufweisen:

Ebene *Kompetenzbereiche*:

In lediglich fünf der zwölf Kompetenzbereiche finden sich keine oder wenige Anhaltspunkte zum ausserschulischen Lernen.

Ebene Kompetenzen:

Nimmt man alle NMG-Kompetenzbereiche zusammen und schaut auf die darunterliegende Ebene, welche die 56 definierten Kompetenzen bilden, dann lassen sich durchschnittlich in einem Drittel dieser Kompetenzen klare Bezüge auf außerschulisches Lernen finden. Die untenstehende Abbildung zeigt die Verteilung nach Kompetenzbereich.

Diese erste Analyse erweckt somit den Eindruck, dass die Lehrpersonen laut den Kompetenzerwartungen im NMG-Lehrplan einen gewaltigen Anteil dieser Kompetenzen nicht im Klassenzimmer aufbauen können.

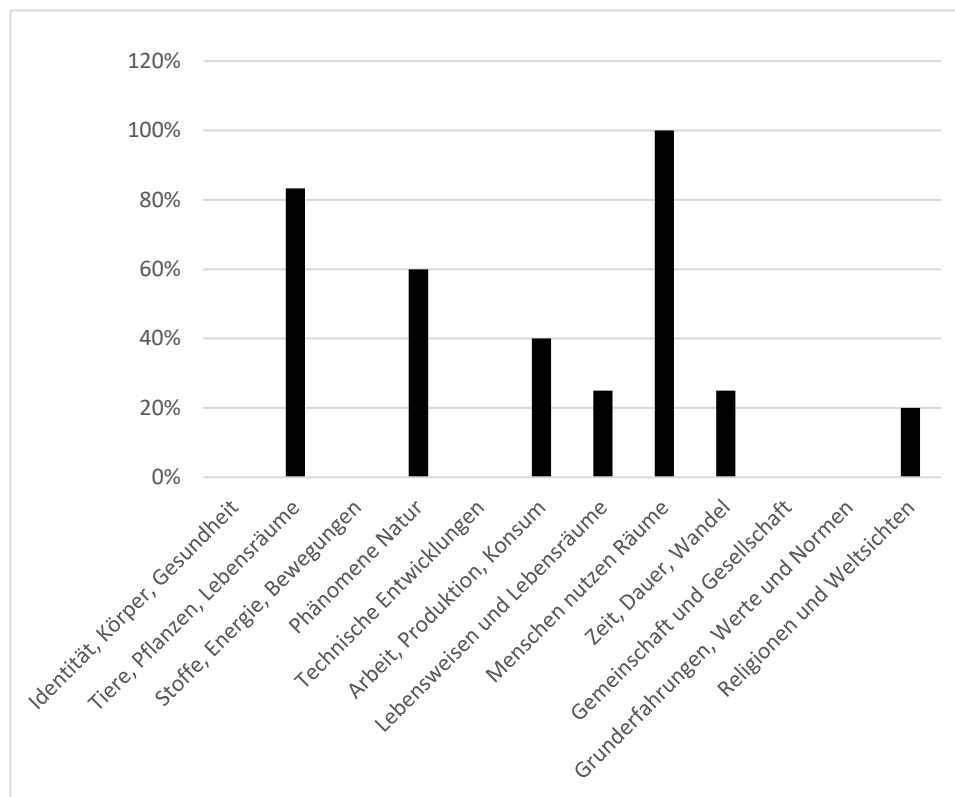


Abbildung 17: Anteil NMG-Kompetenzen mit starker Verbindung zum außerschulischen Lernen; aufgelistet nach Kompetenzbereichen (Eigene Darstellung)

Ebene Kompetenzstufen:

Für die unterste Ebene, welche die einzelnen 234 Kompetenzstufen bilden, ergibt sich jedoch ein differenzierteres Bild. Die folgende Abbildung listet alle zwölf Kompetenzbereiche auf und zeigt jeweils den prozentualen Anteil an Kompetenzstufen, welche im Lehrplan eine starke Verbindung zu außerschulischem Lernen aufzeigen.

