



**University of
Zurich^{UZH}**

Die Wahrnehmung des Schweizerischen Nationalparks durch Primarschulkinder und deren Verständnis von Nachhaltigkeit

GEO 511 Master's Thesis

Author

Katarina Jakob
12-721-346

Supervised by

Prof. Dr. Norman Backhaus

Faculty representative

Prof. Dr. Norman Backhaus

06.12.2018

Department of Geography, University of Zurich

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, welche zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Ein besonderes Dankeschön

- meinem Betreuer Prof. Dr. Norman Backhaus für die Mithilfe bei der Erarbeitung des Themas und die Unterstützung während der Arbeit
- allen Beteiligten des Nationalparks, welche mir Kontakte vermittelt und den Zugang ermöglicht haben
- besonders den Exkursionsleitern, welche ich begleiten durfte und die sich für ein Interview zur Verfügung stellten
- den Schulkindern und Lehrpersonen der zwei Klassen, an deren Lagerwochen ich teilnehmen durfte und welche sich an Gruppengesprächen beteiligten
- meinem engeren Verwandten- und Bekanntenkreis, besonders Slavica Jakob, Gilbert Gerber, Preksha Tiwari, Eveline Vögeli, Dölma Doksam, Mengina Gilli und Sara Schälchli

Zusammenfassung

Der Schweizerische Nationalpark organisiert seit fast drei Jahrzehnten Exkursionen für Primarschulkinder und lässt diese durch Führungen die Besonderheiten dieser Naturoase erfahren. Seit 2008 ergänzt ein neu erbautes Nationalparkzentrum mit interaktiven Ausstellungsobjekten dieses Erlebnis. Den Erfolg dieses Projekts bezeugen die stetig zunehmende Zahl der Schulklassen, welche jährlich in dieses Freiluftlaboratorium strömen. Nichts desto trotz ist eine fortwährende Evaluation wichtig, um ein qualitativ hochstehendes Angebot zu garantieren. Um diese Evaluation zu vervollständigen, untersuchte diese Arbeit Erlebnisse des Nationalparks und des dazugehörigen Zentrums aus Sicht der besuchenden Primarschulkinder. Dabei wurde ein besonderer Fokus auf deren Ansichten gegenüber Nachhaltigkeit und Naturschutz gesetzt.

Um eine Aussage über die Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler machen zu können, wurden zwei Klassen während ihrer Lagerwoche in der Umgebung des Nationalparks begleitet und teilnehmend beobachtet. Ausserdem boten anschliessende Gruppengespräche die Möglichkeit, sich vertieft mit der Thematik auseinanderzusetzen und die Erlebnisse zu dokumentieren. Zur Ergänzung wurden auch Gespräche mit zwei Exkursionsleitenden geführt.

Es zeigte sich, dass emotionale Momente wie Tierbeobachtungen oder eine beeindruckende Szenerie besonders stark erinnert wurden. Diese Umgebung und die Erzählungen der Exkursionsleitenden haben die Primarschulkinder ausserdem angeregt, über Naturschutz nachzudenken und schienen einen bedeutenden Eindruck bei ihnen hinterlassen zu haben. Viele von ihnen waren als Resultat davon überzeugt, wenn andere Menschen das sähen, würde diese sich nachhaltiger verhalten. Dies Aussagen zeigen, dass der Nationalpark für die Kinder nicht nur ein schönes Wildnisgebiet darstellt, sondern ein Ort ist, welcher eine Verhaltensänderung auslöst.

Inhalt

DANKSAGUNG	1
ZUSAMMENFASSUNG	2
INHALT	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
1 EINLEITUNG	6
1.1 AUSGANGSLAGE	6
1.2 ZIELSETZUNG	7
1.3 FORSCHUNGSFRAGEN	9
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	13
2 DER SCHWEIZERISCHE NATIONALPARK.....	14
2.1 HISTORISCHE HINTERGRÜNDE	14
2.2 ZIELE.....	15
3 KONZEPTIONELLER HINTERGRUND.....	17
3.1 DIE PERSPEKTIVE DES KINDES	17
3.2 NATURENTFREMUNG UND NACHHALTIGKEIT	18
3.3 AUSSERSCHULISCHES LERNEN	19
3.3.1 <i>Natur- und Waldpädagogik.....</i>	<i>21</i>
4 METHODIK UND METHODOLOGIE.....	24
4.1 QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODEN	24
4.2 FORSCHUNGSPERSPEKTIVE UND METHODOLOGISCHE ANNAHMEN	24
4.3 DATENERHEBUNG	26
4.3.1 <i>Teilnehmende Beobachtung.....</i>	<i>26</i>
4.3.2 <i>Fokusgruppeninterview</i>	<i>28</i>
4.3.3 <i>Experteninterview.....</i>	<i>32</i>
4.4 DATENANALYSE	33
4.4.1 <i>Grounded Theory.....</i>	<i>33</i>
4.4.2 <i>Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen</i>	<i>35</i>
4.5 REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS	35
4.5.1 <i>Reflexion der teilnehmende Beobachtung.....</i>	<i>35</i>
4.5.2 <i>Reflexion der Fokusgruppeninterviews</i>	<i>37</i>
4.5.3 <i>Reflexion der Experteninterviews</i>	<i>38</i>
5 ERGEBNISSE	40

5.1	DAS ERLEBEN DER EXKURSION IM SCHWEIZERISCHEN NATIONALPARK.....	40
5.1.1	<i>Erwartungen und Realität der pädagogische Exkursion</i>	<i>40</i>
5.1.2	<i>Die stärkste Erinnerung</i>	<i>41</i>
5.1.3	<i>Das Wandern im Schweizerischen Nationalpark.....</i>	<i>42</i>
5.1.4	<i>Das Erleben der Tierwelt</i>	<i>43</i>
5.2	NATURERLEBNISSE, NATURSCHUTZ UND NACHHALTIGKEIT.....	43
5.2.1	<i>Merkmale von Naturschutz und Nachhaltigkeit.....</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Reaktionen auf die Schutzbestimmungen des Nationalparks</i>	<i>45</i>
5.2.3	<i>Persönliche Wertungen von Nachhaltigkeit und Naturschutz</i>	<i>45</i>
5.2.4	<i>Neu Gelerntes aus dem Nationalpark</i>	<i>47</i>
5.3	DAS ERLEBEN DES NATIONALPARKZENTRUMS	47
5.3.1	<i>Erwartung und Realität des Nationalparkzentrums</i>	<i>47</i>
5.3.2	<i>Die stärkste Erinnerung</i>	<i>48</i>
5.3.3	<i>Positive Erinnerungen.....</i>	<i>48</i>
5.3.4	<i>Negative Erinnerungen</i>	<i>49</i>
5.3.5	<i>Das Ausstellungskonzept</i>	<i>50</i>
5.4	DIE EXKURSIONSLEITENDEN.....	50
5.4.1	<i>Positive Erinnerungen aus Sicht der Kinder.....</i>	<i>50</i>
5.4.2	<i>Negative Erinnerungen aus Sicht der Kinder</i>	<i>52</i>
5.4.3	<i>Die Arbeit als Exkursionsleiter - Einstig, Herausforderungen und Motivation der Schulklassen</i>	<i>52</i>
5.4.4	<i>Das Interesse der Primarschulkinder aus Sicht der Exkursionsleitenden</i>	<i>56</i>
5.4.5	<i>Naturerlebnis und Unterrichten im Freien.....</i>	<i>56</i>
5.4.6	<i>Das Verständnis von Naturschutz und Nachhaltigkeit aus Sicht der Exkursionsleitenden.....</i>	<i>58</i>
5.4.7	<i>Unterschiede zwischen den Kinder aus Sicht der Exkursionsleitenden.....</i>	<i>60</i>
6	DISKUSSION.....	62
6.1	ERLEBNIS IM NATIONALPARK UND UMGEBUNG.....	62
6.2	NACHHALTIGKEIT UND NATURSCHUTZ.....	64
6.3	NATIONALPARKZENTRUM	66
6.4	EXKURSIONSLEITENDE	67
6.5	EMPFEHLUNGEN UND AUSBLICK.....	70
6.6	FAZIT	72

7 ANHANG.....	73
7.1 LEITFADEN DER FOKUSGRUPPE EXKURSION (HAUPTTEIL UND ABSCHLUSS).....	73
7.2 LEITFADENS DER FOKUSGRUPPE MUSEUM (HAUPTTEIL UND ABSCHLUSS).....	76
7.3 PERSÖNLICHE ERKLÄRUNG	79
LITERATUR.....	80

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Seit über 100 Jahren erstreckt sich im Osten der Schweiz ein nahezu unberührtes Wildnisgebiet, der Schweizerische Nationalpark. Nicht nur für Forscher, sondern auch für die Öffentlichkeit bietet diese Naturoase einen einzigartigen Einblick in das Resultat uneingeschränkter natürlicher Prozesse. Seit Anfang 90er-Jahre können Teile des Nationalparks durch geführte Exkursionen besucht und damit vertieftes Wissen über Historik und Gegenwart des Gebiets erworben werden. Dieses Angebot wird auch von Schulklassen regelmässig genutzt. Nicht nur aus unmittelbarer Umgebung, sondern auch aus weitergelegenen und urbanen Gebieten strömen jährlich dutzende Kinder in dieses Freiluftlaboratorium.

Die vielfältigen Alpenpflanzen sowie unzählige Murmeltiere, Hirsche und Gämse ermöglichen, umgeben von einer eindrucklichen Bergszenerie, den unmittelbaren Kontakt mit der Natur. Neben dieser Möglichkeit, beinhaltet eines der drei Hauptziele des Parks, das Informieren, auch das Wecken der Freude an der Natur und Verständnis für ihren Schutz (Eidgenössische Nationalparkkommission, 2007). Dies wird für Primarschulkinder einerseits im Nationalparkzentrum und andererseits auf der von Exkursionsleitenden geführten Wanderung durch Anschauungsmaterialien und Erklärungen gefördert. Die pädagogischen Inputs können insbesondere verbunden mit dem direkten Naturerlebnis eine relevante Wirkung hinterlassen, da für das Entwickeln eines Umweltbewusstseins das Lernen im Freien äusserst hilfreich ist (Bolay & Reichle, 2007).

Diese Natur- und Waldpädagogik, welche durch den Nationalpark gefördert wird, bietet eine wichtige Möglichkeit für Lehrpersonen und Kinder, da der Naturraum von Letzteren immer weniger aufgesucht wird (Sauerborn & Brühne, 2014).

Diese Naturentfremdung wird als einer der grössten Schwierigkeiten im Umgang mit Umweltproblemen, darunter Biodiversitätsverluste, bezeichnet (Miller, 2005; Soga & Gaston, 2016). In Anbetracht des Anliegens des Nationalparks ein Verständnis für den Schutz der Natur zu ermöglichen, ist die Förderung dessen insbesondere auch bei der jüngeren Generation von grosser Bedeutung. Um ein solches Ziel bestmöglich zu erreichen, sind regelmässig Kontrollen zur Qualitätssicherung unerlässlich.

Der Schweizerische Nationalpark verfügt über verschiedene Instrumente zur Evaluation der Bildungsangebote. Eintrittszahlen, spontane Reaktionen, Besucherbefragungen, Rückmeldungen per Email oder schriftlich vor Ort, sowie persönliche Eindrücke und Mitarbeitergespräche lassen Schlüsse auf den Erfolg des jeweiligen Angebots ziehen. Aus finanziellen Gründen und durch die hohe Anzahl der Angebote ist jedoch eine ganzheitliche Überprüfung nicht realisierbar (Schweizerischer Nationalpark, 2010, S. 15f.).

