
Schulte, Andrea (2019). *Ausserschulische Lernorte*. Berlin: Cornelsen (143 S.)

Silvana Sachs

Ausserschulische Lernorte: Nachhaltiges Lernen oder kopfloser Aktivismus? «Raus aus den Klassenräumen!» Mit dem Einbezug ausserschulischer Lernorte plädiert die Autorin für eine Öffnung des klassischen Unterrichts und möchte damit eine «innere Schulreform» erzielen. Mit didaktischen und methodischen «Must Haves», Praxisbeispielen mit umfangreichem Material und einer Checkliste möchte sie einen didaktischen Leitfaden für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 anbieten. Die folgende Rezension nimmt das Werk genauer unter die Lupe und prüft, ob Andrea Schulte ihr Ziel erreicht.

Keywords: Ganzheitliches Lernen, Multiperspektivität, Weltbegegnung

Andrea Schulte beabsichtigt mit ihrem Werk, einen auf ausserschulische Lernorte gerichteten didaktischen Leitfaden für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 anzubieten und im Zuge dessen die Förderung einer Öffnung des klassischen Unterrichts zu erzielen. Sie selbst bezeichnet dies im Auftakt des Buches als sogenannte «innere Schulreform (...), welche zum festen Bestandteil schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit werden soll» (S. 5). Ebenfalls betont sie darin die Perspektivendifferenz der verschiedenen Fächer und misst den eher «unspektakulär» erscheinenden ausserschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zu (S. 5f). Wer sich mit den 143 Seiten des vorliegenden Buches beschäftigt, stellt nach kurzer Zeit fest, mit welcher Komplexität sich die verschiedenen Perspektiven äussern und sieht diese durch differenzierte Analysen beleuchtet. So führt die Autorin die Lesenden durch neun Kapitel zur abschliessenden «Checkliste Lernortwechsel» für Lehrpersonen (S. 137ff) und bietet dabei didaktische Analysen sowie gleichzeitig exemplarisches Material, welches bei einem Besuch ausserschulischer Lernorte verwendet werden kann. Dabei wird jeweils zu Beginn des Kapitels zusammenfassend aufgelistet, was die Leserin / den Leser erwartet und abschliessend in Form von «Impulsen zur Selbstreflexion und zum kollegialen Austausch» zu einer kognitiven Verarbeitung des Gelesenen auf der Metaebene eingeladen. Der erste Teil des Buches (Kapitel 1-3) bietet erste Annäherungen zum Begriff des ausserschulischen Lernorts (ASLO) in Form von subjektiven Impressionen, Definitionen sowie ersten didaktischen Begründungen. Weiter befasst er sich näher mit dem Ursprung, dem Begriff sowie der Vielfalt von ASLO und entsprechenden didaktischen Erschliessungsmöglichkeiten, gefolgt von einem weiteren Abschnitt, welcher sich der Erläuterung wichtiger Schlüsselbegriffe widmet. Im zweiten

Buchteil (Kapitel 4-6) werden ausserschulische Lernorte in diverse Kontexte gesetzt, wobei vor allem für fächerübergreifendes Lernen und die dadurch in Gang gesetzte Kompetenzentwicklung plädiert wird, bevor auf «didaktische und methodische Must Haves» für ASLO eingegangen wird. Diese «Must Haves» werden durch methodische Impulse sowie konkrete exemplarische Materialien erweitert, bevor im dritten Buchteil (Kapitel 7-9) einige Fachlehrkräfte eigens erprobte Erkundungen ausserschulischer Lernorte vorstellen und ihre individuelle Perspektive dazu erläutern. Schliesslich listet Schulte in einem weiteren Abschnitt PRO und KONTRA Argumente für ASLO auf und stellt im abschliessenden Kapitel die bereits erwähnte Checkliste für Lehrkräfte zur Verfügung.