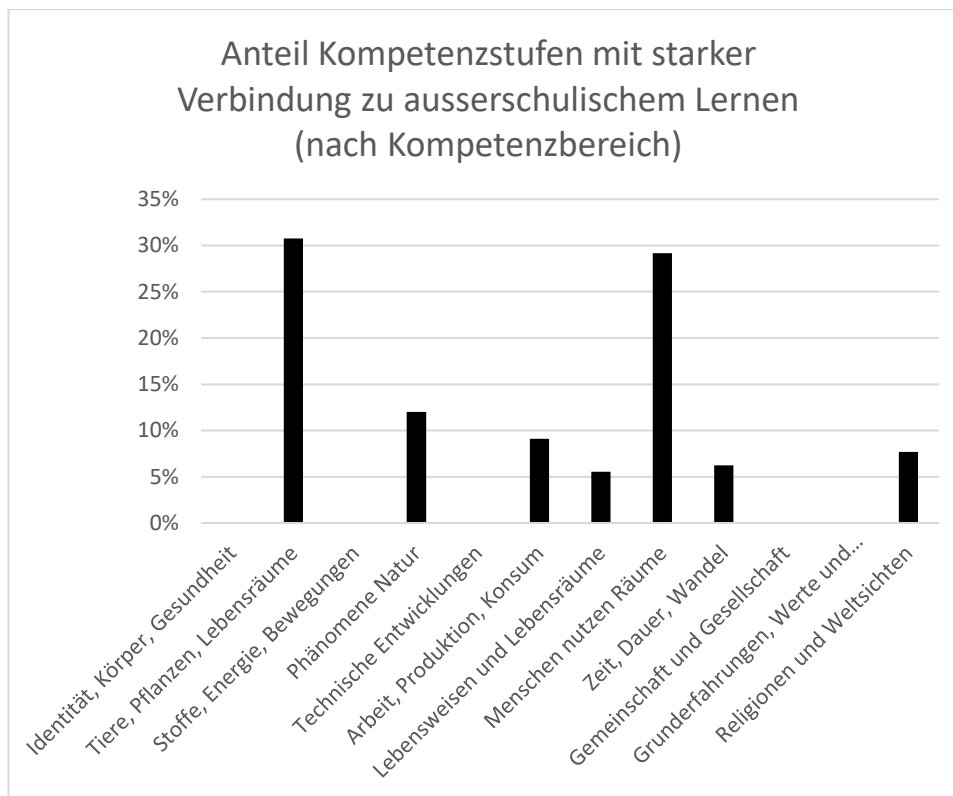


Abbildung 18: Anteil NMG-Kompetenzstufen mit starker Verbindung zum außerschulischen Lernen; aufgelistet nach Kompetenzbereichen (Eigene Darstellung)

Die Abbildung macht erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen deutlich, sofern man jede Kompetenzstufe einzeln berücksichtigt. Kompetenzbereiche, die schon aufgrund ihres Namens nahelegen, dass die darin enthaltenen Lerngegenstände starke außerschulische Bezüge haben, übertreffen die anderen Bereiche erwartungsgemäss deutlich. Namentlich sind dies Themen wie Tiere, Pflanzen, Naturphänomene und die geografische Raumnutzung. Es ist davon auszugehen, dass dies jene Themenbereiche sind, die bei vielen Lehrpersonen traditionell beim außerschulischen Unterrichten höher gewichtet werden, selbst wenn kein expliziter Abgleich mit dem Lehrplan stattfand.

Anhang 2: Beispiel zu selbstgesteuertem Auftrag für die Handy-Applikation

Exemplarisch soll die Funktionsweise der Handy Applikation am Beispiel eines selbstgesteuerten Arbeitsauftrags zum Thema *Wasser* veranschaulicht werden. Der Auftrag wird im Folgenden beschrieben und kann unter folgender Internetadresse abgerufen werden:

<https://forms.gle/k7YdzpEMpfP8mN6NA>

Die Lehrperson teilt den Schülerinnen und Schülern zunächst die Internetadresse des Google-Formulare-Dokuments mit, auf welchem der Arbeitsauftrag vorbereitet wurde. (Google Formulare, 2021). Sie muss lediglich festlegen, ob die Kinder diesen Auftrag während der Unterrichtszeit oder als Hausaufgabenauftrag erledigen sollen und welche Gruppengröße für die Bearbeitung vorgesehen ist. Der Auftrag enthält so detaillierte Anweisungen, dass bei Kindern ohne Lernschwierigkeiten keine weitere Unterstützung nötig sein sollte.

Im hier vorgestellten Beispiel werden zunächst die Präkonzepte und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema *Hochwasser* erhoben. Anschliessend leitet der Auftrag die Kinder dazu an, verschiedene Haushaltsgegenstände vorzubereiten, welche für die Durchführung eines Versuchs benötigt werden. Nachdem die Kinder eine geeignete Wiese aufgesucht haben, führt sie der Auftrag schrittweise durch das geplante Experiment. Die Kinder müssen diesen Versuch an verschiedenen Orten wiederholen und ihre Vermutungen für die beobachteten Unterschiede fortlaufend im Google-Formulare-Dokument festhalten. Auf der letzten Seite werden die aufgeworfenen Fragen mit einer kurzen physikalischen Erklärung aufgelöst und ein freiwilliger Zusatzauftrag vorgestellt. In Abbildung 19 sind beispielhafte Ausschnitte aus diesem Auftrag zu sehen.

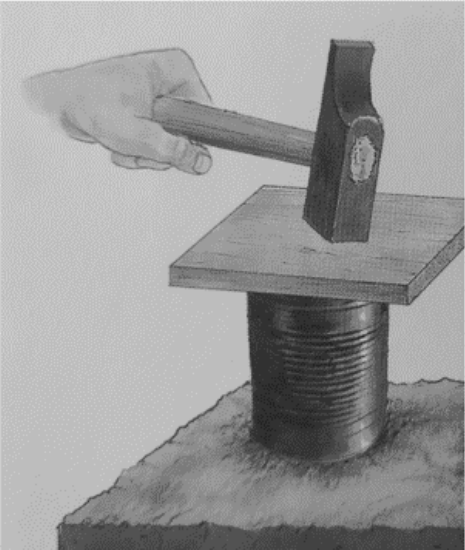
19:31 📶 🔒 66%

Packe alle Gegenstände in eine Tasche. Gehe in euren Garten oder suche eine öffentliche Wiese, die du betreten darfst. Private Gärten anderer Leute sind nicht erlaubt.

Erledigt.

⋮

Stelle die Dose auf die Wiese. Leg das Brett darauf und versenke die Dose mit leichten Hammerschlägen ca. 5 cm im Boden. Mache ein Foto mit dem Handy, wenn du fertig bist.



19:32 📶 🔒 66%

Wasser

Fragen Antworten **3** Einstellungen

Auflösung: Du hast gemerkt, dass es bei den gemessenen Zeiten grosse Unterschiede gibt. Dies liegt an zwei Dingen. Erstens kann nicht jeder Boden das Wasser gleich gut aufnehmen. Zweitens kann lockerer Boden das Wasser besser aufnehmen als verdichteter Boden. Dies hast du beim Experiment mit dem Stampfen sicherlich gemerkt.

Das habe ich mir schon gedacht!

Und was hat das jetzt mit Hochwasser zu tun?

Ich möchte gern noch einen weiteren Boden untersuc...

Wenn du möchtest, kannst du das Experiment an einer weiteren Stelle durchführen. Du kannst aber auch direkt wieder nach Hause gehen. Vergiss dein Material nicht! Wir besprechen das Ergebnis deiner Experimente im Unterricht. Dort wirst du auch mehr über Hochwasser erfahren.

