

Daniela Müller-Kuhn

Pädagogische Hochschule Zürich

Draussenlernen auf der Sekundarstufe als Schulentwicklungsaufgabe

Herausforderungen und unterstützende Faktoren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a685>

Der Beitrag untersucht Herausforderungen und unterstützende Faktoren beim Draussenlernen auf der Sekundarstufe I aus Sicht von Lehrpersonen, Schulleitungen und Vertretenden von Umweltbildungsorganisationen. Grundlage bildet eine explorative qualitative Studie mit Interview- und Gruppendiskussionsdaten aus der Schweiz, Schweden und den USA. Die Ergebnisse zeigen, dass Draussenlernen weniger durch pädagogische Überzeugung als vielmehr durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt wird. Als zentrale Herausforderungen werden organisatorische und zeitliche Hürden, Leistungsdruck, fehlende Unterstützung im Kollegium sowie der erhöhte Arbeitsaufwand für Lehrpersonen genannt. Unterstützend wirken insbesondere Rückhalt durch die Schulleitung, kollegiale Zusammenarbeit, geeignete Zeitgefässe sowie Weiterbildungen und Materialien. Damit wird deutlich, dass nachhaltiges Draussenlernen kein Projekt einer Einzellehrperson ist, sondern als Schulentwicklungsaufgabe verstanden werden muss.

Draussenlernen, Draussenunterricht, Schulentwicklung, Sekundarstufe

„Damit Kinder den Mut entwickeln können, ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten zum Leuchten zu bringen, sind die Erwachsenen herausgefordert zum Mut, dafür die Gelegenheiten zu schaffen.“

Margret Rasfeld, 2025

Draussenlernen aus einer Schulentwicklungsperspektive – Forschungsstand und Verortung

Findet das schulische Lernen ausserhalb des Schulhauses, aber lehrplanbasiert und eingebettet in den Schulalltag statt, spricht man von Draussenlernen (Kühnis et al., 2024). Hiervon gibt es spezifische Varianten wie orts- und naturbasiertes Lernen (Hamilton & Marckini-Polk, 2023; Jordan & Chawla, 2019; McMillan, 2024), welche im vorliegenden Beitrag unter dem

Begriff Draussenlernen (DL) zusammengefasst werden. DL wird mit positiven Effekten auf Lernen, Wohlbefinden, Förderung überfachlicher Kompetenzen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Verbindung gebracht (vgl. bspw. Kuo et al., 2019; Mann et al., 2022; Mygind & Bølling, 2022; Stolz, 2016; von Au & Gade, 2016; von Au & Jucker, 2022). Lehrpläne wie der Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017) bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für DL: Bildung für nachhaltige Entwicklung, überfachliche Kompetenzen, fächerübergreifendes Lernen und Lernen an ausserschulischen Lernorten sowie der Passus, dass 20 % der Unterrichtszeit für eigene Schwerpunktsetzungen der Schule genutzt werden können. In vielen Ländern unterrichten Lehrpersonen regelmässig draussen. Mit zunehmender Schulstufe nimmt die DL-Häufigkeit jedoch ab (Barfod et al., 2021; Bentsen et al., 2010; Müller-Kuhn & Häbig, 2022; Scott et al., 2015; Williams & Scott, 2019; Winje & Løndal, 2021).

Forschung zu Herausforderungen beim DL

Die Forschung beschreibt vielfältige Herausforderungen bei der Umsetzung von DL. Häufig genannt werden *organisatorische und strukturelle Bedingungen* wie Zeitdruck, dichter Lehrplan, curriculare Vorgaben, Fächerfragmentierung sowie ein erhöhter Planungs- und Koordinationsaufwand. Auch fehlende Ressourcen, finanzielle Einschränkungen oder der Bedarf an zusätzlichen Begleitpersonen erschweren die Durchführung (Correia et al., 2024; Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024; Waite, 2020; Williams & Scott, 2019). Hindernisse wie starre Stundenpläne, zahlreiche Übergänge zwischen Innen- und Aussenräumen, Konkurrenz um verfügbare Aussenflächen sowie Schwierigkeiten bei der Koordination mit Förderangeboten können sich gegenseitig verstärken (Patchen et al., 2024).