Die Lesenden begegnen beim Studieren des Buches oftmals dem Begriff «ganzheitliches Lernen», was gemäss Schulte als ein Unmittelbares, mit allen Sinnen erfahrbares, handlungsorientiertes Lernen (S. 13) zu verstehen ist. So wird der Leserin bzw. dem Leser klar gemacht, dass ausserschulische Lernorte genau dieses Potenzial aufweisen, um den Lernenden solche originalen Begegnungen und persönlichen Erlebnisse zu ermöglichen. Die Autorin erinnert die Lehrpersonen (woraus die mehrheitliche Leserschaft vermutlich besteht), an die Wesentlichkeit einzelner Begriffe – darunter übrigens auch einige der didaktisch essentiellen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen –, welche Gefahr laufen, mit der Zeit ohne Bewusstsein dafür verwendet zu werden: Verben oder Adjektive wie beispielsweise «be-greifen» und «durch-schauen» (S. 13), «be-fremdlich» (S. 19), «be-geggen» (S. 38) oder «wahr-nehmen» (S. 53) werden in ihre Bestandteile aufgetrennt und anschaulich erörtert. Das «Be-geggen» besteht so zum Beispiel aus dem Präfix «be» und dem «geggen», wobei die Vorsilbe

darauf hinweist, dass sich jemand in den Bereich eines anderen begibt und das «gegen» gleichzeitig eine Spannung markiert, welche zwischen den sich Begegnenden besteht. Ob absichtlich oder nicht, es findet stets ein wechselseitiger Austausch statt (S. 38). Der Leserin / dem Leser wird (wieder) bewusst, in welchem Kontext die entsprechenden Begrifflichkeiten stehen, insbesondere bezüglich Einbettung ausserschulischer Lernorte im Unterricht. Damit jedoch ein ganzheitliches Lernen den Kompetenzerwerb fördern kann, bedarf es einer strukturierten methodisch-didaktisch gut überlegten Organisation, damit durch die selbstbestimmten Handlungen keine individuellen Fehlkonzepte befördert werden. Schulte ist sich dessen bewusst und widmet Kapitel 5 und 6 den entsprechenden didaktischen und methodischen Impulsen.

In Bezug auf das ganzheitliche Lernen begegnet man im dritten Kapitel ebenfalls dem Schlüsselwort «Heterotopie» (S. 24). Schulte erläutert die philosophische Ansicht Michel Foucaults (2013), welcher reale *Orte* (gr. *Topos*) als gleichzeitig vollkommen *andere* (gr. *hetero*) Räume bezeichnet (S. 24). So stellen beispielsweise Bibliotheken Heterotopien der Zeit dar, da sie Dinge bis ans Unendliche sammeln und Friedhöfe sind Orte einer Zeit, welche nicht mehr fließt (S. 24f). Gemäss Foucault sind Heterotopien also als wirkliche und wirksame Orte zu verstehen, welche zugleich jedoch auch jenseits der realen Wirklichkeit liegen. In Anlehnung dessen wird ein physischer ausserschulischer Lernort gemäss Schulte erst zu einem *Raum*, nachdem er durch die Lernenden wahrgenommen und bearbeitet wird, nachdem sie ihm *begegnet* sind (S. 27). Im Zuge dessen wird auch der sogenannte «spatial turn» erwähnt: «Menschen in ihren Raumbezügen verstehen zu lernen» und dabei die Materialität des Raums zu begreifen sowie die Botschaft des Raumes wahrzunehmen (S. 29). Auch Messmer et al. (2011) teilen diese Ansicht: Sie betonen während der Beschreibung ihrer ersten These («Cultural Turns als Wegweiser, Interdisziplinarität als kategorischer Imperativ») zum «Lehren und Lernen an ausserschulischen Lernorten» diesen «spatial turn» und meinen damit das Verhältnis von Zeit und Raum. Sie bezeichnen Räume sogar als «Container», worin ausgewählte Sachverhalte der gegenständlichen Welt wie beispielsweise Klima, Gewässer oder Vegetation bestehen und messen dabei vor allem der Kommunikation eine grosse Bedeutung zu. Der Leserschaft wird durch die Erläuterungen von Andrea Schulte sinnbildlich die didaktische Bedeutsamkeit einer Differenzierung von *Ort* und *Raum* verdeutlicht. Die Leserin / der Leser wird angeregt darüber nachzudenken, wie

solche Orte bzw. Räume in Bezug auf den Unterricht aussehen sollten und welchen Beitrag sie für die Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten. Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang auch von einer *Weltbegegnung*, impliziert damit die Multiperspektivität der ASLO und damit die unbestrittene Wichtigkeit einer Kooperation mehrerer Unterrichtsfächer (S. 28), was durch folgendes Zitat von Baar und Schönknecht bestätigt wird:

«Der Perspektivrahmen Sachunterricht (...) bietet für die Erschliessung der Vielperspektivität ausserschulischer Lernorte eine sinnvolle allgemeindidaktische Hintergrundfolie – sowohl für die Auswahl der Bildungsinhalte als auch der Methoden» (Baar und Schönknecht, 2018, S. 65).