In den letzten 10 Jahren hat das Exkursionswesen einen deutlichen Zuwachs erlebt (Lozza, o. J.). Ungeachtet dessen wurde dieses Bildungsangebot bisher nur durch mündliche Rückmeldungen einzelner Kinder evaluiert und keine systematischen oder ausführlichen Feedbacks verzeichnet (S. Trieb, persönliche Kommunikation, 21.06.18). Besonders bei einer steigenden Nachfrage sind diese jedoch für eine Qualitätssicherung von grosser Wichtigkeit. Unter Berücksichtigung der immer relevanter werdenden Perspektive der Kinder als Akteure der Bildungsdebatte (vgl. Kapitel 3.1) wird die Dringlichkeit einer solchen Untersuchung im grössten Schutzgebiet der Schweiz noch evident.

1.2 Zielsetzung

Diese Arbeit beabsichtigt die Eindrücke von Primarschulkindern im Nationalpark anhand von Beobachtungen und Interviews zu erfassen. Dabei stehen sowohl die

Erlebnisse auf der pädagogischen Wanderung sowie im Nationalparkzentrum, als auch ihr Verständnis von Nachhaltigkeit und insbesondere Naturschutz im Vordergrund. Das Ziel ist es, einen Beitrag zur Perspektive der Kinder beizutragen. Da die Forschungsphasen dieser Arbeit nur in einem limitierten Zeitraum stattfinden, werden die Beobachtungen und Gespräche der PrimarschülerInnen durch Aussagen langjähriger Exkursionsleitenden ergänzt. Diese ermöglichen das Verhalten der Kinder in einem längeren Zeitraum zu evaluieren und allfällige Trends zu erkennen.

Als Erstes wird beabsichtigt, direkte Erlebnisse der Exkursion und des Besuches im Nationalparkzentrums zu erfassen. Durch Beobachtungen vor Ort werden unmittelbare Reaktionen auf die Umgebung, von MitschülerInnen und Exkursionsleitende festgehalten. So können authentische Quellen für die Darstellung der Erlebnisse entstehen. Ausserdem werden Aussagen und Verhalten der Leitenden dokumentiert, was nicht der Bewertung dieser dient, sondern für das spätere Verständnis und die Interpretation der Aussagen der Teilnehmenden relevant ist.

In einer zweiten Phase werden alle begleiteten Kinder durch Gruppengespräche angeregt die Erlebnisse zu beschreiben und zu bewerten. Dies ermöglicht eine Einschätzung der Eindrücke, welche der Aufenthalt im Park und Zentrum hinterlässt und wie diese von den Kindern gewertet werden. Das dritte Ziel geht dabei über die unmittelbaren Erlebnisse während der Exkursion und im Nationalparkzentrum hinaus und erforscht wie diese erinnert und interpretiert werden. Dabei wird besonderen Fokus auf Aussagen bezüglich Naturerlebnissen und Darstellung der Exkursionsleitenden gesetzt. Um Letzteres zu ergänzen, werden diese ebenfalls befragt. Dies dient jedoch nur einer Erweiterung der Aussagen der Kinder.

1.3 Forschungsfragen

Um obige Ziele zu erreichen, werden fünf Forschungsfragen gestellt und durch Subfragen weiter ausgeführt. Empirisch umgesetzt werden diese durch Beobachtungen und Gruppengespräche mit Primarschulkinder zweier Schulklassen, sowie zwei Exkursionsleitenden.

Forschungsfrage 1:	Wie erleben Primarschulkinder die Exkursion im Schweizerischen Nationalpark?
Subfrage 1.1	Was für Erwartungen haben sie an die Exkursion?
Subfrage 1.2	Wie ist die stärkste Erinnerung?
Subfrage 1.3	Was wird als positiv beschrieben?
Subfrage 1.4	Was wird als negativ beschrieben?
Subfrage 1.5	Wie beschreiben die Primarschulkinder den außerschulischen Lernort?

Nach den Erwartungen wird gefragt, um die Wertung der Erlebnisse besser nachvollziehen zu können. Das Beschreiben besonders positiver beziehungsweise negativer Erlebnisse sowie der stärksten Erinnerung dient der Evaluation dieses Angebots.

Forschungsfrage 2:	Wie beschreiben die Kinder die Natur und was ist ihr Verständnis von Nachhaltigkeit?
Subfrage 2.1	Wie beschreiben sie Merkmale des Naturerlebnisses und der Nachhaltigkeit?
Subfrage 2.2	Wie wird Naturschutz gewertet?
Subfrage 2.3	Wie werden die Regeln im Nationalpark gewertet?
Subfrage 2.4	Was wird als neu Gelerntes beschrieben?

Der Nationalpark möchte mit seinen Bildungsmöglichkeiten dazu beitragen zukünftige Generationen zu verantwortungsvollen Erwachsenen heranzubilden («Schulen», o. J.). Inwiefern Primarschulkinder von der unberührten Natur des Parks beeinflusst werden und was ihre Haltung gegenüber nachhaltigen Themen ist, soll mit diesen Fragen nachgegangen werden. Letzte Subfrage soll dabei unterscheiden, inwiefern diese schon im Vorhinein gebildet worden war.

Forschungsfrage 3:	Wie erleben Primarschulkinder das Nationalparkzentrum?
Subfrage 3.1	Was für Erwartungen haben sie an den Besuch?
Subfrage 3.2	Wie ist die stärkste Erinnerung?

Subfrage 3.3	Was wird als positiv beschrieben?
Subfrage 3.4	Was wird als negativ beschrieben?
Subfrage 3.5	Wie erleben die Kinder das Ausstellungskonzept als Ganzes?

Viele Schulklassen besuchen nicht nur den Park, sondern auch das Nationalparkzentrum. Es stellt ein wichtiges Bildungsangebot dar und sollte bei der Evaluation nicht ausgelassen werden. Auch hier interessieren besonders stark erinnerte, sowie negative und positive Erlebnisse. Da das Nationalparkzentrum anders als viele Museen Interaktionen zulässt, wird auch nach dem Angebot als Ganzes gefragt.

Forschungsfrage 4:	Wie erleben die Kinder die Exkursionsleiter¹?
Subfrage 4.1	Welche Aspekte werden als positiv beschrieben?
Subfrage 4.2	Welche Aspekte werden als negativ beschrieben?
Subfrage 4.3	Inwiefern wird aus Sicht der Kinder Nachhaltigkeit oder Naturschutz von den Exkursionsleiter vermittelt?

¹ Es wird die männliche Person verwendet, da keine Frauen beteiligt waren

Subfrage 4.4	Welche Aspekte von Nachhaltigkeit und Naturschutz werden vermittelt?
--------------	--

Die Exkursionsleitenden nehmen jedes Jahr an Weiterbildungen teil und werden alle zwei Jahre in einem Coaching begleitet und evaluiert (Schweizerischer Nationalpark, 2010). Aus Sicht der Teilnehmenden wurden, bis auf einzelne mündliche, bisher noch nie systematische Rückmeldungen eingefordert (S. Trieb, persönliche Kommunikation, 21.06.18). Die Beantwortung dieser Forschungsfragen soll helfen, diese Lücke zu schliessen.

Forschungsfrage 5:	Wie erleben die Exkursionsleiter die Primarschulkinder?
Subfrage 5.1	Wie beschreiben sie ihre Tätigkeit mit den Kindern?
Subfrage 5.2	Wie beschreiben sie das Verhalten der SchülerInnen?
Subfrage 5.3	Wie wird das Lernen an ausserschulischen Orten beschrieben?
Subfrage 5.4	Inwiefern verstehen die Kinder Naturschutz und Nachhaltigkeit? (Sicht der Exkursionsleiter) <ul style="list-style-type: none"> • Was ist ihre eigene Vorstellung von Nachhaltigkeit? • Inwiefern wird Nachhaltigkeit von den Exkursionsleitern vermittelt?
Subfrage 5.5	Was für Unterschiede zwischen den Kindern oder Klassen beschreiben die Exkursionsleiter?
Subfrage 5.6	Wo gibt es Unterscheide oder Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung der Exkursionsleiter?

Subfrage 5.7	Welche Rolle spielen die Exkursionsleiter?
--------------	--

Fragen bezüglich der Exkursionsleitenden soll die Sicht der teilnehmenden Kinder ergänzen, sowie eine Einschätzung dieser über eine längere Zeitspanne ermöglichen. Dabei ist die Perspektive von Teilnehmenden und Leitenden einander gegenüber zu stellen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird eine Übersicht über den Nationalpark sowie seiner historischen Geschehnisse und heutigen Ziele gegeben. Anschliessend folgen konzeptionelle Hintergründe zur Perspektive der Kinder, sowie für die Arbeit relevante pädagogische Umweltaspekte: Naturentfremdung, ausserschulische Lernorte und Natur- bzw. Waldpädagogik. Im vierten Kapitel werden die verwendeten Methoden diskutiert und genauer auf die Leitfragen der Gespräche eingegangen. Kapitel 5 beschreibt die gewonnenen Ergebnisse, welche in Kapitel 6 diskutiert werden. Ausblick und Fazit schliessen die Arbeit ab.

2 Der Schweizerische Nationalpark

2.1 Historische Hintergründe

Als in den Anfängen der Gründung des Nationalparks ein grossflächiges Gebiet gesucht wurde stiess man nicht ohne Grund auf die Südostschweiz. Zum einen traf man dort auf wilde, ursprüngliche Natur und zum anderen war das Gebiet des Ofenpasses wegen seiner abgeschiedenen Fauna und Flora unter NaturschützerInnen gut bekannt («Entstehung und Entwicklung», o. J.; Kupper, 2012). Im Jahre 1904 setzt sich der Nationalrat für die Gründung eines grossen Schutzgebietes ein («Entstehung und Entwicklung», o. J.). Aus finanziellen Gründen der unterdessen entstandenen Pachtzinsen wurde sechs Jahre später der Schweizerische Bund für Naturschutz, heute bekannt als Pro Natura, geschaffen (Kupper, 2013). Das Val Cluozza wurde 1913 von einer parlamentarischen Kommission bereist und fand grosse Resonanz unter den Besuchenden. Daraufhin wurde am 1. August 1914 der Schweizerische Nationalpark als erster Nationalpark der Alpen und erstes grossflächiges Schutzgebiet Europas gegründet («Entstehung und Entwicklung», o. J.). Dessen Ziel unterschied sich von den amerikanischen Vorgängern. Naturwissenschaftler wollten für die Natur eine Möglichkeit schaffen, um sich wieder bis zurück in den Ursprungszustand zu entwickeln und diesen Prozess fortlaufend zu dokumentieren. In den Vereinigten Staaten stand der Fokus gleichzeitig eher auf der Erhaltung grandioser Landschaften für die Bürgerinnen und Bürger (Kupper, 2012).

Im Jahre 2008 wurde das heute bekannte Nationalparkzentrum eröffnet, um 6 Jahre später das 100-jährige Jubiläum des Parks zu feiern («Entstehung und Entwicklung», o. J.). „[Der Schweizerische Nationalpark] ist heute ein national und international belobtes Naturschutzgebiet und in seiner Form einzigartig in der Schweiz und im Alpenraum“ (Eidgenössische Nationalparkkommission,

2007). Seit 2010 ist er zusammen mit den Val Müstair als UNESCO Biosphärenreservat anerkannt (Kupper, 2013).