Auch *didaktische Herausforderungen und persönliche Unsicherheiten* können das DL erschweren: Schwierigkeiten, DL mit dem Lehrplan zu verbinden, Assessment-Vorgaben, Leistungsdruck, fehlende Erfahrung, mangelndes Selbstvertrauen sowie Unsicherheiten hinsichtlich Klassenführung, Sicherheit (Verkehr, Notfälle, Betreuungsschlüssel) und Risikoabwägung (Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024; Waite, 2020; Williams & Scott, 2019).

Auch *kulturelle und umweltbezogene Faktoren* können herausfordernd wirken: DL wird teilweise als weniger ernsthafte Unterrichtsform wahrgenommen und kann auf Skepsis bei Kolleg*innen und Eltern sowie auf Desinteresse bei Schüler*innen stossen. Wetterbedingungen und fehlende Grünflächen können das DL ebenfalls erschweren (Correia et al., 2024; Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024).

Forschung zu Unterstützendem beim DL

Neben Herausforderungen gibt es auch Faktoren, die unterstützend auf Draussenlernen wirken, beispielsweise eine entsprechende *pädagogische Herangehensweise und Erfahrung*: So hilft es den neu draussen unterrichtenden Lehrpersonen, DL schrittweise und im kleinen Rahmen zu beginnen sowie zielgerichtet zu planen (McMillan, 2024). Die Übereinstimmung mit persönlichen pädagogischen Werten, die praktische Machbarkeit aufgrund von Vorwis-

sen und die Sichtbarkeit der positiven Wirkung auf die Schüler*innen wirken ebenfalls unterstützend (Dring et al., 2020).

Die *Unterstützung durch die Schule respektive die Schulleitung*, etwa durch Befürwortung von DL, flexible Zeitstrukturen und die Bereitstellung konzeptioneller, finanzieller und personeller Ressourcen, sowie grundsätzlich bei Herausforderungen, stärkt die Zuversicht der Lehrperson, DL umsetzen zu können (Dring et al., 2020; Hamilton & Marckini-Polk, 2023; Müller-Kuhn & Zala-Mezö, 2026; Oberle et al., 2021). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sowie lokalen und internationalen Partnern bietet Motivation, Inspiration und praktische Hilfestellungen, wobei Unsicherheiten reduziert und neue Unterrichtsideen entwickelt werden können (McMillan, 2024).

Schulentwicklungsmodelle für DL

Für eine Verortung der Forschungsbefunde zu DL eignen sich Schulentwicklungsansätze, die es ermöglichen, Phänomene des DL aus einer breiten Perspektive zu betrachten. Einer davon ist der Whole School Approach, wie ihn Mathie (2024) in einem Literaturreview ausdifferenziert: Die Bereiche institutional practices, capacity building, community connections, curriculum sowie pedagogy and learning werden als zentrale Handlungsfelder definiert, die durch die Dimensionen vision, ethos, leadership and coordination miteinander verbunden sind. Der Ansatz betont, vorhandene Ressourcen und Strukturen zu erkennen und gezielt weiterzuentwickeln, insbesondere durch Investitionen in das capacity building aller Mitarbeitenden (Mathie, 2024).

Ein weiteres Modell, das ebenfalls auf einer breiten Perspektive aufbaut und dabei die Dimension der Schulführung stärker betont, ist das Schulentwicklungsrad (Brückel et al., 2023). Es bettet das Lernen der Schüler*innen in ein Mehrebenensystem bestehend aus Bildungspolitik, Verwaltung und Schule ein und beschreibt verschiedene Einflussfaktoren (Rahmenbedingungen, Haltungen und Emotionen, Kooperation und Kommunikation, individuelle und organisationale Kompetenzen und Prozessgestaltung). Die Führung sowie der gesellschaftliche Kontext umschliessen dabei diese Faktoren (Brückel & Beuschlein, 2026).