Die Kooperation mehrerer Unterrichtsfächer lässt auf einen fächerübergreifenden sowie -verbindenden Unterricht schliessen – Messmer et al. (2011) bezeichnen die Interdisziplinarität wie bereits erwähnt sogar als «kategorischen Imperativ beim Lernen an ausserschulischen Lernorten». In diesem Sinne definiert Schulte den Begriff «fächerübergreifend» als die Aufdeckung von Bezügen und Zusammenhängen zwischen den einzelnen Fachperspektiven, wie auch Messmer et al. darlegen:

«Erst die möglichst weit reichende Kontextualisierung und Dekonstruktion von Räumen führen zu adäquater Analyse, Deutung, Einordnung» (Messmer et al., 2011, S. 132).

Weiter unten betont Schulte, dass die Verwendung des Begriffs «fächerverbindend» angemessener sei, da damit eine gemeinsame Zielvorstellung der kooperierenden Fächer zum Ausdruck gebracht wird (S. 38). Hierbei fällt auf, dass die Autorin im Verlauf des Buches stets beide Begriffe in Kombination verwendet. In Kapitel 8 schreibt sie dann sogar nur noch von *fächerübergreifenden* Lernwegen als PRO Argument für ausserschulische Lernorte (S. 133). Infolgedessen wirft sich die Frage auf, ob Schulte dies absichtlich tut und mit welcher Begründung. Da diese Begründung fehlt, stellt die Leserin / der Leser vermutlich einen Widerspruch bzw. fehlende Konsequenz fest, da Schulte im Vorhinein für den Begriff des *fächerverbindenden* Unterrichts plädiert, weil sie wie oben erwähnt einen minimalen, jedoch nicht irrelevanten Unterschied zwischen der Definition beider Begriffe sieht.

Im Zusammenhang mit einer multiperspektivischen Weltbegegnung liegt auch der Begriff Lebensweltorientierung nicht fern. Schulte betont bereits am Anfang ihres Werks die Verbindung von ausserschulischen Lernorten zur «Alltagswelt» (S.

13) und greift dies im Zuge ihrer Erläuterungen immer wieder auf:

«Wissen ist nicht von der Lebensrealität der Schüler zu trennen. Es ist alltagsorientiert und ganzheitlich zu erwerben (...)» (S. 36).

Ebenfalls spricht sie von einer unverzichtbaren «Alltagsbildung» (S. 37). Gleichzeitig werden im achten Kapitel unter der Überschrift «Alltags- und lebensweltorientierte Argumente» PRO Argumente für die Einbettung eines ausserschulischen Lernorts im Unterricht aufgelistet (S. 133). Dabei fragt sich, ob es nicht gefährlich ist, die beiden Wörter «Alltag» und «Lebenswelt» im gleichen Atemzug oder sogar sich übergreifend zu verwenden – es fehlt hier eine Definition, welche die Diskrepanz der beiden Begriffe aufzeigt. So sprechen auch Baar und Schönknecht (2018) vorwiegend von der Lebenswelt, welche nach ihrer Sicht für das Lernen an ausserschulischen Lernorten eine konstitutive Funktion übernimmt und zugleich die Ausgangs- sowie Zielperspektive des Unterrichts darstellt. Den Begriff Alltagswelt benutzen die beiden Autoren nur an jener Stelle, wo Bezug auf Erfahrungen, Interessen und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler – beispielsweise um daran anzuknüpfen – genommen wird.