2.2 Ziele

Die Ziele des Nationalparks können unter drei Pfeilern zusammengefasst werden: schützen, forschen und informieren («Ziele - Der Schweizerische Nationalpark im Engadin», o. J.). Der Naturschutz beinhaltet unter anderem, die Vision der damaligen Gründer zu respektieren und den Park weiterhin vor menschlichen Einflüssen zu schützen. Dabei steht der Erhalt natürlicher Prozesse im Vordergrund und es wird dabei nur selten zur Erhaltung einzelner Arten eingegriffen (Eidgenössische Nationalparkkommission, 2007). Der Nationalpark zeichnet sich durch seinen sehr hohen Schutzstatus aus und gehört zur Kategorie Ia Wildnisgebiet gemäß der Weltnaturschutz-organisation IUCN (Schweizerischer Nationalpark, 2010). Dazu gehören „streng geschützte, für Schutz und Erhalt der biologischen Vielfalt und ggf. auch der geologischen/geomorphologischen Merkmale ausgewiesene Gebiete, in denen zur Sicherung der Naturwerte das Betreten, die Nutzung und Eingriffe durch den Menschen streng kontrolliert und stark eingeschränkt sind“ (EUROPAC Deutschland, 2010).

Das Forschen hat im Nationalpark einen besonders hohen Stellenwert, da WissenschaftlerInnen aus verschiedensten Disziplinen dieses Freiluftlaboratorium nutzen. Die langjährigen Forschungsaktivitäten und geringen menschlichen Einflüsse ermöglichen einzigartige Erkenntnisse über Artenentwicklung und Lebensraumveränderungen in den Alpen. Forschung wurde schon seit Beginn des Nationalparks durchgeführt und ist seit 1980 im Nationalparkgesetz festgehalten: „Der Nationalpark ist Gegenstand dauernder wissenschaftlicher Forschung“ («Ziele - Der Schweizerische Nationalpark im Engadin», o. J.).

Der Grundsatz des Informierens wird im Leitbild wie folgt definiert. „Wir wollen den Menschen das Erlebnis unberührter Natur ermöglichen und bei ihnen Freude an der Natur und Verständnis für ihren Schutz wecken“ (Eidgenössische Nationalparkkommission, 2007). Ein weiteres Ziel ist es durch das Erleben des Parks zu zeigen, welchen Wert Wildnis für den Menschen hat. Der Schweizerische Nationalpark bietet verschiedene Informationsmöglichkeiten, wie geführte Exkursionen, Fortbildungen für Lehrpersonen, Naturlehrpfade, Angebote für Kinder, Ausstellungen, Vorträge, digitale Wanderführer und Publikationen («Ziele - Der Schweizerische Nationalpark im Engadin», o. J.). Das Nationalparkzentrum ergänzt zudem einen Besuch des Parks durch interaktive Möglichkeiten der Wissensaneignung. Die grundsätzlichen Ziele bezüglich diesem Pfeiler werden in einem Kommunikationskonzept festgehalten, unter welches auch das Naturbildungskonzept fällt. Dieses wird in Kapitel 2.3.4.1 Natur- und Waldpädagogik analysiert.

3 Konzeptioneller Hintergrund

3.1 Die Perspektive des Kindes

Geographen und Geographinnen leisten seit Anfang der 90-er Jahre essentielle sozialwissenschaftliche Beiträge zu Kindern und Kindheit, mit speziellem Fokus auf den Räumlichkeiten ihres Lebens (Holloway & Valentine, 2000). Dabei ist es von grosser Wichtigkeit, die Perspektive des Kindes zu berücksichtigen. Kinder sind signifikante Akteure dieser Debatte, wobei sich ihre Erfahrungen oft von denen Erwachsener unterscheidet (Evans, 2008). Obwohl WissenschaftlerInnen, politische EntscheidungsträgerInnen und Institutionen eine grosse Bedeutung haben, wird die Perspektive des Kinder immer wichtiger, was die steigende Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema Kinder und jungen Erwachsenen zeigt (vgl. beispielsweise Aitken, 2001; Evans, 2008; Holloway & Valentine, 2000; Katz, 2004; und die Gründung des akademischen Journals *Children's Geographies* 2003). Ihrer Meinungen, Sichtweisen und Interessen sollte eine signifikante Rolle in der Diskussion gegeben werden, da sie oft nicht mit derjenigen von Erwachsenen übereinstimmt (Evans, 2008; Hordyk, Dulude, & Shem, 2015; Kehily, 2007). Aus diesen Gründen ist das Ziel dieser Arbeit zur Perspektive des Kindes beizutragen.

Kinder handeln jedoch nicht nur auf Grund ihres eigenen Charakters, sondern werden durch ihre Eltern, Lehrkräfte und die Gesellschaft als Ganzes stark beeinflusst (Louv, 2008). Die Schule spielt dabei eine bedeutende Rolle und kann einen grossen Einfluss auf die Charakterbildung eines Kinder haben (Collins & Coleman, 2008). Sie hat oft eine Wirkung auf Normen und Wertvorstellungen von jungen Menschen (Hopkins, 2013). Die Schule ist Teil der sozialen Landschaft und praktisch alle Kinder besuchen sie. Sie ist also sozial, ethisch und politisch von grosser Bedeutung (Collins & Coleman, 2008).

3.2 Naturentfremdung und Nachhaltigkeit

Schulen besuchen im Rahmen von Klassenlagern regelmässig den Schweizerischen Nationalpark. Dabei hat die Naturpädagogik einen besonderen Stellenwert: „Kinder von heute brauchen Natur, um zu lernen als Erwachsene von morgen verantwortungsvoll zu leben und zu handeln“ («Schulen», o. J.). Heutzutage verschlechtern sich Umweltbedingungen während Wirtschaftswachstum grundsätzlich priorisiert wird. Die aktuelle Nachfrage übertrifft zweifellos das Angebot an erneuerbaren Energien und Ressourcen (Heinberg, 2011). Die Grössenordnung des Biodiversitätsverlusts findet zudem breite wissenschaftliche Anerkennung, ist gut dokumentiert und wird immer wieder an jährlichen politischen Versammlungen besprochen (Miller, 2005, S. 430).

Ein wichtiger Aspekt in der Nachhaltigkeitsdebatte ist die verstärkte Naturentfremdung von Kinder und Jugend. Rainer Brämer untersuchte dieses Phänomen schon im Jahre 1997. Er wollte dem Medienmythos nachgehen, Kinder glaubten Kühe seien lila. Auch wenn sich dies nur bei 1% bestätigte, stiess er auf andere relativ überraschende Zahlen. 9% der Befragten hielten Enten für gelb. Der Begriff der Nachhaltigkeit wurde von 77% als ‚man darf Tiere nicht stören‘ definiert und über 49% der 4-12 Jährigen waren noch nie auf einen Baum geklettert (Rolletschek, 2014). Ausserdem wurden 1003 Eltern folgende Frage gestellt: „Eine Mutter erlaubt ihrem zehnjährigen Sohn, mit einem Freund im Wald zu spielen. Die Mutter des Freundes ist dagegen. Sie findet, das ginge nur, wenn ein Erwachsener auf die Kinder aufpasst. Wer hat Ihrer Meinung nach Recht?“ (Rolletschek, 2014, S. 162) Dabei gaben 53% der ängstlichen Mutter Recht.

Auch heute gibt es klare Hinweise darauf, dass Kinder weniger Zeit in der Natur verbringen als frühere Generationen (Clements, 2004; Hofferth, 2009; «National

Institution For Youth Education», 2017; Pergams & Zaradic, 2006; Masashi Soga & Gaston, 2016; Natural England Comissiones Report, 2016). Sie sind oft an Computer, Smartphone und Spielkonsolen und erleben einen grossen Teil ihrer Freizeit in Innenräumen (Irmer, 2017; Reye, 2012). "Die Ergebnisse zeigen deutlich: Die Distanz zur Natur wird immer größer“ sagt der Initiator des ‚Jugendreports Natur‘“ (Irmer, 2017).

Wenn Kinder weniger Zeit im Freien verbringen, verringern sich die Chancen der Entwicklung einer engen Beziehung zur Natur (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009; Zaradic, Pergams, & Kareiva, 2009; Zhang, Goodale, & Chen, 2014). Kinder ohne direkten Kontakt zur Natur neigen dazu, emotionale Bindungen und Neugier gegenüber der natürlichen Umwelt zu verlieren (Cheng & Monroe, 2012; M Soga, Gaston & Yamaura, 2016, 2016; Wells & Lekies, 2006; Zhang u. a., 2014). Darüber hinaus wird ein längerfristiges Gefühl für die Natur weniger wahrscheinlich. Gelegentliche Erlebnisse im Freien sind deswegen besonders wegen ihrer langfristigen Auswirkungen relevant (Masashi Soga & Gaston, 2016). Bis ins Erwachsenenalter führen diese zu einer höheren Motivation Natur zu schützen (Nisbet u. a., 2009; Richardson, 2016; Zaradic u. a., 2009; Zhang u. a., 2014). Leuthold 2003, S. 1) meint dazu: „Nur was wir intim kennen und lieben, sind wir auch bereit zu pflegen und zu schützen“.

Die schwächer werdende Natur-Kind Beziehung wird immer mehr als eines der relevantesten Hindernisse für die Bewältigung von Umweltproblemen anerkannt (Miller, 2005; Soga & Gaston, 2016). Aus obigen Gründen ist die Naturpädagogik, wie sie von Nationalpark angeboten wird, von grosser Bedeutung. Es sollte dabei untersucht werden, inwiefern diese bei den Kinder Resonanz findet.

3.3 Auserschulisches Lernen

Neben relevanten Bezügen zur Nachhaltigkeit, spielt das Aufhalten im Freien in weiteren Bereichen eine relevante Rolle. Der Lehrplan 21 (2015) schreibt nicht

nur dem Lernen innerhalb, sondern auch ausserhalb der gewohnten Umgebung eine grosse Bedeutung zu. „Da Manches nur ausserhalb der Schule sicht- und erlebbar ist, ist es wichtig, ausserschulische Lerngelegenheiten im Unterricht zugänglich zu machen und mannigfache Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Umwelt in den Unterricht zu integrieren“ («Lehrplan 21», 2015). Dadurch werden, initiiert und begleitet durch Lehrpersonen, den Lernenden direkte Erkundungen und Begegnungen zugänglich gemacht. Im Fokus stehen entdeckende, forschende und problembezogene Zugangsweisen («Lehrplan 21», 2015). Örtlichkeiten, welche dies ermöglichen, werden als ausserschulische Lernorte bezeichnet. Eine Definition dazu liefert Hopf (1993, S. 186): „Auerschulische Lernorte sind didaktisch-pädagogisch ergiebige Informations-, Erfahrungs- und Tätigkeitsorte, die ausserhalb der Klassenräume ein aktives Erkunden und Lernen ermöglichen“. Diese schaffen die Voraussetzung für greifbare Begegnungen mit dem Lerngegenstand und haben zudem den Vorteil, dass dieser im ursprünglichen Kontext und nicht isoliert beobachtet werden kann (Soostmeyer, 1992, S. 381). Neben dem normalen Unterricht erhöht ausserschulisches Lernen ausserdem die kognitive Verbindung zwischen Theorie und Praxis (Sauerborn & Brühne, 2014). Weiter können durch gemeinsame Erlebnisse der Gruppen- bzw. Klassenzusammenhalt auf Grund einer gemeinsamen Vertrauensbasis wachsen (VBE, 2013).

Folgende Örtlichkeiten können als ausserschulische Lernorte verwendet werden.