Alles klar, ich gehe nach Hause.

Ich mache noch einen letzten Versuch und merke mir ...

Abbildung 19: Beispielhafte Auswahl aus dem Google-Formular zum selbstgesteuerten Auftrag (Eigene Zusammenstellung aus dem Google-Formular)

Anhang 3: Interview

Interviewleitfaden

Seite 1 von 3

Einstieg

- Zweck der Befragung kommunizieren
- Ablauf erklären: 1. Frageblock → Vorstellung Tools → 2. Frageblock → 3. Frageblock
- Einverständnis zur Audio-Aufnahme erfragen und Anonymisierung der Daten erklären

1. Frageblock: Erfahrung mit außerschulischem Lernen

1.1 Kommt bei Ihnen die Unterrichtsform des «auerschulischen Lernens» zum Einsatz?

Falls ja: Was ist in Ihrem Unterricht der Auslöser für außerschulisches Lernen?

1.2 Welchen Stellenwert hat «auerschulisches Lernen» in Ihrem Unterricht, verglichen mit anderen Lernformen? (*Erklärung an Lehrperson:* In der Befragung sind nur «auerschulische Lernorte» gemeint, die extra zum Lernen aufgesucht wurden. Es muss also ein Ort sein, der eine konkrete Lernerfahrung ermöglicht. Es müsste also möglich gewesen sein, für die erlernten Kompetenzen Lernziele bzw. eine Lernzielkontrolle zu formulieren.)

1.3 Können Sie abschätzen, wie oft die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in einem gewöhnlichen Schuljahr (von der Schule veranlasst) außerschulische Lernorte besuchen? Denken Sie bewusst an ein Jahr, in welchem es keine Corona-Einschränkungen gab.

1.4 Wie oft wurden die Kinder dabei von einer Lehrperson begleitet und wie oft waren die Kinder eigenständig unterwegs?

1.5 Wie oft sollte Ihre Klasse in einer «perfekten Schulwelt» pro Schuljahr außerschulische Lernorte besuchen? Stellen Sie sich also eine Welt vor, in welcher Sie frei entscheiden könnten und ausschliesslich den Lernerfolg der Kinder berücksichtigen müssten.

1.6 Wie können Sie sich den Unterschied erklären? Sie können mehrere Gründe nennen.

1.7 Können alle von Ihnen aufgezählten Gründe diesen **vier** Überbegriffen/Kategorien zugeordnet werden? Falls dies nicht möglich ist, können Sie neue Überbegriffe benennen.

1.8 Bitte entscheiden Sie bei jedem Überbegriff, ob damit das außerschulische Lernen entscheidend erschwert wird:

a) Inhaltliche Herausforderungen	• nein / eher nein / eher ja / ja
b) Didaktische und methodische Herausforderungen	• nein / eher nein / eher ja / ja
c) Lernortspezifische organisatorische Hürden	• nein / eher nein / eher ja / ja
d) Schulbezogene organisatorische Hürden	• nein / eher nein / eher ja / ja

Vorstellung der Tools:

Ich präsentiere der Lehrperson fünf digitale Hilfsmittel, welche die Lehrperson beim außerschulischen Unterrichten unterstützen könnten. Sie sind digital konzipiert, da sich diese Hilfsmittel nach der Entwicklung besonders leicht vervielfältigen bzw. verbreiten lassen. Nach jeder Vorstellung folgt direkt der anschließende Frageblock.

2. Frageblock: Hilfsmittel-Konzepte (wird für jedes Hilfsmittel wiederholt)

2.1 Können Sie sich vorstellen, dieses digitale Hilfsmittel in der gezeigten Form im Unterricht oder für die Unterrichtsplanung einzusetzen?

2.2 Welche Aspekte des Hilfsmittels sehen Sie positiv?

2.3 Welche Aspekte des Hilfsmittels sehen Sie kritisch?

2.4 Können die problematischen Punkte so verändert werden, dass das Hilfsmittel doch für Sie in Frage käme bzw. sich der Nutzen weiter steigert?

2.5 Welche Erschwernisse in Bezug auf außerschulisches Lernen werden mit dem Hilfsmittel beseitigt?

2.6 Können Sie sich vorstellen, dass Sie allein mithilfe (der verbesserten Version) dieses Hilfsmittels in Zukunft häufiger außerschulische Lernorte besuchen würden?

2.7 Falls ein solches Hilfsmittel bereitgestellt würde, wäre zum Einsatz des Tools eine Schulung (S) notwendig oder wirkt es in der gezeigten Form und einem kurzen Begleittext (B) selbsterklärend?

3. Frageblock: Schlussbewertung

- Können Sie sich ein bisher nicht genanntes Hilfsmittel vorstellen (egal ob digital oder analog), welches Sie bei der Planung oder Durchführung von außerschulischen Lernsequenzen unterstützen würde?
- Bitte ordnen Sie alle besprochenen Hilfsmittel (inklusive dem von Ihnen genannten) nach ihrer Nützlichkeit.
- Falls Sie Frage 2.6 nicht bereits mit «Ja» beantwortet haben: Können Sie sich vorstellen, dass Sie dank der Kombination aus mehreren Hilfsmitteln in Zukunft häufiger außerschulische Lernorte besuchen würden? Welche sind das?

Abschluss

- Gibt es weitere bisher nicht besprochene Aspekte zum Thema «Ausserschulische Lernorte», die Sie gerne noch erwähnen möchten?
- Für das Interview bedanken
- Nächste Schritte: «Ich reiche meine Bachelorarbeit im Januar ein. Falls gewünscht, kann ich Ihnen sehr gerne im Januar die Arbeit digital zuschicken oder die zentralen Ergebnisse zusammengefasst mitteilen.