Dass erfolgreiches DL im Zusammenspiel verschiedener Ebenen entsteht, zeigt auch die Untersuchung von Oberle et al. (2021): Individuelle Faktoren wie Motivation, Erfahrung und Sicherheit der Lehrpersonen, schulische Rahmenbedingungen wie Stundenplan, Curriculum und Unterstützung durch die Schulleitung, kulturelle Aspekte innerhalb des Kollegiums sowie äussere Umweltbedingungen wie Zugang zu geeigneten Lernorten wirken zusammen (Oberle et al., 2021).

Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im vorliegenden Beitrag wird nun spezifisch für die Sekundarstufe I (Zyklus 3, ab 7. Schuljahr) untersucht, mit welchen Herausforderungen sich draussen Unterrichtende – Lehrpersonen

sowie Vertretende von Umweltbildungsorganisationen – und Schulleitende konfrontiert sehen und von welchen unterstützenden Faktoren sie berichten. In der Diskussion der Ergebnisse wird explizit auf die Rolle der Schulleitung eingegangen.

Die Datengrundlage bildet eine 2025 am Zentrum für Schulentwicklung der PH Zürich durchgeführte explorative qualitative Studie zum DL auf der Sekundarstufe I. Für die vorliegende Analyse wurden Einzelinterviews mit fünf Lehrpersonen und zwei Vertretenden von Umweltbildungsorganisationen aus der Schweiz sowie einer Lehrperson aus den USA, eine Gruppendiskussion mit vier Schulleitungspersonen aus Schweden und eine Gruppendiskussion mit vier Lehrpersonen aus den USA herangezogen. Die Daten bilden somit Perspektiven von draussen Unterrichtenden (Schweiz und USA) sowie von Schulleitungen (Schweden) ab. Ziel ist keine Quantifizierung, sondern die Identifikation von Herausforderungen sowie unterstützenden Faktoren.

Die Tonaufnahmen der Gespräche wurden paraphrasiert und anschliessend wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) durchgeführt. Für den vorliegenden Beitrag wurden verdichtete Zusammenfassungen zu den Codes „Herausforderungen von DL und Diskussion dieser“, „Wahrnehmung von Stimmen anderer bzgl. DL“ sowie „Unterstützendes beim DL“ erstellt.

Ergebnisse

Die Auswertung der acht Interviews und zwei Gruppendiskussionen zeigt vielfältige Herausforderungen und unterstützende Faktoren beim DL auf der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang dieser beiden Bereiche dargestellt.

Herausforderndes

Die wahrgenommenen Herausforderungen betreffen insbesondere organisatorische Rahmenbedingungen, Leistungsdruck, fehlende Unterstützung sowie die erhöhte Arbeitsbelastung für Lehrpersonen.

Organisatorisches

Lehrpersonen fällt es schwer, im bestehenden Stundenplan passende *Zeitfenster* für DL zu finden. Ein aufwendiges Verschieben von Lektionen kann notwendig sein, um DL durchführen zu können. Besonders in Schulen mit vielen Fachlehrpersonen oder in Lernlandschaften mit wenigen gemeinsamen Unterrichtszeiten ist DL schwer in den Alltag integrierbar. DL bringt zudem einen *administrativen Aufwand* mit sich wie Absprachen, die Koordination mit externen Partnern (z. B. Forst, Gemeinde) und internen Akteur*innen (z. B. Hausdienst). DL ist teilweise mit zusätzlichen *Kosten* verbunden, etwa für Materialien, Transport oder externe Fachpersonen. Fehlen feste Budgets dafür oder Förderstrukturen, kann dies herausfordernd sein. Für DL werden oft zusätzliche *Begleitpersonen* benötigt, die gefunden werden müssen und personelle Ressourcen binden. Verlässliche Unterstützung durch Klassenassistenten zu si-

chern, kann herausfordernd sein. Zudem gibt es Situationen, in denen Lehrpersonen selbst nicht am DL teilnehmen möchten.