- Standorte in der naturnahen Umwelt (z.B. im Wald, an Fliessgewässern, auf einer Wiese, am Weiher; botanische und zoologische Gärten, Sternwarten), in einer kulturgeprägten Umgebung (z.B. Äcker, Rebberge, archäologische Stätten) oder in der gebauten Umwelt (z.B. in der Stadt, bei historischen Bauten, in Kirchen);
- Betriebe, Anlagen, Arbeitsstätten, die durch Fachpersonen (z.B. Försterinnen und Förster, Wildhüterinnen und Wildhüter,

Handwerkerinnen und Handwerker, Dienstleistende) betreut und erschlossen werden (z.B. Arbeitsstätten, Betriebe oder Anlagen für den Verkehr);

- Begegnungsorte und Situationen mit Menschen ausserhalb der Schule, die Zugänge zur Alltagswelt und unserer Umwelt ermöglichen (z.B. mit älteren Menschen, Religionsgemeinschaften);
- Einrichtungen mit spezifisch didaktischer Ausrichtung oder museumspädagogischen Angeboten (z.B. Museen, Ausstellungen, Lehrpfade, Produktionsbetriebe).

(«Lehrplan 21», 2015).

Der Schweizerische Nationalpark bietet Begegnungen unter allen obig aufgeführten Aspekten. Besonders der Naturraum bekommt heute immer weniger Aufmerksamkeit von jungen Erwachsenen. Deswegen empfehlen Sauerborn & Brühne (2014) ihnen, diesen häufiger aufzusuchen.

3.3.1 Natur- und Waldpädagogik

Als Begründer der Naturpädagogik gilt Joseph Cornell, welcher mit seinem Buch *Sharing Nature with Children – The Classic Parents’ and Teachers’ Nature Awareness Guidebook* (1979) grosse Anerkennung in den USA und später auch in Europa erlangte. Sein Ziel war es, Kindern mit Spielen für die Natur zu begeistern „bis daraus ein echtes und vitales Verstehen unseres Platzes in dieser Welt erwächst“ (Cornell, 1999). Die Spiele werden dabei in vier Stufen unterteilt:

Stufe1: Begeisterung wecken

Stufe 2: konzentriert wahrnehmen

Stufe 3: unmittelbar erfahren

Stufe 4: andere an deinen Erfahrungen teilhaben lassen

(Cornell, 1999, S. 20f.)

Neben dem Aufbau einer emotionalen Bindung wird jedoch das Erwerben von Wissen betont, welches der Begründung von Gefühlen zu Grunde liegt (ebd.).

Die Naturpädagogik hat zum Ziel, neue oder vergessene Aspekte der Beziehung Mensch-Natur wieder fassbar zu machen und als Folge diese Verbindung neu zu definieren. „Naturvertrautheit entsteht nur durch intensiven, vielfältigen Naturkontakt, durch eigene Erfahrungen. Dazu gehört es sich im Naturgefüge zu erleben, gefühlsmässig beteiligt zu sein, Erfahrungswissen (...) zu erwerben und zu vertiefen (...) auch der Austausch von Erfahrungen, die Reflexion von Sinnfragen und Werten gehört dazu“ (Wörne, 2009, S. 1). Während Wörne (2009) methodische Ansätze wie Spiel, forschendes Entdecken, Leben in der Natur und handwerkliches Tun nennt, fokussiert sich Berger (2010) auf emotionale Bezüge zur Natur, welche durch erstere Methoden geschaffen werden sollen.

Die Waldpädagogik versteht sich als Teil der Naturpädagogik. Ersterer Begriff hat seinen Ursprung 1990 und wurde von Lehrpersonen, Erlebnispädagogen und vom Umweltschutz propagiert (Lohri & Schwyter Hofmann, 2004, S. 6). In ihren Anfängen wurde die Waldpädagogik vor allem im Zusammenhang mit dem Waldsterben gefördert. Die negative Darstellung führte jedoch eher zu einer Vergrösserung der Distanz zwischen Kind und Natur, als dazu diese zu verringern (Leuthold, 2003, S. 1). Eine vergleichbare Entwicklung kann auch in der allgemeinen Lehre der Natur beobachtet werden und wird als *ecophobia* bezeichnet. Kinder lernen oft (zu) früh über Umweltkatastrophen, wobei sich dabei eine Assoziierung von Natur mit Angst und Apokalypse anstatt mit Freude und Neugier entwickelt (Louv, 2008, S. 134-136). In der Waldpädagogik werden heute jedoch direkte Walderlebnisse und Berührung von Natur gefördert (Leuthold, 2003). Nach Bolay & Reichle (2007) hat insbesondere bei Kindern schon der Aufenthalt in einem Wald eine bildende und erziehende Wirkung und

ein hohes pädagogisches Potenzial. Der Wald bietet insbesondere ein hervorragenden Ansatzpunkt für die Entwicklung eines Umweltbewusstseins.

Im Schweizerischen Nationalpark entfalten sowohl die Naturpädagogik als auch die Waldpädagogik unter verschiedenen Bildungsangeboten ihre Wirkung.

	Direkte Kommunikation	Indirekte Kommunikation
nach definiertem Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Geführte Wanderungen Margunet und Trupchun • Exkursionen für Schulklassen • Natur(g)WUNDER • Erlebnistage für regionale Schulen • Winteraktivitäten für regionale Schulen • Ferien(s)pass • Lehrerfortbildungskurse • Führungen Nationalparkzentrum • Vorträge NATURAMA 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblätter NPZ • Entdeckerpfad NPZ • Kinderpfad Champlönch • Bärenpfad S-charl • Naturlehrpfad
ohne festen Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Nationalparkzentrum • Infomobil • Museum Schmelzra 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauerausstellungen (NPZ, Schmelzra, Cluozza) • Wechselausstellungen • div. Publikationen • Internetseite • Digitales Besucherinformationssystem • CD-ROM • sms-Service • Digitaler Wanderführer WebPark^{SNP}

Rot: Spezifische Kinderangebote

Abb. 1: Aktuelle Bildungsangebote im SNP (Schweizerischer Nationalpark, 2010, S. 3)

Diese beinhalten alle vier Stufen des Spielens in der Natur nach Cornell (1999), da einige von ihnen die unmittelbare Erfahrung ermöglichen und dadurch Begeisterung wecken, durch Arbeitsmaterialien aber auch das konzentrierte Wahrnehmen gefördert wird. Da diese Bildungsangebote grundsätzlich in Gruppen absolviert werden, wird damit die Erfahrung immer auch mit anderen geteilt.

Das Exkursionswesen und damit auch die pädagogischen Exkursionen für Schulklassen starteten anfangs 1990er im Nationalpark. Im Sommer 2017 wurden über 100 Klassen durch den Nationalpark geführt (S. Trieb, persönliche Kommunikation, 11.07.18).

4 Methodik und Methodologie

4.1 Qualitative Forschungsmethoden

Diese Arbeit setzt sich mit der Wahrnehmung des Nationalparks durch Primarschulkinder und deren Verständnis von Nachhaltigkeit auseinander. Es geht hierbei eher um die Untersuchung von Einzelfällen, dessen Besonderheiten und um genaue Meinungen und Einstellungen. Dabei soll keine Repräsentativität im statistischen Sinne erreicht werden, sondern es werden wenige Fälle intensiv untersucht. Die Datenerhebung ist nicht standardisiert und dient der Beantwortung gewisser Leitfragen. Es werden jedoch keine a priori-Hypothesen überprüft, sondern erst durch die Arbeit selber generiert. Für diese Art der Forschung eignen sich Qualitative Methoden (Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 35). „Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflektion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2016, S. 26). Qualitative Forschung hält dabei das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit ein (Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 33ff.).

4.2 Forschungsperspektive und Methodologische Annahmen

Die vorliegende Arbeit geht vom Ansatz des symbolischen Interaktionismus aus. Dieser erforscht eher subjektive Bedeutungen und individuelle Sinneszuschreibungen. Der empirische Ursprung ist dabei der Sinn, welchen einzelne Personen ihren Handlungen und Umgebungen zuschreiben (Flick, 2016, S. 82). Blumer (1973, S. 81) stellt dafür drei Annahmen.

Die erste Prämisse besagt, dass Menschen <Dingen> gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...)

Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der

sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.

Im Zentrum dieser Forschung stehen also die verschiedenen Arten, wie Forschungssubjekte Ereignisse, Erfahrungen, Gegenstände etc. Bedeutungen zuschreiben. Mit Hilfe der Rekonstruktion dieser Sinneszuschreibungen wird die soziale Welt analysiert (Flick, 2016, S. 83). Die forschende Person soll also die Welt aus der Perspektive der Subjekte sehen (Flick, 2016, S. 83). Interpretativer Interaktionismus hat also zum Ziel, die Welt dieser Erfahrungen für die Lesenden zugänglich zu machen (Fontana & Frey, 2000, S. 10). Methodisch wird dies grundsätzlich durch teilnehmende Beobachtungen und verschiedene Formen von Interviews ermöglicht (Flick, 2016, S. 86)

Die vorliegende Arbeit nähert sich der Position des Konstruktivismus an. Dieser besagt dass „sich die wirkliche Welt, die Realität unseres Lebens über die Veränderung von Sichtweisen und Perspektiven verändert, ja, dass die durch Sichtweisen und Perspektiven gar erst geschaffen wird, nämlich durch subjektives Wahrnehmen, durch Denken und Fühlen sowie durch sozialen Kommunizieren, durch Reden, Verhalten und Handeln“ (Watzlawick, 1967, zitiert nach Kleve, 2017, S. 1). Es wird also das Verhältnis zur Wirklichkeit bestimmt, dadurch dass man die konstruktiven Prozesse der Annäherung an diese analysiert. Das heisst, dass die untersuchte Wirklichkeit immer eine soziale Herstellung der Handelnden und ihren Interaktionen ist (Flick, 2016, S. 101-102).

4.3 Datenerhebung

4.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Beobachtungsverfahren sozialer Phänomene werden in der Humangeographie oft angewendet. Die qualitative teilnehmende Beobachtung ist dabei im Gegensatz zu standardisierten, quantifizierbaren Beobachtungen jedoch weniger verbreitet und wird gewöhnlich mit anderen Erhebungsverfahren kombiniert (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 57; Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 122).

„Die Teilnehmende Beobachtung beobachtet die Bedeutung von Handlungen zwischen den handelnden Personen für diese Personen“ (Heinzel, 2012, S. 117). Sie fokussiert also nicht auf Einzelpersonen, sondern auf das Zusammenwirken zwischen einzelnen Menschen und den Deutungen und Bedeutungen, welche sich dabei ergeben (Boer & Reh, 2012, S. 89). Signifikante Merkmale dieser Methode sind die Beobachtung aus der Sicht des Teilnehmenden, das Eintauchen des Forschenden in das untersuchte Feld, aber auch der Einfluss auf das Beobachtete durch die Teilnahme des Forschenden (Flick, 2016, S. 287).

Gegenüber einem Interview stellen sich die Gegebenheiten während einer Beobachtung als weniger künstlich dar, was als Vorteil bezeichnet werden kann. Da jedoch unzählige Situationen, Emotionen und Gedanken aufgeschrieben werden können, ist es wichtig, die Beobachtungen mit Bezug auf die Forschungsfragen zu strukturieren und fokussieren (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 57).