1 Antworten zum 1. Frageblock

2 Lehrperson 1

3 **1.1 Kommt bei Ihnen die Unterrichtsform des «auserschulischen Lernens» zum Einsatz? Falls ja:**

4 **Was ist in Ihrem Unterricht der Auslöser für auserschulisches Lernen?**

5 Ja ich unterrichte auch ab und zu ausserhalb der Schule. Ich mache das aber nicht als Selbstzweck nur
6 damit ich draussen bin. Sondern nur dann, wenn ich das Gefühl habe, dass sich das Thema gut dafür
7 eigenen würde, weil sie es draussen noch besser lernen würden. In NMG kommen da natürlich einige
8 Themen in Frage.

9

10 **1.2 Welchen Stellenwert hat «auserschulisches Lernen» in Ihrem Unterricht, verglichen mit
11 anderen Lernformen?**

12 Verglichen mit anderen Lernformen mache ich da selten, also demnach hat es eher einen geringen
13 Stellenwert. Aber bei den Themen, wo die Kinder stark profitieren können, finde ich das schon wichtig.

14

15 **1.3 Können Sie abschätzen, wie oft die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in einem
16 gewöhnlichen Schuljahr (von der Schule veranlasst) auserschulische Lernorte besuchen?**

17 **Denken Sie bewusst an ein Jahr, in welchem es keine Corona-Einschränkungen gab.**

18 Dieses Jahr war es weniger, aber normalerweise etwa drei Mal pro Schuljahr.

19

20 **1.4 Wie oft wurden die Kinder dabei von einer Lehrperson begleitet und wie oft waren die Kinder
21 eigenständig unterwegs?**

22 Ich würde sagen etwa zur Hälfte mit mir und etwa zur Hälfte alleine hier direkt um das Schulhaus herum
23 alleine.

24

25 **1.5 Wie oft sollte Ihre Klasse in einer «perfekten Schulwelt» pro Schuljahr auserschulische
26 Lernorte besuchen? Stellen Sie sich also eine Welt vor, in welcher Sie frei entscheiden könnten
27 und ausschliesslich den Lernerfolg der Kinder berücksichtigen müssten.**

28 Wenn ich komplett selbst entscheiden könnte, dann vielleicht alle zwei Wochen?

29

30 **1.6 Wie können Sie sich den Unterschied erklären? Sie können mehrere Gründe nennen.**

31 Ich würde sagen das liegt vor allem am Zeitdruck, den man als Lehrperson hat. Rein vom Lehrplan her
32 müssten wir so viele Themen behandeln, das schafft man auch so schon kaum.

33 Dazu kommt, dass man sofort eine Begleitperson braucht, wenn man draussen unterrichten will. Da
34 müsste ich dann grade meinen Mann mitnehmen und der hat auch nicht immer gerade Zeit, wenn ich
35 gerade gern draussen unterrichten würde. Die Eltern der Kinder finde ich meist eher ungeeignet.
36 Ausserdem sind einige Lernorte nicht gerade billig. So viel Budget hätte ich gar nicht, dass ich alle zwei
37 Wochen raus gehen könnte.

38

39 **1.7 Können alle von Ihnen aufgezählten Gründe diesen vier Überbegriffen/Kategorien zugeordnet**
40 **werden? Falls dies nicht möglich ist, können Sie neue Überbegriffe benennen.**

41 Ja die können eigentlich alle zugeordnet werden.

42

43 **1.8 Bitte entscheiden Sie bei jedem Überbegriff, ob damit das ausserschulische Lernen**
44 **entscheidend erschwert wird:**

45

Inhaltliche Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Didaktische Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Organisatorische Aspekte (Lernort)	nein / eher nein / eher ja / ja
Rahmenbedingungen (Schule)	nein / eher nein / eher ja / ja

46

47

48

49 **Lehrperson 2**

50 **1. Frageblock «Erfahrung mit ausserschulischem Lernen»**

51 **1.1 Kommt bei Ihnen die Unterrichtsform des «ausserschulischen Lernens» zum Einsatz?**

52 **Falls ja: Was ist in Ihrem Unterricht der Auslöser für ausserschulisches Lernen?**

53 Ja die kommt sicher vor. Also meistens sind das einfach spannende Sachen, die gerade in Jona oder der
54 Umgebung angeboten werden. Da kommen regelmässig E-Mails oder Flyer. Oder auch Sachen, die ich eh
55 schon gut kenne und immer mal wieder hingeh.

56

57 **1.2 Welchen Stellenwert hat «ausserschulisches Lernen» in Ihrem Unterricht, verglichen mit**

58 **anderen Lernformen?** Theoretisch hat es einen hohen Stellenwert, weil ich es wichtig finde. Aber
59 praktisch komme ich eher selten dazu.

60

61 **1.3 Können Sie abschätzen, wie oft die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in einem**
62 **gewöhnlichen Schuljahr (von der Schule veranlasst) ausserschulische Lernorte besuchen?**

63 **Denken Sie bewusst an ein Jahr, in welchem es keine Corona-Einschränkungen gab.**

64 Wahrscheinlich etwa zwei bis vier Mal pro Jahr.

65

66 **1.4 Wie oft wurden die Kinder dabei von einer Lehrperson begleitet und wie oft waren die Kinder**
67 **eigenständig unterwegs?**

68 Meistens bin ich dabei, also etwa drei Viertel.

69

70 **1.5 Wie oft sollte Ihre Klasse in einer «perfekten Schulwelt» pro Schuljahr ausserschulische**
71 **Lernorte besuchen? Stellen Sie sich also eine Welt vor, in welcher Sie frei entscheiden könnten**
72 **und ausschliesslich den Lernerfolg der Kinder berücksichtigen müssten.**

73 Am besten fände ich eigentlich alle zwei Wochen.

74

75 **1.6 Wie können Sie sich den Unterschied erklären? Sie können mehrere Gründe nennen.**

76 Das grösste Problem ist schon Mal, dass es gar nicht so leicht ist eine Begleitperson aufzutreiben. Eine
77 Klassenassistentin hat man meist nur eine Lektion. Und auch sonst ist das schwierig.