Risiko

Im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer wird DL ein erhöhtes Risiko zugeschrieben. Je nach Risiko, das die Lehrperson auf sich nehmen muss, schwindet ihre Bereitschaft, DL durchzuführen. Findet der Unterricht am oder in der Nähe eines Gewässers statt, können zudem spezielle Sicherheitsvorgaben wie etwa eine Rettungsschwimmerausbildung erforderlich sein. Im Zusammenhang mit dem Risiko beim DL spielen Gespräche mit Eltern und kulturelle Unterschiede eine wichtige Rolle: Während Gesprächspartner*innen aus der Schweiz beispielsweise berichten, dass sie auf die Gefahr durch Zecken aufmerksam machen, ohne sich dadurch vom DL abbringen zu lassen, erleben die befragten Lehrpersonen aus den USA einen grossen Druck, dass beim DL kein Unfall passieren darf.

Fehlende Unterstützung durch das eigene Schulteam

Wenn Team, Schulleitung oder Kollegium wenig Rückhalt geben und kaum Gelegenheiten bestehen, Erfahrungen zu DL zu teilen, bleibt das Thema oft bei einzelnen engagierten Lehrpersonen hängen. Dadurch entsteht leicht eine herausfordernde Einzelkämpfer-Situation.

Leistungsdruck und Prioritätensetzung

Unterrichtszeit für DL 'herzugeben', fällt nicht allen Lehrpersonen leicht – insbesondere dann nicht, wenn sie einen hohen Stoff- und Leistungsdruck wahrnehmen und unsicher sind, wie sich DL mit den Vorgaben des Lehrplans vereinbaren lässt. Zudem müssen Lehrpersonen die Schüler*innen auf standardisierte Tests vorbereiten, wofür DL nicht als unterstützend wahrgenommen wird. DL wird oft als zeitaufwändig eingeschätzt – Lehrpersonen berichten, dass sie Prioritäten setzen müssen, um DL umsetzen zu können.

Aufwand und Unterrichtsvorbereitung

DL geht mit einem erhöhten Aufwand für die Lehrpersonen einher: Die Planung wird als zeitintensiv erlebt, etwa wenn im Voraus direkt vor Ort etwas hergerichtet werden muss oder Absprachen im Team sowie mit externen Partnern erforderlich sind. Anspruchsvoll ist insbesondere die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, die nicht lediglich bestehenden Unterricht nach draussen verlagern, sondern genuines DL ermöglichen. Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass Lehrmittel DL meist nicht explizit berücksichtigen und geeignete Ideen daher aus verschiedenen Quellen zusammengetragen oder selbst entwickelt werden müssen. Lehrpersonen berichten von Unsicherheiten bei der konkreten Umsetzung von DL, etwa in Bezug auf einzelne Fächer, aber auch die Verbindung von Fächern, die Auswahl passender Methoden oder die Übertragung bewährter Konzepte auf andere Altersstufen.

Ein Teil der Lehrpersonen erlebt auch die Durchführung von DL als aufwändig: Sie müssen gleichzeitig präsent bleiben, flexibel auf Situationen reagieren und den Fokus auf das Kern-

thema sichern. Die Klassenführung im Aussenraum wird häufig als anspruchsvoll wahrgenommen.

Verknüpfung von DL und Unterricht im Klassenzimmer

Aus Sicht der Lehrpersonen gestaltet sich die Verbindung zwischen Unterricht draussen und im Klassenzimmer teilweise als schwierig. Wenn eine Lehrperson beispielsweise als Fachlehrperson nur im DL mit der Klasse arbeitet und keine entsprechenden Fachstunden im Klassenzimmer hat, ist eine Nachbereitung drinnen kaum möglich. Die Lehrpersonen machen die Erfahrung, dass DL als isolierte Projektwoche oder Einzelangebot stehen bleibt, wenn eine bewusste Nachbereitung und Verknüpfung mit dem Regelunterricht fehlen.

Schüler*innen

In der Wahrnehmung der draussen Unterrichtenden sind Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen beim DL nicht immer hoch. DL kann anstrengend oder ungewohnt sein und nicht alle fühlen sich dabei wohl. Für Lernende im Autismusspektrum kann DL herausfordernd sein, weil DL nicht per se ihrer Vorstellung von Lernen entspricht, was wiederum Auswirkungen auf die Durchführung des DL hat. Zusätzlich stellt es eine Schwierigkeit dar, wenn DL eher als Freizeit, denn als Lernform, wahrgenommen wird. Auch können Herausforderungen hinsichtlich geeigneter Ausrüstung und Kleidung bestehen.