Im Auftakt erwähnt Schulte, dass der Fokus ihrer Ausführungen sich vor allem auf die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer richtet, da dies zum einen mit ihrer eigenen Profession zu tun hat und zum anderen die MINT Fächer sich in anderen wissenschaftlichen Disziplinen verorten als die geistes- und gesellschaftsorientierten. Diese Tatsache kommt stark im Kapitel 7 zum Vorschein, worin Fachlehrpersonen ihre praktischen Erfahrungen mit ausserschulischen Lernorten erläutern. Hierbei werden die Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Musik, Kunst, Religion und Ethik sowie Sport berücksichtigt. Gleichzeitig wird bereits im ersten Kapitel das «Netzwerk» Unterricht sowie fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen und dessen Wichtigkeit – insbesondere beim ausserschulischen Lernen – betont (S. 14). Wie bereits in den vorhergehenden Abschnitten angedeutet, wird dieser «interdisziplinäre Dialog» (S. 14) auch immer wieder über das ganze Werk hinweg aufgegriffen. So erwähnt die Autorin unter anderem explizit die MINT-Fächer als exemplarisch für ganzheitliches Lernen an ausserschulischen Lernorten, da dieses «gegenständliche» Erkunden gerade in diesen Bereichen sehr gut umsetzbar ist (S. 27). Hinsichtlich dieser Tatsachen stellt sich die Frage, warum den MINT Fächern nicht auch ein Platz für Praxisbeispiele eingeräumt wird, um das Potenzial der ASLO betreffend Mehrperspektivität

und fächerverbindenden Unterricht komplett exemplarisch aufzuzeigen – was der Leserin / dem Leser durch Titel und Klappentext eigentlich versprochen wird.

Die exemplarischen Praxis-Beiträge für ausserschulische Lernorte der Fachlehrpersonen in Kapitel 7 sind gemäss dem von Schulte erläuterten didaktischen Dreischritt (S. 52) aufgebaut: Wahrnehmen – Deuten – Handeln. Vorher werden noch Bereichszugehörigkeit, exemplarische Bedeutung, Besonderheit des Lernorts, Anforderungssituation und die entsprechende Kompetenzförderung genannt. Abschliessend teilt jede Fachperson der Leserschaft mit, was noch zu beachten ist, wie es im Unterricht weitergehen könnte und es werden Vorschläge zum «fächerübergreifenden bzw. -verbindenden» Lernen gemacht. Dies bietet den Lehrpersonen unter den Lesenden greifbare exemplarische Beispiele für ausserschulische Lernorte in bestimmten Fächern oder Fachbereichen. Wie oben bereits erwähnt, werden im Bereich NMG lediglich die Fächer Geschichte und Religion / Ethik für die Praxisbeispiele aufgegriffen. Nichtsdestotrotz wird von Malte van Spankeren (ASLO Friedhof im Fach Geschichte) der Vorschlag gemacht, den ASLO mit Biologie zu verknüpfen (S. 90), während Ellen Baumgärtel (ASLO architektonischer Raum Marktplatz im Fach Kunst) Physik für ein geeignetes Verbindungsfach hält (S. 101). Ebenfalls mit Physik verbinden würde Malte van Spankeren seinen exemplarischen ASLO (Brücke im Fach Religion) (S. 112) und Stefanie Pfister und Matthias Roser (ASLO Olympiastadion im Fach Sport) wählen unter anderem Biologie als Verknüpfungsfach (S. 121). Geschichte sowie Ethik / Religion werden ebenfalls oft als Verbindungsmöglichkeiten genannt. Betreffend den vollständigen Bereich NMG fehlen allerdings Geografie, Chemie sowie Wirtschaft, Arbeit, Haushalt als Anknüpfungsfächer, obwohl beispielsweise beim Friedhof, der Brücke, dem architektonischen Raum Marktplatz sowie dem Olympiastadion zumindest das Fach Geografie eine Erwähnung verdient hätte. Leider fehlt ebenfalls die Einbettung der Bildung für nachhaltige Entwicklung – sind es doch gerade die ausserschulischen Lernorte, welche den Schülerinnen und Schülern aufzeigen, wie es um ihre Lebenswelt steht und welche entsprechenden Handlungen von ihnen als Zukunft erfordert werden. So legen auch Baar und Schönknecht (2018) Wert darauf, ihrer Leserschaft mitzuteilen, dass eine enge Korrelation zwischen der Wertschätzung der Umweltbildung und dem Lernen vor Ort besteht. Schulte selbst widmet den Beiträgen der Fachlehrpersonen als Abschluss des Kapitels lediglich zwei Punkte zur