78 Sonst sind auch die Kosten ein Problem, weil die Budgets beschränkt sind.

79 Und mit das grösste Problem ist wahrscheinlich der Zeitfaktor. Der Stoff aus den Lehrmitteln ist so
80 umfangreich, da wird man auch so schon kaum fertig.

81

82 1.7 Können alle von Ihnen aufgezählten Gründe diesen vier Überbegriffen/Kategorien zugeordnet
83 werden? Falls dies nicht möglich ist, können Sie neue Überbegriffe benennen.

84 Ja die können alle zugeordnet werden.

85

86 1.8 Bitte entscheiden Sie bei jedem Überbegriff, ob damit das außerschulische Lernen
87 entscheidend erschwert wird:

88

Inhaltliche Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Didaktische Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Organisatorische Aspekte (Lernort)	nein / eher nein / eher ja / ja
Rahmenbedingungen (Schule)	nein / eher nein / eher ja / ja

89

90

91 **Lehrperson 3**

92 **1. Frageblock «Erfahrung mit ausserschulischem Lernen»**

93 **1.4 Kommt bei Ihnen die Unterrichtsform des «ausserschulischen Lernens» zum Einsatz?**

94 **Falls ja: Was ist in Ihrem Unterricht der Auslöser für ausserschulisches Lernen?**

95 Ja das kommt bei mir regelmässig zum Einsatz. Das mache ich einfach vom Unterricht abhängig. Wenn
96 ich bei einem Thema merke, dass die Kinder echt Mühe haben, sich das vorzustellen oder gar nicht
97 wissen was gemeint ist, dann bringt es einfach unglaublich viel, Sachen vor Ort anzuschauen. Ich habe
98 einige Kinder in der Klasse, die unternehmen praktisch nichts mit der Familie. Gerade für die ist das
99 unglaublich wichtig.

100

101 **1.2 Welchen Stellenwert hat «ausserschulisches Lernen» in Ihrem Unterricht, verglichen mit
102 anderen Lernformen?**

103 Für mich hat das einen hohen Stellenwert. Das macht den Kindern Spass, sie lernen viel und auch mir
104 macht das Spass.

105

106 **1.3 Können Sie abschätzen, wie oft die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in einem
107 gewöhnlichen Schuljahr (von der Schule veranlasst) ausserschulische Lernorte besuchen?**

108 **Denken Sie bewusst an ein Jahr, in welchem es keine Corona-Einschränkungen gab.**

109 Ich würde sagen etwa einmal im Monat. Aber ob das jetzt genau der Durchschnitt ist? Manchmal ist es
110 sicher mehr, manchmal weniger.

111

112 **1.4 Wie oft wurden die Kinder dabei von einer Lehrperson begleitet und wie oft waren die Kinder
113 eigenständig unterwegs?**

114 Also in der Regel bin ich schon dabei.

115

116 **1.5 Wie oft sollte Ihre Klasse in einer «perfekten Schulwelt» pro Schuljahr ausserschulische
117 Lernorte besuchen? Stellen Sie sich also eine Welt vor, in welcher Sie frei entscheiden könnten
118 und ausschliesslich den Lernerfolg der Kinder berücksichtigen müssten.**

119 Wenn ich es mir aussuchen könnte, dann am besten alle zwei Wochen.

120

121 **1.6 Wie können Sie sich den Unterschied erklären? Sie können mehrere Gründe nennen.**

122

123 Da kommt vieles zusammen. Einmal sind es die ISF Förderstunden, die nicht ausfallen dürfen. Das heisst
124 zu der Zeit kann man nur schwierig nach draussen gehen. Dann gibt es natürliche fixe Sachen wie Turnen
125 und Gestalten, an die Zeiten muss man sich halten.

126 Ein grosses Thema ist sicher auch die Begleitperson. Wenn du nicht gerade einen geeigneten Elternteil
127 hast oder eine Klassenassistentin hast, dann ist das wirklich nicht einfach. Ich habe zum Glück zur Zeit eine
128 Klassenassistentin, mit der kann ich das gut machen. Die Finanzierung ist natürlich auch ein Thema. Bei
129 uns hat man nur 500 CHF pro Schuljahr pro Klasse zur Verfügung. Das ist schnell verbraucht. Momentan
130 lebe ich da eher noch auf Kosten der anderen Klassen, weil die nicht alles brauchen.

131

132 **1.7 Können alle von Ihnen aufgezählten Gründe diesen vier Überbegriffen/Kategorien zugeordnet**
133 **werden? Falls dies nicht möglich ist, können Sie neue Überbegriffe benennen.**

134 Ja das wird eigentlich alles davon abgedeckt.

135

136 **1.8 Bitte entscheiden Sie bei jedem Überbegriff, ob damit das ausser-schulische Lernen**
137 **entscheidend erschwert wird:**

138

Inhaltliche Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Didaktische Aspekte	nein / eher nein / eher ja / ja
Organisatorische Aspekte (Lernort)	nein / eher nein / eher ja / ja
Rahmenbedingungen (Schule)	nein / eher nein / eher ja / ja