Wetter

Das Wetter wird vereinzelt als Herausforderung wahrgenommen, insbesondere die Kälte im Winter. Es wird aber auch erwähnt, dass es mit der Erfahrung zusammenhängt, wie mit dem Wetter umgegangen wird.

Unsicherheit und Vorbehalte von nicht regelmässig draussen unterrichtenden Lehrpersonen

Die Gesprächspartner*innen nehmen bei Lehrpersonen aus ihrem Team, die bisher nicht regelmässig draussen unterrichten, wahr, dass diese Unsicherheiten, insbesondere bezüglich der praktischen Umsetzung (wie, wann, wie oft?) und fehlendes Selbstvertrauen zeigen. Auch der Stoffdruck und Vorbehalte, ob die Schüler*innen beim DL genügend lernen, hält sie davon ab, DL umzusetzen.

Unterstützendes

Neben den Herausforderungen nennen die Gesprächspartner*innen verschiedene Faktoren, welche die Umsetzung von DL im Schulalltag unterstützen.

Legitimation und Rückhalt

Es wird als unterstützend wahrgenommen, wenn DL kulturell akzeptiert ist und von der Schule und/oder Gemeinde mitgetragen oder gar gewünscht wird. Auch positives Feedback von

Eltern wirkt erleichternd. Dass der Lehrplan an mehreren Stellen Anknüpfungspunkte für DL bietet, stellt eine weitere Unterstützung dar.

Kollegiales Team und Schulleitung

Peer-Support in Form von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, gemeinsamen DL-Aktivitäten, Stundenabtausch, damit ein DL-Vorhaben organisatorisch realisiert werden kann, oder, dass eine Lehrperson aus einer anderen Klasse als Begleitperson mitkommt, wird als unterstützend empfunden. Die moralische Unterstützung und Akzeptanz durch Schulleitung und Team ist auch – oder insbesondere – dann wichtig, wenn nur eine oder wenige Lehrperson(en) eines Teams DL durchführen. Noch hilfreicher ist, wenn sich die ganze Schule am DL beteiligt und eine gemeinsame DL-Vision besteht.

Zeitliche Ressourcen

Den Lehrpersonen hilft es, wenn ihnen in verschiedener Hinsicht Zeit zur Verfügung steht. Beispielsweise finden sie es entlastend, wenn für DL mehrere Lektionen am Stück eingesetzt werden können, da dadurch weniger Zeit für den Weg ‚verloren‘ geht.

Infrastruktur und Material

Unterstützend wird ein Schulareal wahrgenommen, das viel bietet für DL, oder wenn geeignete Orte in der Nähe der Schule liegen. Auch hilfreich ist, wenn Ausrüstungsgegenstände wie z.B. Jacken oder Winterstiefel zum Ausleihen zur Verfügung stehen und Unterrichtsmaterial am DL-Ort gelagert werden kann.

Impulse und Anregungen aus Lehrmitteln sowie Aus- und Weiterbildung

Inspirationen von aussen, auch Austausch auf nationaler oder internationaler Ebene, sowie Anregungen für DL aus Lehrmitteln werden als unterstützend wahrgenommen. Ebenso wird es als hilfreich erlebt, wenn DL bereits Teil der Lehrer*innenbildung war oder Lehrpersonen an Weiterbildungen zum DL teilnehmen können.

Diskussion der Ergebnisse

Die Herausforderungen, die das DL mit sich bringt, sind breit gefächert. Ebenso vielfältig sind die unterstützenden Faktoren. Diese breite Palette an Herausforderungen und unterstützenden Faktoren verdeutlicht, dass DL nicht allein als methodische Erweiterung des Unterrichts verstanden werden kann, sondern als Schulentwicklungsaufgabe betrachtet werden muss. Sowohl der Whole School Approach (Mathie, 2024) als auch das Schulentwicklungsrad (Brückel et al., 2023; Brückel & Beuschlein, 2026) bieten hierfür passende Perspektiven.