Der Ermöglichung einer Beobachtung liegt die Akzeptanz aller Beteiligten zu Grunde, wobei das erste Ziel ist, dass der Eintritt erlaubt wird. Hier hilft es nützlich und vertrauenswürdig zu sein. In der zweiten Phase steht die fortwährende Durchführung der Beobachtung und deren Festhaltung im Vordergrund. (Beck & Scholz, 2012). Den Lehrpersonen wurde angeboten, ihnen

während der Woche im Lager zu helfen und den Schulkinder die Forschung und deren Sinn kurz erklärt. Auch wurden Fragen wie „darf ich mich hier hin setzen?“ immer wieder gestellt und erklärt, dass Aufgeschriebenes oder Aufgenommenes nur der Arbeit dient und nicht an die Lehrperson weitergegeben wird (vgl. Beck & Scholz, 2012; Fine & Sandstrom, 1988, S. 53). Das Nichteingreifen bei Konfliktsituationen sowie Geschrei, Unsinnigkeiten oder Hänkeln eines Kindes erwies sich als vorteilhaft. Die SchülerInnen beobachteten dies beim ersten Auftreten einer solchen Situation kurz und liessen sich fortan nicht mehr stören. Den Zugang kann einem ein *sponsor* erleichtern. Dies ist oft ein selbstbewusstes Kind, welches einem Eintritt erlaubt und mit dem Forschungsfeld in Verbindung setzt. Ausserdem macht eine *source* es möglich, viele Informationen der Geschehnisse oder Meinungen anderer Kinder zu erlangen. Übernimmt ein Kind eine Rolle mit beiden dieser Merkmale spricht man von einem *key informant* (Fine & Sandstrom, 1988, S. 51). Ein Mädchen aus der ersten Klasse erwies sich in dieser Hinsicht als besonders hilfreich.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine teilnehmende, offene, teilstrukturierte Beobachtung durchgeführt. Die Teilnehmenden wussten, dass sie beobachtet wurde und konnten mit der Forschenden interagieren. Beobachtung wurden in Bezug auf die Forschungsfragen gemacht, waren jedoch teilweise auch explorativ, das heisst eher offen und unstrukturiert. Folgende Fragen wurden so beantwortet: „Wer ist an der Situation beteiligt, was kommt alles vor, wie ist die Stimmung?“ (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 58). Es wurde alles in einem vorbereiteten Protokoll festgehalten und jeweils am Abend revidiert und ergänzt. Die Form des Protokolls wurde nach den ersten Beobachtungen angepasst.

Die beiden Schulkassen wurden einerseits im Unterricht und andererseits während der Woche im Lager besucht. Der erste Beobachtung wurde während der Vorbereitungsstunde zum Nationalpark durchgeführt. Dabei standen allfällige Vorstellungen und Fragen zum Park der Kinder, aber auch die Art und Weise der

Einführung und deren Inhalt geführt durch die Lehrperson im Fokus. Während der Lagerwoche wurde besonders auf den geleiteten Exkursionstag und den Besuch im Nationalparkzentrum geachtet.

Es wurden Kinder der 6. Primarstufe aus Zürich im durchschnittlichen Alter von 11 beziehungsweise 12 Jahren beobachtet (und später interviewt). Der Grund für die obere Grenze dieses Altersabschnittes ist, dass die Auswirkung von Natur auf Kinder besonders im jungen Alter wichtig ist (Louv, 2008; Richardson, 2008). Die untere Grenze ist auf Grund meiner eigenen Fähigkeiten definiert, da das Interviewen jüngerer Kinder einen grösseren pädagogischen Hintergrund voraussetzt. Darüber hinaus durfte ich durch meine Arbeit als Nachhilfelehrerin und im Vorbereitungskurs für die Aufnahme in Gymnasien schon Erfahrungen mit Kindern diesen Alters sammeln.

4.3.2 Fokusgruppeninterview

Bürki (2000, S. 100) stellt fest, dass Fokusgruppen, Gruppeninterview und Gruppendiskussion nicht einheitlich beschrieben werden. Als Gemeinsamkeit werden folgende Merkmale verstanden. Es handelt sich um eine moderierte Diskussion mit mehreren Teilnehmenden zu einem vorgegebenen Thema, welches durch einen Informationsinput angeregt wird. Die Gruppe wird anhand vorgegebenen Kriterien gebildet. Trotz des fremdinitiierten Kommunikationsprozesses sollte sich die Diskussion zumindest teilweise möglichst an ein normales Gespräch annähern (Heinzel, 2012, S. 105).

Die Gruppendiskussion bringt den Vorteil, dass sich Kinder zu gegenseitigen Aussagen stimulieren können. Zudem bringen sie bei kollektiven Erfahrungen Ansatzpunkte für die Erinnerung (Flick, 2016, S. 250; Heinzel, 2012, S. 107-108). Dies ist besonders hilfreich, da es sich bei den Befragungen um gemeinsame Erlebnisse der Klassen und Gruppen handelte. Reuber & Pfaffenbach (2005: 146) weisen auf mehr Offenheit in einer vertrauten Gruppe hin, im Gegensatz zum oft

unbekannten und einmaligen Aufeinandertreffen eines Einzelinterviews. So können gewisse Meinungen eher geäußert und weniger Acht auf Korrektheit und Zustimmung des Interviewers gegeben werden. Ferner ist es relativ einfach abzuwägen, inwiefern die Teilnehmenden eine gemeinsame Ansicht teilen (Patton, 2002, S. 386.)

Die interviewende Person sollte möglichst „flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend, ein guter Zuhörer usw.“ (Fontana & Frey, 2000, S. 625) sein. Ihre wichtigsten Aufgaben ist es einerseits zu beachten, dass nicht einzelne Teilnehmende verhältnismäßig zu oft Beiträge leisten und andererseits schüchterne Gruppenmitglieder zu ermuntern, so dass die Thematik möglichst umfassend abgedeckt wird (Merton, Fiske, & Kendall, 1956). Grundsätzlich gilt es jedoch zurückhaltend zu sein und auf eigene Stellungnahmen zu verzichten (Heinzel, 2012, S. 105).

In der vorliegenden Arbeit wurde eine ermittelnde Gruppendiskussion durchgeführt. Ziel dieser ist es Meinungen und Einstellungen der Gruppe und deren Mitglieder zu erfassen. Darüber hinaus können Aushandlungsprozesse von Gruppenmeinungen analysiert und gemeinsame Erlebnisse rekonstruiert werden (Heinzel, 2012, S. 105). Letzteses tritt insbesondere dann auf, wenn es sich um natürliche Gruppen handelt (Bohnsack, 1991, S. 111 f.). Realgruppen haben ausserdem dem Vorteil, „alltägliche Interaktionen gewissermassen en miniature wieder[zuspiegeln“ (Kölbi & Billmann-Mahecha, 2005, S. 327). Auf Grund einer offener Diskussionsführung zeigen sich im Gespräch oftmals neue und überraschende Aspekte und Gewichtungen. So werden konstruierte Wirklichkeiten analysierbar (Heinzel, 2012, S. 107).

Um natürliche Gruppen bilden zu können, wurden die Lehrpersonen gebeten bei der Konstruktion dieser zu helfen. Es sollten zwischen 4 und 6 Personen zusammentreffen, welche durch Freundschaften miteinander verbunden waren

oder sich zumindest gut verstanden. Teilweise wurden die Gruppen auch gemäss ihrer Zimmeraufteilung im Lager interviewt, da bei dieser schon auf obige Bedingungen geachtet wurde. Durch die vorgegebene Teilnehmerzahl waren die Gruppen gleichzeitig jedoch auch künstlich konstruiert.

4.3.2.1 Leitfaden

Meier Kruker & Rauh (2005, S. 71) unterscheiden vier Phasen eines Interviews: Vorstellen, Einstieg ins Gespräch, Entwicklung des Themas und der Abschluss. Der Leitfaden soll hierbei helfen, beim Anfang und Abschluss Nötiges zu nennen und im mittleren Teil eine Struktur beizubehalten. Bei der Eröffnung des Gesprächs stehen das Vorstellen und Erklären der Rolle des Interviewenden im Vordergrund (Heinzel, 2012, S. 105). Dies geschieht oftmals fragmentarisch schon vor dem Beginn des Interviews (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 72). Neben dem erstmaligen Vorstellen in der Klasse und der Beantwortung der Fragen einiger neugieriger Kinder wurden auch vor den Gruppengesprächen vor der ganzen Schulklasse eine kurze Einführung mit Ablauf, Ziel und Zweck, Anonymisierung der Daten und Freiwilligkeit gehalten.

Der Einstieg ins Gespräch wird bei Fokusgruppen mit einem Input begonnen (Bürki, 2000, S. 108). Dieser sollte attraktiv und interessant und gleichzeitig von den Teilnehmenden einfach zu verstehen sein (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 68). Es wurden Fotos der Exkursion, respektive der Museumsbesuche gezeigt, wobei die Teilnehmenden sich selber, aber auch die Umgebung besichtigen konnten. Die Bilder wurden ausschliesslich als Grundreiz und Erinnerungsstütze verstanden und nicht durch spezifische Fragen genauer untersucht.

Bei der Konstruktion und beim Stellen der Fragen wurden folgende Punkte berücksichtigt (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 74; Meierhofer, 2015, S. 39; Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 133):

- Möglichst nur eine Frage auf einmal stellen
- Verständliche Wortwahl (z.B. keine komplizierten Fachbegriffe)
- Keine Suggestiv-, prüfungsähnliche oder Entscheidungsfragen, sondern offene Fragen
- Fragen thematisch gruppieren
- Der befragten Person Zeit lassen, um zu antworten
- Die Reihenfolge spontan anzupassen, um thematische Sprünge zu vermeiden und den Gesprächsfluss beizubehalten

4.3.2.2 Durchführung und Transkription

Im Rahmen dieser Arbeit wurden Interviews mit insgesamt 9 Fokusgruppen durchgeführt. Dabei waren alle, bis auf eine spontane Ausnahme, nach Geschlechtern getrennt. Dies war eine Folge der Einteilung nach Freundschaften und Zimmergruppen im Lager. Die geplante Gruppengröße von 4 bis 6 Personen wurde bis auf eine Gruppe von 2 Personen eingehalten, wobei sich je 3 Fünfer- und Vierergruppen, 2 Sechser- und 1 Zweiergruppe bildeten. Um in der von der Lehrperson vorgegebenen Zeit tiefgründigere Gespräche führen zu können, wurden zwei verschiedene Leitfäden mit Fokus Exkursion respektive Nationalparkzentrum erstellt. Jedoch wurden beide Themen in allen Gruppen angesprochen. Es wurde mit allen Kindern (bis auf ein Abwesendes) Gespräche geführt.

Die Interviews wurden alle im jeweiligen Schulhaus in einem Zimmer bzw. an einem Tisch im Korridor gehalten, so dass die Lehrperson mit den nichtbefragten Kinder weiterarbeiten konnte. Zudem hatte dies eine hohe Effizienz und wenig Zeitverlust zwischen den einzelnen Interviews zufolge. Der vorhergehende Besuch in den Schulklassen und das einwöchige Zusammensein im Lager im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung zeigten sich als vorteilhaft, da so schon

eine gewisse Vertrautheit entstanden war und die Interviewten bereits die Erfahrung der Anonymität und der Nichtweitergabe der Daten gemacht hatten.

Die Gespräche wurden mittels eines Mobiltelefons aufgenommen. Dieses wirkt meist natürlicher und wird schneller vergessen, als wenn ein Aufnahmegerät auf dem Tisch steht (S. Graf, persönliche Kommunikation, 23.03.17). Die Teilnehmenden durften im Dialekt sprechen um das Interview vom schulischen Alltag trennen zu können und da die relevanten Geschehnisse sich auch in diesem Dialekt ereigneten. Zudem konnten so eher spontane Äusserungen aufgenommen werden. Transkribiert wurde auf Schriftdeutsch.

4.3.3 Experteninterview

Um das Verhalten der Primarschulkinder aus einem anderen Blickwinkel und über längere Zeit zu beschreiben, wurden Exkursionsleiter des Nationalparks in Form einer Experteninterview befragt.