139

140

141 **Antworten zum 2. Frageblock in Tabellenform**

2. Frageblock: Hilfsmittel "Lernorte-Datenbank"			
Frage	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3
D.2.1	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
D.2.2	1. Übersichtlichkeit und sinnvolle Filter	1. Übersichtliches Layout	1. Das Tool ist übersichtlich, man findet sich schnell zurecht
	2. Als Inspiration nutzbar	2. Effiziente Suche und damit Zeitersparnis	2. Man kommt auf Ideen, die man sonst nicht hätte
	3. Navigation zu Lernorten klappt sehr zügig		
	4. Ein Link zur Website des Angebots ist verfügbar		
D.2.3	1. Qualität der Lernorte nicht ersichtlich	1. Bei manchen Selektionen wenig Auswahl	1. Zu wenig Details bzgl. genaue Kosten, Laufweg etc
		2. Fokus auf kommerzielle Angebote, z.B. keine Altenheime inkludiert	2. Man kann sich auf der Karte schwer zurecht finden, es fehlen Kantonsgrenzen 3. Handling: Man muss bei mehreren Angeboten für einen Ort scrollen
D.2.4	nein / ja	nein / ja	nein / ja
	Qualität besser einschätzbar, falls Lernorte-Auswahl durch pädagogisches Team erfolgt Alternative: Ratingsystem für Lehrpersonen	Angebot könnte erweitert werden	Kartendesign ist sicher anpassbar Anstelle einer überregionalen Datenbank besser lokales Verzeichnis mit mehr Details
D.2.5	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja
	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja
	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja
	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja
D.2.6	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
D.2.7	S / B	S / B	S / B

142

143

2. Frageblock: Hilfsmittel "Video-Tutorial"			
Frage	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3
V.2.1	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
V.2.2	1. Positiver erster Eindruck 2. Highlights und Besonderheiten sind wichtigste Information 3. Für Anfänger ist auch Rest hilfreich	1. Dank Live-Bilder besser vorstellbar 2. Man erhält zusätzliche Infos, die auf einer Homepage nicht verfügbar sind	1. Informationsvideo sehr komfortabel für die LP 2. Konkrete Infos für eine Schule. Schulwege, Verbindungen etc sehr hilfreich 3. Highlights und Schwächen wertvoll
V.2.3	1. Video dauert zu lange, Infos zu Züge etc für sie nicht nötig 2. Infos zur Führung müsste klarer schwerpunkt sein	1. Das Schauen des Videos ist zeitaufwändig 2. Einige Infos sind nicht relevant	1. Dauert länger als ein Dokument zu lesen 2. Link zum LP21 unwichtig
V.2.4	nein / ja Reihenfolge ändern, mit Inhalt & Highlights beginnen Mehr Infos zur Führung Highlights auf der Website des Anbieters vorstellen	nein / ja Man könnte es möglich machen, die Kapitel zu überspringen	nein / ja Eine Kombination aus schriftlichen Fakten und sehenswerte Highlights als Video
V.2.5	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja
V.2.6	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
V.2.7	S / B	S / B	S / B

144

145

2. Frageblock: Hilfsmittel "Begleitperson-Finder"			
Frage	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3
B.2.1	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
B.2.2	1. Praxiserfahrung für Studierende 2. Man muss nicht Familie oder Bekannte mitnehmen 3. Zusammenarbeit zwischen PH und Praxis wird gefördert .	1. Man fragt nur Personen an, die auch sicher Zeit haben 2. Studierende gut geeignet	1. Gute Erfahrung mit Studierenden gemacht, Kinder gut betreut 2. Auch für Studierende gut, weil sie selber Erfahrungen aufbauen 3. Unkomplizierte Suche nach Begleitpersonen (wenig Aufwand) 4. Auch bei eher ungeeigneten Begleitpersonen: immerhin ist jemand dabei
B.2.3	1. Entschädigung genug finanzieller Anreiz? 2. Risiko der unbeantworteten Inserate 3. Pädagogische Qualität der Begleitperson	1. Besser wenn die LP und die SuS die Begleitperson kennt 2. Verlässlichkeit von unbekanntem Personen fraglich 3. Einzugsgebiet für den ganzen Kanton zu gross, wer bezahlt Anreise?	1. Man kennt die Person nicht, die meisten PH Studierende sollten aber geeignet sein
B.2.4	nein / ja Es müssten beide (LP und Studierende) inserieren können Anstelle von Geld könnten Studierende ECTS Punkte erhalten Kontaktdaten der Mentoren für den Fall von schlechten Erfahrungen hinterlegen	nein / ja Historie zur Erfahrungen mit Studierenden oder vorherige Zustimmung der Mentoren ECTS Punkt gute Idee Regional begrenzen	nein / ja Studis müssten ECTS Punkte bekommen
B.2.5	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja
B.2.6	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
B.2.7	S / B	S / B	S / B

146

147

2. Frageblock: App Schule (Selbstgesteuerter Auftrag)			
Frage	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3
AS.2.1	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
AS.2.2	1. Spannende Verknüpfung von NMG mit M&I und Alltagsbezug 2. Punktuell für spezifische Themen einsetzbar 3. Kinder werden aktiviert	1. Wissensvermittlung auf gern genutztem Handy 2. Kinder sind mit Handy vertraut 3. Umweltfreundlich, weil kein Papier 4. Die Lehrperson kann alle Ergebnisse sehen	1. Für Kinder sehr ansprechend, weil sie gerne mit Handy arbeiten
AS.2.3	1. Schwierig in einer Datenbank etwas passendes zu finden 2. Passt sicher nicht 100% und muss angepasst werden 3. Es bräuchte eine riesige Auswahl, damit es genutzt werden könnte 4. Wenn alle Lehrpersonen mitmachen dürfen, dann wäre Qualität wieder fraglich	1. Man braucht genug Geräte 2. Kinder könnten das Gerät verlieren oder beschädigen 3. Sicherheit der Kinder fraglich, wenn alleine unterwegs	1. Voraussetzungen nicht vorhanden, weil nicht genug Geräte vorhanden 2. 14 von 18 haben ein eigenes Handy (nur 5 davon ein Internet-Abo) 3. Leseverständnis: Text muss noch kindgerechter sein
AS.2.4	nein / ja teilweise Vorlage müsste bearbeitbar sein	nein / ja Bei SuS mit wenig Verantwortungsgefühl: Stattdessen mit Papier Klasse greht mit LP zu Lernort und Teil der Klasse darf sich dort mit App frei bewegen	nein / ja Mit schulischen Leihgeräten wäre es denkbar Man könnte eine Gruppe mit einem Handy ausstatten
AS.2.5	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja
AS.2.6	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
AS.2.7	S / B	S / B	S / B