Eine wichtige Rolle in Hinblick auf die Reduzierung der Herausforderungen und Stärkung der unterstützenden Faktoren kommt der Schulleitung zu: Viele der genannten Herausforderungen – etwa fehlende Zeitfenster, organisatorische Hürden oder mangelnde Legitimation –

können von einzelnen Lehrpersonen kaum allein gelöst werden. Unterstützende Schulleitungen schaffen dagegen Rahmenbedingungen, die DL ermöglichen, beispielsweise durch entsprechende Stundenplanung, interne Weiterbildungen, Ressourcensprechung für z.B. Begleitpersonen und eine klare Kommunikation gegenüber Eltern und Kollegium.

Fehlt die Unterstützung von Schulleitung und Team, entsteht leicht eine belastende Einzelkämpfer-Situation. Stattdessen tragen eine kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame Visionen und Austauschmöglichkeiten wesentlich dazu bei, DL langfristig im Schulalltag zu verankern.

Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass Lehrpersonen konkrete Unterstützung bei der praktischen Umsetzung benötigen. Dazu gehören Ideen für lehrplanbezogenes DL, geeignete Lehrmittel, Weiterbildungen sowie die Berücksichtigung von DL in der Lehrer*innenbildung. Zudem scheint die Haltung der Lehrperson gegenüber DL bedeutungsvoll zu sein: Wird DL als zusätzlicher Aufwand gesehen, für den im Schulalltag erst Zeit geschaffen werden muss, ist DL eine Belastung für die Lehrperson. Wird DL hingegen als didaktisch-methodische Umsetzung regulärer Lerninhalte am jeweils passenden Ort verstanden, ist DL eine stimmige Umsetzung des Lehrplans, die nicht in Konkurrenz zu anderen Unterrichtsinhalten steht.

Fazit

Im Beitrag wurden Herausforderungen und unterstützende Faktoren in Bezug auf das Draussenlernen aus Sicht von draussen Unterrichtenden und Schulleitungen, basierend auf Interview- respektive Gruppendiskussionsdaten mit insgesamt 16 Gesprächspartner*innen, dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass DL auf der Sekundarstufe I weniger an fehlender pädagogischer Überzeugung scheitert als an strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb des Schulsystems. Lehrpersonen, die draussen unterrichten möchten, benötigen vielfältige Unterstützung – insbesondere Legitimation, geeignete Zeitgefässe, Materialien sowie Rückhalt durch Schulleitung und Kollegium.

Obwohl DL auch unter schwierigen Bedingungen umgesetzt werden kann, ist dies für engagierte Lehrpersonen oft mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden. Nachhaltig verankern lässt sich DL deshalb vor allem dann, wenn es als gemeinsame Aufgabe der Schule verstanden und institutionell unterstützt wird.

Literaturverzeichnis

Barfod, K., Bølling, M., Mygind, L., Elsborg, P., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2021). Reaping fruits of labour: Revisiting Education Outside the Classroom provision in Denmark upon policy and research interventions. *Urban Forestry & Urban Greening*, 60, 127044.
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127044>

Bentsen, P., Søndergaard Jensen, F., Mygind, E., & Barfoed Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>

Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*.

Brückel, F., & Beuschlein, H. (2026). Nachhaltigkeit in der Bildung – Chancen und Grenzen der Umsetzung von Ziel 4. In I. Lampert & D. Allenspach (Eds.), *Leadership for Sustainability – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsorganisationen stärken* (S. 233–252). hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035529869>

Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R., & Beuschlein, H. (2023). *Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs: Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren*. hep.

Correia, M., Ribeirinha, T., Beirante, D., Santos, R., Ramos, L., Dias, I. S., Luís, H., Catela, D., Galinha, S., Arrais, A., Portelada, A., Pinto, P., Simões, V., Ferreira, R., Franco, S., & Martins, M. C. (2024). Outdoor STEAM Education: Opportunities and Challenges. *Education Sciences*, 14(7), 688. <https://doi.org/10.3390/educsci14070688>

Dring, C. C., Lee, S. Y. H., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369–378. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5>

Hamilton, E., & Marckini-Polk, L. (2023). The impact of place-based education on middle school students' environmental literacy and stewardship. *Cogent Education*, 10(1), 2163789. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2163789>