Meuser & Nagel (2009) beschreiben Experten/Expertinnen als Personen, welche in gewisser Weise Verantwortung tragen für bestimmte gesellschaftliche Fragen. Auf Grund dieser haben sie Zugang zu Wissen über diese Fragen. Dabei wird unter anderem zwischen Kontextwissen und Betriebswissen unterschieden. Ersteres umfasst Wissen über spezifische gesellschaftliche Gruppen, einer Region und deren Probleme und letzteres Wissen über betriebsinternen Aufbau und Richtlinien für Entscheidungen der Organisation oder Institution (Meuser & Nagel, 2009). Weiter kann nach technischem Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen gefragt werden, wobei letzteres von subjektiven Interpretationen und Sichtweisen handelt (Alexander Bogner & Menz, 2009). In dieser Arbeit wurde vor allem nach Kontextwissen, aber auch nach Deutungswissen gefragt. Die Form des Interviews war ein *systematizing expert interview*. Dabei ist das Ziel systematische und ganzheitliche Informationen über praktisches und erfahrungsbedingtes Wissen zu erlangen (Alexander Bogner &

Menz, 2002). Auf Grund der Forschungsfragen dieser Arbeit wurde diese Form eines Experteninterviews durchgeführt.

4.3.3.1 Leitfaden

Interviews mit Experten dürfen strukturierter sein und lassen mehr Steuerung und konkrete Fragen durch den Leitfaden zu. Ausserdem wird die dabei erhaltene Information als wahr gesehen und nicht als Konstruktion, deren Sinngehalt es später zu entschlüsseln gibt (Helfferich, 2011, 162ff.). Der Leitfaden des Experteninterviews wurde einerseits durch die Forschungsfragen und andererseits durch neu aufgekommene Aspekte durch Beobachtungen und Fokusinterview angetrieben (siehe Anhang). Bei der Formulierung und Führung wurden die selben Punkte wie in Kapitel 3.3.2.1 (Leitfaden des Fokusgruppeninterviews) beachtet. Weiterhin wurden Aspekte, welche im Kapitel 3.5.3. Reflexion der Experteninterviews berücksichtigt.

4.3.3.2 Durchführung und Transkription

Die Experteninterviews wurden in der Nähe des Nationalparks und des Wohnortes des jeweiligen Interviewten durchgeführt. Auf Wunsch der Befragten wurde das Gespräch im Dialekt geführt und später auf Hochdeutsch transkribiert. Aus oben genannten Gründen wurde das Interview mit einem Mobiltelefon aufgekommen.

4.4 Datenanalyse

4.4.1 Grounded Theory

Für die Datenanalyse wurde die Methode der Grounded Theory verwendet. Zu Beginn steht hier nicht eine Theorie, welche anschliessend bestätigt werden soll, sondern es werden Konzepte und ihre Beziehung zu einander entwickelt (Strauss & Corbin, 1996). Es wird mit einem zirkulären Forschungsprozess

gearbeitet, welcher induktive und deduktive Verfahren verbindet (Mattisek, Pfaffenbach, & Reuber, 2013, S. 210). Die Grounded Theory kann bei Fragen nach dem subjektiven Sinn verwendet werden. „Im Mittelpunkt dieser Forschungsperspektiven steht das Subjekt, seine Sichtweisen, Weltbilder, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Lüders & Reichertz, 1986, S. 112). Ziel ist es also, individuelles Handeln und Erleben von Selbst-, Welt- und Fremddeutungen verstehen zu können (Mey & Mruck, 2009, S. 103). Ferner eignet sich die Methode der Grounded Theory für Forschungen, welche nach sozialem Handeln und sozialen Milieus fragen. Im Fokus stehen hier Interaktionen in spezifischen sozialen Handlungsfeldern und Milieus (Mey & Mruck, 2009, S. 103).

Diese Arbeit setzt sich mit der Wahrnehmung des Nationalparks auseinander. Es geht also einerseits um das individuelle Handeln und insbesondere Erleben einzelner Primarschulkinder und andererseits um deren Interaktion in dieser spezifischen Umgebung. Weiterhin eignet sich die Grounded Theory auf Grund der Komplexität der Subjekte (Kinder), welche eigensinnig mit sozial hergestellten Zuschreibungen umgehen und unterschiedliche Realitätsakzente setzen (Schütz & Luckmann, 1984). Zudem passt die Methode, wenn eine umfassende Theorie noch nicht existiert oder nicht absolut erwünscht ist. Als Beispiel hierfür werden Studien zur Erfassung der Perspektive von Kinder genannt (Hülst, 2012, S. 280), was ebenfalls mit dem Fokus dieser Arbeit übereinstimmt.

4.4.1.1 Theoretisches Kodieren

Das Analyseverfahren dieser Arbeit entspricht dem theoretischen Kodieren. Dieses wurde von Glaser und Strauss (1967) entwickelt und später von Strauss und Corbin (1996) überarbeitet. Das theoretische Kodieren kann in drei Schritte unterteilt werden: Das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren (siehe unten). Diese Schritte waren in einer bestimmten Reihenfolge,

noch klar voneinander unterscheidbar (Flick 2016: 387f.). Der Endzweck dieses Verfahrens war den Text immer mehr zu abstrahieren. Dafür entstanden Kategorien aus den einzelnen Codes gebildet und Beziehungen zwischen Kategorien, Codes und Oberbegriffen formuliert (ebd.). Für dieses Verfahren wurde das Programm TAMS Analyzer verwendet.

4.4.2 Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen

Forschungsfrage 1	Beobachtung und Interviews mit Primarschulkinder
Forschungsfrage 2	Interviews mit Primarschulkinder
Forschungsfrage 3	Beobachtungen und Interviews mit Primarschulkinder
Forschungsfrage 4	Beobachtungen, Interviews mit Primarschulkinder, Interviews mit Exkursionsleitenden
Forschungsfrage 5	Beobachtungen, Interviews mit Exkursionsleitenden

4.5 Reflexion des methodischen Vorgehens

4.5.1 Reflexion der teilnehmende Beobachtung

Eine Schwierigkeit der teilnehmenden Beobachtung ist die Rolle zu bestimmen, mit der sich der Forscher im Feld aufhalten kann, gleichzeitig aber die Möglichkeit hat zu beobachten (Flick, 2016, S. 284; Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 128). Es kann zum Beispiel eine Herausforderung sein, ein längeres spontanes Gespräch mit einem Kind zu führen und erst im Nachhinein alles aufzuschreiben. Dabei geschieht allenfalls schon die nächste Situation, welche relevant wäre festzuhalten. Dies kann insofern zum Problem werden, da es „unendlich vieles

[gibt], was man beobachten, hören, riechen, fühlen und dabei noch denken könnte“ (Meier Kruker & Rauh, 2005, S. 57). Je kleiner ein Feld ist, desto schwieriger ist es als beobachtende Person die Gruppe nicht zu beeinflussen oder zu stören. Dies sollte jedoch Ziel jeder Beobachtung sein (Flick, 2016, S. 284 ff.). Gleichzeitig sollte man jedoch kein Fremdkörper bleiben, was insbesondere bei einem Kurzzeitbesuch eine grosse Herausforderung darstellt.

Die Durchführung der Beobachtung ist nie objektiv, sondern Resultat der Ziele und Vorstellungen des Beobachters. Das heisst, dass gewisse Inhalte privilegiert behandelt werden und andere nicht. Ausserdem besteht das Problem, dass bei zunehmender Vertrautheit die Aufmerksamkeit tendenziell abnimmt (Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 127). Je besser man die Kinder kennt, desto schwieriger fällt es einem, in gewissen Situationen nicht einzugreifen. Wenn zum Beispiel ein Schulkind lange gehänselt wird und die Lehrperson nicht in der Nähe ist, sollte man sich trotzdem nicht einmischen, um weiterhin möglichst neutral und vertrauenswürdig gegenüber allen zu bleiben. Ein anderes Beispiel ist, dass man den Kinder grundsätzlich nicht helfen sollte. Wenn dies durch das anfängliche Erklären der Rolle nicht verstanden wird, kann man mit Sätzen wie „Das kannst du selbst!“ oder „Wie kannst du dir helfen?“ auf Eigeninitiative und selbstständige Problemlösung verweisen“ (Beck & Scholz, 2012, S. 89 f.). Weitere Herausforderungen waren einerseits die Gratwanderung zwischen Beobachtung aus dem Hintergrund und für die Forschung relevante Gespräche mit den Kindern zu führen. Ausserdem schienen die Jungs sich eher zurückzuhalten, oft hatte ich das Gefühl, dass sie nicht gehört werden wollten.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung stösst an Grenzen. Ein Konflikt der Methode ist, dass nicht alle Phänomene in einer Situation beobachtbar sind. Insbesondere seltene Handlungen oder Ereignisse können nicht oder nur mit Glück erfasst werden. Aus diesem Grund werden zusätzlich zur Methode der teilnehmenden Beobachtung andere Befragungen hinzugezogen. Zudem liegen

Erkenntnisse meist nur teilweise auf Beobachtungen von Handlungen, sondern auf verbalen Äusserungen der Beteiligten (Flick, 2016, S. 295).

4.5.2 Reflexion der Fokusgruppeninterviews

Gruppendiskussionen bringen einige Herausforderungen mit sich. Die genaue Formulierung von Ablaufmuster, sowie die Aufgaben und das Verhalten der diskussionsleitender Person können durch die Gruppendynamik erschwert werden. Dies hat ferner zu Folge, dass einheitliche Bedingungen der Datenerhebung kaum realisierbar sind (Flick, 2016, S. 256-257). Das bedeutet, dass die Steuerungsweise nur sehr bedingt geplant werden kann und Entscheidungen meistens ad hoc getroffen werden müssen. Hinzu kommt, dass es oft schwierig ist abzuschätzen, wann ein Thema ausgeschöpft ist (ebd.). Mangold (1973) beschreibt als Schwierigkeit die Tatsache, dass einzelne Gruppenmitglieder andere dominieren und einige gar nicht zu Wort kommen. Dies hat zur Folge, dass Ansichten und Meinungen bestimmter Teilnehmenden nicht in den Auswertungsprozess einfließen können. Bei dem Fokusgruppeninterview mit Primarschulkinder stellte sich vor allem bei grösseren Gruppen heraus, dass die Konzentration nach relativ kurzer Zeit schon abnimmt. Es schlossen sich zudem mehrere Kinder oft mit „Ich auch“ der Meinung anderer an ohne diese zu erläutern. Eine weitere Herausforderung stellten dominantere Gruppenmitglieder dar, welche andere teilweise nicht ausreden liessen.

Eine Grenze der Methode ist die Problematik der Vergleichbarkeit. Diese ist auf die unterschiedlichen Dynamiken der Gruppen zurückzuführen. Darüber hinaus ist es problematisch einzelne Meinungen und Sichtweisen aus der Dynamik herauszulesen (Flick, 2016, S. 259). Hinzu kommt, dass es oft schwierig ist, einzelne Mitglieder auf der Tonaufnahme zu identifizieren, was zusätzlich erschwert wird, wenn mehrere gleichzeitig sprechen.