Selbstreflexion für die Leserschaft (S. 121). Dies erweckt für die Leserin / den Leser den Eindruck, dass die Beiträge ausnahmslos vollständig dargestellt sind. Wünschenswert wäre, wenn den exemplarischen Praxisbeiträgen eine abschliessende Synthese zukäme, sei es auch nur durch einen weiteren Punkt bei der Selbstreflexion, welcher die Lesenden dazu anregt, die Beiträge kritisch zu hinterfragen.

Kapitel 8 verschafft in seiner Aufteilung in PRO und KONTRA Argumente einen zusammenfassenden Überblick und lässt die Lehrpersonen unter der Leserschaft darüber nachdenken, auf welchem Stand die eigene Schule sich diesbezüglich befindet. Die Argumente sind mehrheitlich nachvollziehbar gewählt. Schulte listet unter dem übergeordneten Kriterium «Alltags- und lebensweltorientierende Argumente» vorwiegend gesellschaftliche sowie kulturelle Aspekte auf (S. 133). Hierbei stellt sich die Frage: Woraus besteht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zusätzlich? Im Hinblick auf diese Überlegung könnten Punkte wie «Entdeckung des Weltgeschehens ausserhalb der Institution Schule», «Konfrontation / Begegnungen mit Menschen in einem ausserschulischen Kontext» oder «Handeln in der realen Welt» ergänzt werden. Die interaktionellen Begegnungen mit Menschen werden zu Recht auf der nächsten Seite unter «Kommunikations- und sozialorientierte Argumente» genannt (S. 134), wobei solche Begegnungen jedoch ebenfalls der Lebenswelt angehören und somit einen Platz unter dem entsprechenden übergeordneten Argument verdienen. Die Zusammenstellung der KONTRA Argumente scheint teilweise etwas widersprüchlich: So regt bereits das dritte Argument «'Spiegel' der Institution Schule, wenn vorbestimmt kanalisierte Handlungen und Handlungsrituale 'vor Ort' in Anspruch genommen werden» zum Nachdenken an (S. 135). Muss dies unbedingt als Nachteil angesehen werden? Ebenfalls die «ungleichgewichtige Förderung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz zu Lasten der Sachkompetenz sowie des fachlichen Lernens» (S. 135) stimmt nachdenklich: An manch einem ausserschulischen Lernort wird das fachliche Lernen und somit die Förderung der Sachkompetenz den Lernenden ausgeprägt geschehen – so betonen auch Baar und Schönknecht (2018), dass die Integration verschiedener Perspektiven den Sachunterricht ausmacht. Schulte nennt weiter das Argument «Verzicht auf 'richtigen' Unterricht und 'wirklich wichtige' Unterrichtsfächer». Auch wenn sich die / der Lesende vermutlich denken kann, dass so manch ein Gegner ausserschulischer Lernorte dieses Argument bringen wird, stellt sich die

Frage, ob es gewichtet werden kann: Was bedeutet denn «richtiger» Unterricht? Und welches sind die «wirklich wichtigen» Unterrichtsfächer? Warum werden jene an ASLO vernachlässigt, wenn diese ja multiperspektivisch, also fächerverbindend untersucht werden? Ebenso lässt das raumtheoretische Argument «Verhinderung der Erschliessung virtueller Räume» (S. 136) stutzen: Da ausserschulische Lernorte im Unterricht vor- und nachbereitet werden, ist es sehr wahrscheinlich, dass im Rahmen dessen virtuelle Räume miteinbezogen werden. Im Allgemeinen kann nicht gesagt werden, dass Schulte keine nachvollziehbaren Argumente auflistet. Denn diese veranlassen die Leserin / den Leser zur kritischen Reflexion, was im vorliegenden Fall sehr gewinnbringend sein kann.