Jordan, C., & Chawla, L. (2019). A Coordinated Research Agenda for Nature-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kühnis, J., Jucker, R., Glanzmann, F., Schmocker, E., & Fahrni, D. (2024). Draussenlernen – Bildung in lebensnahen Erfahrungsräumen. *Profil*, 1, 20–23.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10:877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Mathie, R. G. (2024). A Whole School Approach: A Synthesis of Interconnected Policy, Practice, and Research Conceptualisations. In A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes, & I. Eikeland (Eds.), *Whole School Approaches to Sustainability: Education Renewal in Times of Distress* (S. 9–33). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>

McMillan, A. H. (2024). Explore Nature Place-Based Learning: Take Your Students and Your Standards Outdoors! *The Geography Teacher*, 21(3), 126–130. <https://doi.org/10.1080/19338341.2024.2374475>

Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (2022). *Begleitevaluation der WWF-Aktionswochen «Ab in die Natur – draussen unterrichten» von 2018 bis 2021. Abschlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5907210>

Müller-Kuhn, D., & Zala-Mezö, E. (2026). Lernen ohne Schulbank und Stifte? Die Einführung von regelmässigem Draussenlernen als Schulentwicklungsprozess. In I. Lampert & D. Allenspach (Eds.), *Leadership for Sustainability – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsorganisationen stärken* (S. 144–164). hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035529869>

Mygind, E., & Bølling, M. (2022). Auswirkungen von Draußenlernen auf Wohlbefinden sowie psychische und soziale Gesundheit von Schüler*innen. In J. von Au & R. Jucker (Eds.), *Draußenlernen: Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 59–77). hep Verlag.

Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251–265. <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232>

OpenAI. (2026). *ChatGPT [large language model]*. <https://chatgpt.com/de-DE/>

Patchen, A. K., Rakow, D. A., Wells, N. M., Hillson, S., & Meredith, G. R. (2024). Barriers to children's outdoor time: Teachers' and principals' experiences in elementary schools. *Environmental Education Research*, 30(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2099530>

Perplexity AI. (2026). *Perplexity [large language model]*. <https://www.perplexity.ai/>

Scott, G. W., Boyd, M., Scott, L., & Colquhoun, D. (2015). Barriers To Biological Fieldwork: What Really Prevents Teaching Out of Doors? *Journal of Biological Education*, 49(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.914556>

Stolz, C. (2016). Lernen im Gelände. Exkursionsdidaktik in der Physischen Geographie. In J. Erhorn & J. Schwier (Eds.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte* (S. 283–300). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431320-003>

von Au, J., & Gade, U. (Eds.). (2016). *«Raus aus dem Klassenzimmer»: Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Beltz Juventa.

von Au, J., & Jucker, R. (2022). Draußenlernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – vielfältig und wirkungsvoll. In J. von Au & R. Jucker (Eds.), *Draussenlernen: Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–32). hep Verlag.

Waite, S. (2020). Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning. *Education Sciences*, 10(11), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci10110311>

Williams, R. T., & Scott, C. D. (2019). The Current State of Outdoor Learning in a U.K Secondary Setting: Exploring the Benefits, Drawbacks and Recommendations. *ABC Journal of Advanced Research*, 8(2), 109–122. <https://doi.org/10.18034/abcjar.v8i2.537>

Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 133–150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Anmerkungen

Für den vorliegenden Beitrag wurden die KI-Tools ChatGPT (OpenAI, 2026) und Perplexity (Perplexity AI, 2026) verwendet, um selbst verfassten Text sprachlich zu überarbeiten. Die KI-Vorschläge wurden wiederum von der Autorin überarbeitet.

Die Autorin bedankt sich bei Dr. Alexandra Totter, Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich, für die wertvollen Anregungen zu einer Vorversion des vorliegenden Beitrags.

Autorin

Daniela Müller, Dr.

Seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin, anschliessend Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seit 2025 beschäftigt sie sich intensiv mit Draussenlernen auf der Sekundarstufe aus einer Schulentwicklungsperspektive. Sie forscht zu Schüler*innenpartizipation sowie Draussenlernen und begleitet Schulen mittels datenbasierter Schulentwicklung.

Kontakt: daniela.mueller@phzh.ch