4.5.3 Reflexion der Experteninterviews

Meuser & Nagel (2002, S. 77-79) beschreiben einige Szenarien des Experteninterview, welche die Forschungsergebnisse negativ beeinflussen. Der/Die zuvor angenommene Experte/Expertin kann sich als unpassend für die Thematik erweisen und dadurch den Gesprächsverlauf stark hemmen. Als weiteres Beispiel kann die Person immer wieder die Rolle als Privatmensch annehmen und es wird dabei mehr über diese Privatperson als über den/die Experten/Expertin in Erfahrung gebracht. Vergleichbar mit dem Fokusgruppeninterview, muss die interviewende Person ein grosses Mass an Sensibilität und Expertise mit sich bringen (Flick, 2016, S. 218-223). Trotz des Leitfadens, muss die Forscherin immer wieder ad hoc entscheiden, welche Fragen wann gestellt werden. Ein gewisser Themenbereich kann beispielweise auch in der Beantwortung anderer Fragen bereits abgedeckt werden und sollte somit später weggelassen werden. Zudem gilt es abzuwägen, wann langen Ausführungen der Interviewten assistiert werden soll und zu welchem Zeitpunkt der Fokus wieder auf den Leitfaden gelenkt wird. Dies bedeutet steht den Überblick zu behalten und dabei die Relevanz bezüglich der Fragestellung der Forschung im Auge zu behalten, wobei der Leitfaden helfen kann (Flick, 2016, S. 223). Nach Hopf (1978) besteht jedoch auch die Gefahr der *Leitfadenbürokratie*. Diese entsteht, wenn die fragende Person zu nahe am Leitfaden bleibt und zum Beispiel im falschen Zeitpunkt unterbricht und zur folgenden Frage überleitet anstatt am Gesagten anzuknüpfen.

Grundsätzlich stellt sich beim Experteninterview folgende Frage. „Wie kann man in begrenzter Zeit, mit spezifischem Fokus gezielt einen methodisch kontrollierten Zugang zu subjektiven Erfahrungsweisen finden, ohne die gesamte Person bzw. Lebensgeschichte in den Blick zu nehmen?“ (Flick, 2016, S. 219). Die Fokussierung dieser Methode ist mitunter Grund dafür, dass sie nur im

Zusammenhang mit anderen verwendet wird. Der Fokus Wissen von nur einer Gruppe wäre für viele Fragestellungen auch zu begrenzt (ebd.).

5 Ergebnisse

5.1 Das Erleben der Exkursion im Schweizerischen Nationalpark

Im Folgenden werden die Resultate der Forschungsfrage 1 ‚Wie erleben Primarschulkinder die Exkursion im Schweizerischen Nationalpark?‘ beschrieben. Dabei steht die Beantwortung Subfragen aus Sicht der Teilnehmenden im Fokus. Es werden daher Erwartungen, stärkste Erinnerungen, das Wandern und das Erleben der Tiere des Nationalparks dargestellt. Gewisse Themen bezüglich den Exkursionsleitenden oder den Regeln des Nationalparks werden erst in den gleichnamigen Unterkapitel behandelt (vgl. Kapitel 5.4)

5.1.1 Erwartungen und Realität der pädagogische Exkursion

Die Primarschulkinder hatten unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Wanderung im Nationalpark. Da in der Klasse 1 einzelne den Nationalpark schon einmal besucht hatten, wussten diejenigen, was auf sie zukommt. Sie hielten von Anfang an Ausschau nach Tieren und freuten sich „in die schöne Natur zu gehen, mit den Bergen und Tieren“ (M7, Klasse 1)². Zudem haben einige aus dieser Gruppe ihren KlassenkameradInnen teilweise von ihren Erinnerungen an vergangene Erlebnisse im Nationalpark oder anderen Schutzgebieten erzählt und so die Erwartungen dieser beeinflusst. Grundsätzlich wussten sie, dass ein längeres Laufen und die Beobachtung von Tieren Teil des Tages sein würde.

Eine deutliche Mehrheit der Befragten hatte jedoch andere Vorstellungen und Erwartungen an die pädagogische Exkursion. Es gab grosse Überraschungen

² ‚M steht für Mädchen, K würde für Knabe stehen, die Zahlen haben keine weitere Bedeutung

bezüglich des Aussehens und den Konzeption des Parks. „... da gibt es so Bäume und dann kann man einfach runterspringen, wenn man so ein Tier ist. Es gibt gar keinen Zaun oder so!“ (K8, Klasse 2). Ebenfalls wurde die erwartete Ähnlichkeit mit einem Zoo nicht bestätigt. In Verbindung damit wurde außerdem erwähnt, dass die Tiere sehr weit weg seien, gerade weil sie „einfach abhauen können“ (K7, Klasse 2).

Betreffend der Fauna wurde vor allem der Bartgeier vermisst. In der Klasse 2 wurde von einigen SchülerInnen in der Lagerwoche ein Vortrag über dieses Tier gehalten und auch der Exkursionsleiter erzählte viel darüber. Bei folgendem Ausbleiben der Beobachtung wurde dies als Grund der Enttäuschung genannt. Einige hätten sich grundsätzlich gewünscht, mehr Tiere zu sehen, andere waren jedoch überrascht durch die grosse Anzahl solcher Entdeckungen. Diesbezüglich wurden auch die Exkursionsleiter gelobt, welche „sehr viele Tiere sah[en]“ (M3, Klasse 1) und die Aufmerksamkeit immer wieder auf diese lenkten (vgl. Kapitel 5.4)

5.1.2 Die stärkste Erinnerung

Eine deutliche Mehrheit der Befragten erinnert sich zuerst an die Tiere, wenn sie an die Exkursion im Nationalpark zurückdenkt. Als Grund dafür wurde vorwiegend die Häufigkeit dieser Beobachtung genannt. „Also es war eigentlich so, wenn man ein Reh gesehen hat, war es als ob man eine Ameise gesehen hat. Sobald ich durch meinen Feldstecher geschaut habe, habe ich eins gesehen. Es hatte also sehr viele.“ (M3, Klasse 2). Ferner wurde die Nähe der Tiere als besonders faszinierend beschrieben, sowie beispielsweise die Grösse des Geweihs des Rothirschs. Dieser wurde allgemein sehr häufig als erste Erinnerung genannt, gefolgt von Steinböcken und Murmeltieren.

Neben der Fauna wurde wiederholt auch die Szenerie des Parks, insbesondere am höchsten Punkt der Wanderung genannt. Die Kinder erinnerten sich oft auch

an die damit verbundenen Emotionen. „Man hat so über alles drüber gesehen und man hat sich so wie [...] ein Gott gefühlt.“ (K12, Klasse 1). Die Interviewten beschrieben einen wunderschönen Ausblick, der weite Blick und ein freies Gefühl als starke Erinnerung. Ausserdem wurde in diesem Zusammenhang einige Male das Wetter genannt, welches beim Aufstieg nach kurzem Regen und bedecktem Himmel deutlich besser geworden war und die schöne Szenerie untermalte. „Ich fand es sehr, sehr schön dort ganz oben, wo wir gepicknickt haben. Es hat nicht mehr gewindet und nicht mehr geregnet und war nicht mehr so kalt.“ (M11, Klasse 1).

Der Exkursionsleiter wurde vor allem in Klasse 2 relativ häufig als erstes genannt. Dies wird jedoch in Kapitel 5.4 genauer diskutiert. Ausserdem wurden das Wandern, die Markierung beim der Parkgrenze und die grossen Steine (Findlinge) genannt.

5.1.3 Das Wandern im Schweizerischen Nationalpark

Das Erleben der Wanderung rief unterschiedliche Reaktionen hervor. Während die einen von der schönen Umgebung, dem gemeinsamen Erlebnis schwärmten, sprachen andere primär über das (zu) lange und ermüdende laufen. Insbesondere der letzten Abschnitt bewerteten vielen als beschwerlich. Grundsätzlich wurde jedoch die kollektive Erfahrung als positiv erinnert. „Also ich hätte gedacht, dass ich es gar nicht mag, so zu wandern, aber schlussendlich war es schon noch cool. Also mit der ganzen Klasse ist es viel besser als einzeln.“ (K5, Klasse 2). Zudem wurde nach dem ereignislosen Wald die fortlaufend interessanter werdende Umgebung beschrieben. „ja wir laufen nur durch einen ganz normalen Wald // und dann kommt ein Fluss // und dann irgendwann, sieht man so es kommen keine Bäume mehr, sondern du siehst nur noch Berge und dann sieht man dort diese Lawine [Schutthalde] und ich finde das spannend.“

Vor allem wenn du weiter und hinauf läufst, siehst du immer wieder eine schönere und noch schönere Aussicht!“ (M1 und M2, Klasse 1).

5.1.4 Das Erleben der Tierwelt

Das Thema der Tiere wurde äusserst oft angesprochen und schien einen besonders grossen Eindruck hinterlassen zu haben. Es wurden immer wieder persönliche Momente geschildert und dabei auf die Nähe oder andere Gründe für die Einzigartigkeit des Erlebnisses erläutert. „Den coolsten Moment hatte ich als ich das Murmeltier gesehen habe. Ja das war halt mein erstes Murmeltier.“ (K10, Klasse 1). „Also mir hat es gefallen, als wir das Geweih vom Hirsch richtig nah gesehen haben!“ (K8, Klasse 2). Es wurde deutlich, dass jedes Kind ein anderes Tier für das Beste heilt und diese Meinung oft emotional durch lauter werden und reinrufen vertrat. „I: Wieso fandst du die am besten? K4: Weil sie selten sind [die Murmeltiere]. K6: Nein Steinböcke, Steinböcke! K8: Ja ich auch! K6: Weil sie am nahesten waren. K7: Nein! [mehrere]: DOCH! K8: Hirsche waren am nahesten. K4: Eben, Murmeltiere! Das habe ich doch gesagt, die waren am nahesten!“ (mehrere Kinder der Klasse 2).

5.2 Naturerlebnisse, Naturschutz und Nachhaltigkeit

Dieses Kapitel widmet sich der zweiten Forschungsfrage und untersucht wie die Teilnehmenden die natürliche Umgebung des Parks erleben und was ihr Verständnis von Nachhaltigkeit ist. Dabei werden die Themen der Subfragen aufgegriffen und so Fragen nach den Merkmalen von Naturerlebnissen, der Vorstellung Wertung von Naturschutz sowie der Regeln des Nationalparks beantwortet. Ausserdem wird beschrieben was als neu Gelerntes erklärt wird.

5.2.1 Merkmale von Naturschutz und Nachhaltigkeit

Das Wort Nachhaltigkeit schien für viele Kinder nicht oder nicht ganz verständlich. Auf die Frage „Was versteht ihr unter Nachhaltigkeit?“ wurde oft mit fragenden Blicken reagiert und die spontane Folgefrage „Wisst ihr, was das bedeutet?“ von denjenigen, welche sich trauten zu antworten verneint oder mit „Nicht ganz“ reagiert. Die Überlegung, dass die Primarschulkinder dieses Wort nicht ganz verstehen könnten, wurde schon die der Leitfadenerstellung gemacht und eine Alternative gesucht. Die Gruppendiskussion hatte jedoch nicht zum Ziel, diesen Begriff zu erklären. Deswegen wurde darauffolgend Frage „Was versteht ihr unter Naturschutz?“ gestellt.

Auf die Frage was Naturschutz für die Teilnehmenden bedeutet, wurde mehrfach mit Bezug auf den Nationalpark geantwortet. „In einem Nationalpark die Umwelt zu schonen, nicht so wie in einem Nicht- Nationalpark, wo nicht so strengen Regeln herrschen, also wie K1 schon gesagt hat, eigentlich darf man nur auf dem Weg bleiben und laufen und sonst eigentlich nicht der Natur schaden“ (K2, Klasse 2). Man dürfe nichts machen, den Weg nicht verlassen, nicht laut sein, nichts wegwerfen, nichts abreißen. „Einfach nur laufen und fertig!“ (M3, Klasse 2). Es wird auch hier oft von Tieren gesprochen, dessen Schutz der Sinn der Nachhaltigkeit ist. „Das man die Natur wachsen lässt wie sie will und dass Tiere sich vermehren können“ (M7, Klasse 1). „Damit es Orte gibt wo Tiere und auch die Natur wachsen können und nicht einfach mit Häusern bedeckt werden oder dass man sie tötet“ (M3, Klasse 2). Die Kinder bezeichnen als Definition von Naturschutz, dass die Natur in Ruhe gelassen wird. „[...] dass die Natur so ist, wie sie ist, dass niemand etwas ändern kann,“ (M6, Klasse 2) „oder darf“ (M5, Klasse 2).