Jede Lehrperson unter den Lesenden wird froh sein um die abschliessende, alles abrundende «Checkliste Lernortwechsel» (S. 137). Diese macht den Leitfaden für ausserschulische Lernorte komplett und bietet einen übersichtlichen Ablauf, welcher Punkt für Punkt abgearbeitet werden kann – ist doch die kompetenzfördernde Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung inkl. Reflexion eines ASLO mit viel (Energie-) Aufwand, Mut und intensiver Organisation verbunden. Schulte denkt dabei an die wichtigsten Aspekte. Bei den «didaktischen und methodischen Zugängen» (S. 137) ist der Einbezug der klassenspezifischen fachlichen sowie sozialen Voraussetzungen nicht berücksichtigt. Diesbezügliche Überlegungen können jedoch für die Planung eines Lernortwechsels relevant sein: Unter welchen Bedingungen ist es für *genau diese* Klasse durchführbar? Was muss beachtet, welche vorbereitenden Massnahmen sollten getroffen werden?

Die Publikation von Andrea Schulte ist vielversprechend, bietet differenzierte Analysen und gewährt Einblick in die komplexe Didaktik und Methodik ausserschulischer Lernorte. Die Autorin stellt einen Leitfaden, exemplarisches Material, Methoden und viele anregende Impulse für ASLO zur Verfügung, was es so für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 noch nicht gibt. Sie macht Mut zur ausserschulischen Begegnung und plädiert für eine Öffnung der Schule Richtung Interdisziplinarität, wobei der Begriff Transdisziplinarität nicht erwähnt wird. Dies erstaunt, da gerade ausserschulische Lernorte die Zusammenarbeit mit Menschen erfordert, welche nicht im schulischen Bereich tätig sind. Gleichzeitig zeigt Schulte auf, dass der Lernortwechsel an sich noch keinen didaktischen Mehrwert bietet und stellt klar, dass Vor- und

Nachbereitung sowie die Durchführung einer sorgfältigen Organisation bedürfen, damit keine «kopflose Erkundungsaktivität» entsteht. Dies bestätigen auch Behrendt und Franklin (2014) mit Betonung auf die Verbindung des ausserschulischen Lernorts mit dem Klassenzimmer. Wie erwähnt erfährt die Kooperation der einzelnen Unterrichtsfächer in Schultes Werk grosse Aufmerksamkeit. Schade, dass hierbei die MINT Fächer, welche mehrmals in Bezug auf die Eignung für ASLO erwähnt werden, in den praxisorientierten Beiträgen der Fachlehrpersonen keinen Platz finden. Sind es doch die MINT Fächer, welche erwiesenermassen bei den weiblichen Lernenden auf kein grosses Interesse stossen, da immer noch der veraltete Gedanke der genderorientierten Fachrichtungen vorherrscht. Ebenfalls kritisch hinterfragt werden muss das gänzliche Fehlen des Einbezugs der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, was gerade heutzutage einer enormen Bedeutung für den Unterricht unterliegt. Beim Blick auf den Lehrplan Deutschlands der Sekundarstufe 1 fällt auf, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht explizit vorkommt, jedoch die «Alltagskultur, Ernährung, Soziales» als Wahlpflichtfach besteht. Da die Autorin selbst aus Deutschland stammt, kann geschlussfolgert werden, dass sie sich mit ihrem Werk vorwiegend auf den deutschen Bildungsplan stützt und die Bildung für nachhaltige Entwicklung somit nicht im Vordergrund steht.

Tatsache ist, dass Andrea Schulte die Relevanz ausserschulischer Lernorte für nachhaltiges Lernen in ausnahmslos allen Unterrichtsfächern auf den Punkt bringt. Gleichzeitig macht die Autorin Mut für die entsprechenden didaktischen sowie methodischen Herausforderungen, indem sie einen verlässlichen Leitfaden bietet. Ein absolutes «Must Have» für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 jeglicher Fachrichtungen!

Literatur

- Baar, R., & Schönknecht, G. (2018). *Ausserschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science*, S. 235-245.
- Messmer, K., Rempfler, A., & Wilhelm, M. (2011). *Lehren und Lernen an ausserschulischen Lernorten - 10 Thesen*.
- Schulte, A. (2019). *Ausserschulische Lernorte*. Berlin: Cornelsen

Verfasserin/Verfasser

Silvana Sachs, M.A.
silvana.sachs@hotmail.com