148

149

2. Frageblock: App Hausaufgabe (Selbstgesteuerter Auftrag)			
Frage	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3
AH.2.1	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
AH.2.2	1. Grösserer Radius möglich, weil Eltern mitgehen können		
AH.2.3	1. Eltern haben keine Zeit	1. Ungleichbehandlung der SuS, weil Voraussetzungen sehr unterschiedlich 2. Ängstliche Familien im Nachteil 3. In der Freizeit nicht von LP steuerbar	1. Die Aufgabe müsste kürzer sein 2. Nicht jedes Kind hat zuhause ein Handy, Geräte der Schule nur schwer ausleihbar 3. Viele Eltern bevorzugen es, wenn Kinder gamen als Gerät nach draussen zu nehmen 4. Kinder wollen möglichst viel Freizeit und erledigen Auftrag deshalb nur oberflächlich
AH.2.4	nein / ja Den Kindern genug Zeit geben	nein / ja	nein / ja
AH.2.5	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja	nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja nein / teilweise / ja
AH.2.6	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja	nein / eher nein / eher ja / ja
AH.2.7	S / B	S / B	S / B

151 **Antworten zum 3. Frageblock**

152 **Lehrperson 1**

153 **Kannst du dir ein weiteres bisher nicht genanntes Hilfsmittel vorstellen?**

154 Nein, da fällt mir nichts zusätzliches ein.

155

156 **Bitte ordne alle vorgestellten Tools nach ihrer Nützlichkeit für das ausserschulische Lernen. Was wäre da Platz 1?**

158 Auf Platz 1 eindeutig der Begleitpersonen-Finder.

159

160 **Und auf Platz 2?**

161 Die App. Ich finde das eigentlich cool. Das würde den Zeitaspekt aufheben. Das würde den Druck von
162 der Schule nehmen. Wenn ich weiss, dass ich einen Lernort als Hausaufgabe geben kann, würde das den
163 Zeitaspekt relativieren.

164

165 **Und Platz 3?**

166 Die anderen beiden könnte man kombinieren. Wenn ich auf der Karte einen Lernort anklicke, müsste dort
167 ein Video-Tutorial ablaufen können. Wenn es das in Kombination gäbe, dann wäre das genau das was wir
168 bräuchten. Im Video-Tutorial würde ich aber nur die Highlights hineinnehmen. Weil das andere (die
169 Fakten zum Lernort) sind mir lieber in übersichtlicher Form.

170

Platz 1	Begleitperson
Platz 2	App
Platz 3	Datenbank + Video (Kombination)

171

172

173

174 **Bleibt es damit Platz 3, auch in Kombination?**

175 Das sind ganz andere Dinge und somit nur schwer zu vergleichen. Die App wäre die Ebene, die ich gut
176 im Unterricht einsetzen kann. Die Lösung mit der Begleitperson wäre sowieso mega nützlich. Und die
177 Datenbank wäre gut für den Fall... ok jetzt war ich in der Umgebung, aber jetzt möchte ich auch noch
178 andere Teile der Schweiz sehen.

179

180 **Wenn wir jetzt nur ein Budget von ein paar Hundert oder Tausend Franken hätten und möchten
181 damit ein Tool realisieren, um damit das Ziel des häufigeren ausserschulischen Lernens zu fördern.
182 Mit welchem würden wir das am ehesten schaffen?**

183 Wenn man jetzt die Kombination von Website und Lernvideo hat, man aber keine Begleitperson hat, dann
184 sind wir wieder am gleichen Punkt, dann geh ich nicht nach draussen. Wenn ich eine Begleitperson finde,
185 dann kann ich auch immer irgendwas organisieren.

186

187 **Also steht und fällt es mit der Begleitperson?**

188 Ja. Ich würde schon sagen, dass die App zu meinem Stil, meinem Unterricht am ehesten passt. Aber ich
189 kann das nicht in Rangliste einfließen lassen, weil da viele Aspekte zusammenfließen.

190 Mit der App habe ich den Vorteil, dass ich keine Begleitperson brauche, dann ist die Begleitperson nicht
191 wichtig. Für die Website mit den Highlights brauche ich aber eine Begleitperson. Ein Ranking wird dem
192 Ganzen eigentlich nicht gerecht.

193

194 **Wenn du dir etwas wünschen könntest?**

195 Das mit der App kann ich auch mit einem Teams Quiz realisieren. Das bekomme ich mit meinem Wissen
196 hin, dann muss ich halt alles selber machen. Aber möglich ist es. Jetzt habe ich auch schon viele neue
197 Ideen. Aber was mir fehlt ist eine Begleitperson. Da kann mein Hirn noch so schnell laufen und es nützt
198 trotzdem nichts.

199 Was mir übrigens wichtig wäre: Man müsste alles auf einer Website bündeln, sodass man mit dieser einen
200 Website weiterkommt. Die Informationen dürfen nicht verstreut sein. Auch wenn man eine gigantische
201 Datenbank hat, aber dann kannst du dort auch etwas anschauen.

202

203 **Lehrperson 2**

204 **Kommen dir noch andere Lösungen in den Sinn?** Nein, momentan nicht.

205

206 **Könntest du aus den vier Sachen ein Ranking bilden? Welches wäre für dich am nützlichsten?**

207 Zuerst die App. Der Begleitpersonen-Finder oder die Datenbank auf Platz 2. Da bin ich mir nicht sicher.

208 Und zuletzt das Video.

209

Platz 1	App
Platz 2	Begleitpersonen-Finder
Platz 3	Datenbank
Platz 4	Video

210

211

212

213

214 **Also der Begleitpersonen-Finder wäre für dich nicht so hilfreich wie die App?**

215 Ich glaube in meiner derzeitigen Situation ist das weniger der Punkt, der mich abhält.

216

217 **Auch nicht, wenn wir darauf zurückkommen würden, dass du eigentlich gerne alle zwei Wochen
218 außerschulisch unterrichten möchtest?**

219 Ja dann wäre sowas sicher hilfreich. Weil dann kann man auch langfristig etwas mit jemand aufbauen.

220 Dann könnte man z.B. jeden dritten Dienstag mit einer Begleitperson etwas festlegen. Ich sehe dann eher
221 das Problem mit der Bezahlung.

222

223 **Wie würdest du den Vorschlag mit den ECTS Punkten einschätzen?**

224 Ja das könnte ich mir durchaus vorstellen.

225

226 **Würde das die Reihenfolge ändern?**

227 Mit der App wäre ich mit mir alleine schon gut unterwegs. Mit dem Begleitpersonen Finder wäre noch
228 eine weitere Option, wo ich mit jemand zusammen raus gehen könnte. Aber wenn ich mit der App in der
229 näheren Umgebung unterwegs bin, dann bräuchte ich das gar nicht.

230

231 **Gibt es noch Dinge die in Kombination besonders hilfreich wären?**

232 Eine Begleitpersonen Liste kann in Kombination mit allem sehr hilfreich sein. Aber nur Liste mit

233 Begleitpersonen Liste hilft mir nicht bei den Themen wie dem Lehrmitteldruck. Den kann man mit

234 keinem dieser Dinge wegbekommen. Dazu müsste man meine Einstellung ändern oder sagen: «ich mach

235 das trotzdem». Egal welche Tools oder welche Personen ich dabei hätte, muss man trotzdem erst mal

236 diesem Druck entgegenreten.

237 **Lehrperson 3**

238 **Kommt dir noch ein anderes Hilfsmittel in den Sinn?**

239 Also ich habe auch schon einmal überlegt, wie ich das mit den Begleitpersonen lösen kann. Wie könnte
240 ich dafür sorgen, dass es nicht immer dieselben trifft. Bisher habe ich keinen guten Umgang mit dem
241 Thema gefunden. Es gab immer wieder Probleme.

242

243 **Könntest du dir das auch mit Pensionierten vorstellen?**

244 Wir haben schon so viele Personen im Klassenzimmer, deshalb glaube ich eine weitere Klassenassistentenz
245 wäre sogar eher störend.

246

247 **Also im Vergleich dazu lieber Studierende?**

248 Ja solange ich die Klassenassistentenz habe, dann definitiv. Momentan nehme ich sie auch ab und zu mit und
249 schiebe dann Stunden.

250

251 **Aber es haben ja nicht alle eine Klassenassistentenz oder?**

252 Ja das stimmt, deshalb kann das nicht die Lösung sein. Wenn es jetzt nur um außerschulische Lernorte
253 geht, dann braucht man einfach eine Begleitperson. Und da ist es gut, wenn die fit sind und auf Kinder
254 zugehen können. Weil bei den Pensionierten kann es halt auch sein, dass sie Rückenschmerzen haben etc.
255 Deshalb wären die Studierenden die bessere Lösung.

256

257 **Wie würdest du die 4 Tools ranken.**

258 Das ist klar, der Begleitpersonen-Finder auf Platz 1.

259

260 **Platz 2?**

261 Das mit der App, das find ich cool.

262

263 **Kannst du nochmal deine Gedanken zum Thema Sicherheit erklären?**

264 Im Umkreis um die Schule wäre das wirklich kein Problem. Ab der 4. Klasse müssen die Kinder allein
265 von Punkt A nach Punkt B in ihrem eigenen Dorf laufen können. Das ist verantwortbar. Alles was in der
266 Nähe vom Schulhaus ist, ist ihr Schulweg. Und den Weg machen sie auch allein.

267 Du würdest sie ja nie alleine schicken. Du würdest sie als Grüppchen schicken und die hätten ein Handy
268 dabei und sie wüssten wen sie anrufen können, wenn sie ein Problem hätten. Also entweder das Handy
269 der Handy-App oder ein privates Gerät der Kinder.

270

271 **Platz 3?**

272 Als nächstes regionale Datenbank. Und dann vielleicht darin die Video-Tutorials. Die Kombination wäre
273 gut.

274

275

276

277

Platz 1	Begleitperson
Platz 2	App mit Auftrag
Platz 3	Datenbank + Video (Kombination)

278

279 **Kann man weitere Dinge kombinieren?**

280 Man könnte auch noch ein Video bei der App reintun, aber das bringt nicht viel.

281

282 **Benutzt du noch andere Hilfsmittel?**

283 Wir haben hier ein einen Ordner, wo ein paar Lernorte der näheren Umgebung einsortiert sind. Das
284 wichtigste sind Gespräche. Wenn man ähnliche Themen behandelt und sich dann Tipps gibt, was
285 ausserschulisch gut dazu passt. Das ist eigentlich meine wichtigste Datenbank.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Abschlussarbeit vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benützt sowie wörtliche und sinngemässe Zitate als solche gekennzeichnet habe.

Respektierung von Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheber- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (siehe Rechtshandbuch) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelorarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Zitate sind ausgewiesen. Vollständige Bild- und Tondokumente wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.

Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phiq@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.

Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.

Zustimmung zur Veröffentlichung

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/nextra.phsg.ch zugänglich gemacht wird

Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet nicht zugänglich gemacht werden

Ort, Datum: Rorschach, den 14.01.2022

Unterschrift: 