5.2.2 Reaktionen auf die Schutzbestimmungen des Nationalparks

Einige Kinder zeigten Verständnis für die Anzahl und Gründe der Bestimmungen des Nationalparks. Als Legitimation dieser wurde stets auf das Wohlbefinden der Tiere hingewiesen. „Dass man nicht ab dem Weg gehen darf, finde ich schon gut, weil es hat ja auch auf jeder Wiese Murmeltiere oder auch andere Tiere“ (M12, Klasse 2). Sogar wenn die Teilnehmenden für sich selbst die Schutzbestimmungen als hinderlich empfanden, wurden sie als sinnvoll für die Tiere bezeichnet.

Die meisten Befragten zeigten jedoch nicht so viel Verständnis für die strikten Vorschriften. Insbesondere das Wegegebot wurde grundsätzlich als Hindernis für das gänzliche Erleben des Nationalparks eingestuft. „Und ich finde es halt schön, wenn man einfach überall hinkann, es macht mehr Spass. Nur immer auf dem Weg zu bleiben ist langweilig“ (K1, Klasse 2). Ebenfalls wurde oft der Vergleich zu einem herkömmlichen Waldgebiet gemacht, wo es trotz fehlen solcher strikter Regeln viele Pflanzen und sogar Tiere gäbe. „In Zürich beim Uetliberg hat es ja auch Wälder, kleine und grosse, und dort kann man ja auch eine kleine Pflanze pflücken oder einen Grashalm. Aber ich meine man pflückt ja nicht alle. Man macht ja keine Grasschlacht.“ (M2, Klasse 2). Für das Verbot des Pflückens der Pflanzen wurde ebenfalls wenig Verständnis gezeigt. Einige Kinder zogen auch hier den Vergleich zu einem stadtnahen Waldgebiet, andere empfanden die Strenge der Regeln als unangemessen. „Zum Beispiel Pflanzen pflücken... ich meine einen Grashalm darf man doch pflücken, EINEN EINZIGEN! [...] ich finde es übertrieben mit den Strafen von 500 Franken, wegen EINEM Edelweiss, dass man pflückt. Das finde ich schon ein wenig übertrieben“ (M8, Klasse 1).

5.2.3 Persönliche Wertungen von Nachhaltigkeit und Naturschutz

Naturschutz und Nachhaltigkeit wird grundsätzlich als etwas positives gewertet. Dabei fällt auf, dass verbunden mit der Aussage, zugleich auch ein Grund, eine Legitimation des Schutzes beschrieben wird. Auf die Frage wie wichtig

Naturschutz ist antwortete ein Mädchen zum Beispiel „Schon sehr wichtig, weil das sind ja... weil Bäume ja Sauerstoff machen, sozusagen“ (M4, Klasse 2). Andere Motive waren der Erhalt der Artenvielfalt „Es braucht noch mehr, damit die Murmeltiere und die anderen Tiere auch überleben können, dass sie nicht von den Jägern erschossen werden“ (K8, Klasse 2).

Die Idee des Entstehens weiterer Schutzgebiete wurde von den meisten gutgeheissen. Jedoch wurde vermehrt darauf hingewiesen, dass diese ausserhalb der Landesgrenzen Priorität hätten. In der Schweiz sollte man „vielleicht noch einige kleinere Schutzgebiete“ (M3, Klasse 1) erstellen, im Amazonasgebiet seien diese jedoch von grosser Wichtigkeit. Die Klasse hatte vor einigen Monaten Schokolade („Schoggitaler“) verkauft, um für dieses Gebiet finanzielle Ressourcen zu sammeln. Dieses Thema schien sehr präsent zu sein. Dennoch wurde darauf hingewiesen, dass auch in der Schweiz die Menschen immer mehr Platz auf Kosten der Tierwelt bräuchten. „Ja das sind auch Tiere, und ich finde, dass sie auch ein wenig mehr Platz brauchen. Weil wir Menschen brauchen sehr viel Platz für unsere Parkplätze, Strasse, Häuser...“ - „Und Gärten“-„Und Restaurants, Cafés“ (verschiedene Kinder der Klasse 2). Als weitere Gründe neben der Sauerstoffproduktion auch die schöne Natur und den Respekt vor Tieren genannt. „Ohne Menschen könnte die Natur auch leben, aber wir könnten eigentlich nicht richtig ohne Tiere und Natur leben. Aber sie könnten eigentlich schon ohne uns. Eigentlich sollten wir sie eher respektieren, als sie uns“ (M3, Klasse 2). Ausserdem wurde noch die fehlende Nähe eines grossen Schutzgebietes als Anregung für Neue angeführt. „Oder sie haben kein Geld, um dort hin zu gehen. Es ist ja gratis rein zugehen und wenn es in den Nähe wäre, könnten auch Leute, die nicht so viel Geld haben, dort rein gehen. Deswegen sollte es mehr haben, damit jeder sie sehen kann, die Tiere und so. Vielleicht merken dann die anderen, dass es nicht gut ist, dass man das schmutzig macht. Wenn das die anderen merken, machen sie es vielleicht genau gleich wie die im

Nationalpark, dann ändern sie sich vielleicht“ (K1, Klasse 2). Der kausale Zusammenhang zwischen einem Besuch im Park und der Veränderung des Lebensstils und die daraus folgende Notwendigkeit einer steigenden Besucherzahl wurde von mehreren Kindern beschrieben.

5.2.4 Neu Gelerntes aus dem Nationalpark

Als neu Gelerntes nannten viele Kinder das Aussehen des Parks, welches nicht ihrer Vorstellung entsprach. „Dass der Nationalpark voll komisch aussieht, ich habe mir das anders vorgestellt“-„Sehr anders!“-„Ich habe mir das so wie ein Museum vorgestellt“ (verschiedene Kinder der Klasse 2). Auch hier wurde die Tatsache beschrieben, dass es überall so aussähe wenn man die Natur in Ruhe liesse. „Dass es eigentlich viel mehr Tiere gäbe, in den Wälder und so. Wenn die Menschen diese Tiere nicht immer abschiessen würden und so“-„Und ihre Häuser irgendwo anders hinstellen würden“ (M5 und M3, Klasse 2). „ Als ich letzte Woche dann gesehen habe wie still und wie viel Gras dort ist, habe ich gemerkt, dass man das nicht machen sollte und dann kommt es so raus wie es dort ist (K1, Klasse 2). Darüber hinaus waren die meisten Teilnehmenden über die Regeln des Nationalparks überrascht und beschrieben dies als neu Gelerntes.

5.3 Das Erleben des Nationalparkzentrums

Dieses Kapitel befasst sich mit der Beantwortung der dritten Forschungsfrage und geht der Frage nach, wie die Primarschulkinder das Nationalparkzentrum erleben. Spezifisch werden dabei die Erwartungen an den Besuch, die stärksten Erinnerungen, Positives, Negatives und Aussagen über das Ausstellungskonzept beschrieben.

5.3.1 Erwartung und Realität des Nationalparkzentrums

Die Beobachtungen und Interviews zeigen, dass die Primarschulkinder auch beim Besuch des Nationalparkzentrum von dessen Aussehen und Funktion überrascht waren, jedoch nicht im gleichen Ausmass wie im Schutzgebiet. Viele

hatten es sich eher wie ein klassisches Museum vorgestellt und waren positiv überrascht durch die vielen Interaktionsmöglichkeiten. Einige haben evidentere Bezüge zum Nationalpark erwartet. „Ich hätte gedacht, es seien mehr ausgestopfte Tiere und der Nationalpark sei so... ganz klein dargestellt, so wie Swissminiature (M6, Klasse 2). Auch wurden mehr Erklärungen zu den jeweiligen Ausstellungsobjekten erwartet. „Ja dass es so... Also wenn sie schon Spiele bereit stellen, dass sie erklären, wieso sie das überhaupt gemacht haben“- „Ja, das habe ich jetzt überhaupt nicht verstanden [mein Kugelbahn]“-„Ich auch nicht“ (verschiedene Kinder aus Klasse 2).

5.3.2 Die stärkste Erinnerung

Einige Kinder erinnerten sich an den Audioguide, als sie an den Zentrumsbesuch zurückdachten. „Das Gerät wo man so Zahlen eingeben konnte und dann kam die Geschichte, sozusagen“ (M5, Klasse 2). Auch beschrieben viele die fehlenden Raumangaben als besonders präsent. Einige der Befragten erinnerten sich zuerst an den Shop, welcher den ersten Raum den Nationalparkzentrums darstellte. Dabei wurde einige Male bemängelt, dass die Preise der meisten Verkaufsstücke zu hoch gewesen waren. „Es gab teure Dinge zum kaufen, alles war so sehr teuer dort. Und man konnte deswegen nichts kaufen. Ausser Postkarten oder so, die waren nicht ganz so teuer“ (K1, Klasse1). Einige erinnerten sich auch besonders an den Tierfilm, welcher am Anfang der Ausstellung auf grossen Leinwänden gezeigt wurde. Letztere Aussage lässt sich auch gut mit den Beobachtungsnotizen bestätigen. Ein weiteres Highlight, welches sich in das Gedächtnis vieler Kinder einprägte, waren die ausgestopften Tiere des Museums. „Ich fand es auch schön mit den ausgestopften Tieren! Es war cool, man konnte sie aus der Nähe anschauen“ (M7, Klasse 1).

5.3.3 Positive Erinnerungen

Verschiedene Ausstellungsobjekte schienen bei den PrimarschülerInnen Interesse geweckt zu haben. Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Filme blieben nicht nur gut in Erinnerungen sondern wurden von vielen auch als besonders

spannend und schön beschrieben. Ausserdem wurden von mehreren Kinder die ausgestopften Tiere als positives Erlebnis beschrieben. Als Grund dafür wurde primär das Anschauen dieser aus nächster Nähe beschrieben. Viele Teilnehmende zeigten Freunde an den Audioguides. „K12: Ja genau, man muss sich nicht selber anstrengen um zu schauen, was heisst das jetzt und so, man kann sich auch einfach mal hinsetzen und einfach zuhören. Man kann sich wie ein wenig...“-„Entspannen.“-„Entspannen, es ist nicht so anstrengend, wie wenn man etwas liest“ (K12 und M12, Klasse 1). Besonders positiv hatten jedoch eine Mehrheit der Kinder den Holzadler in Erinnerung, auf welchem man sitzen und auf einem Bildschirm steuernd über das Nationalparkgebiet fliegen konnte. „ Wir haben natürlich auch Lavin gesucht und haben das dann auch gefunden schlussendlich und auch unser Lagerhaus [...] Das habe ich eigentlich spektakulär gefunden, auch wenn es nur so auf einem Bildschirm war, man hat wirklich alles gesehen!“ (K4, Klasse 1).

5.3.4 Negative Erinnerungen

Mehreren Kindern war die Architektur des Museums negativ aufgefallen. „Also ich fand vor allem, es ist so ein altes Bündner Dorf und dann kommt so ein moderner grauer Klotz und das passt einfach wie nicht so ins Dorf, also von aussen“ (M10, Klasse 1). Viele erzählten auch von dem Shop beim Eingang des Museum. Die Jacken seien zu teuer gewesen und es hätte allgemein nichts besonderes zu kaufen gehabt. „Ich fand es auch dort beim Reinkommen, also es war einfach sehr langweilig. Man hatte einfach wie keine Lust um dort reinzugehen. Ich weiss nicht wie ich das sagen soll, es war so ... wie eine Bibliothek ... eigentlich“ (M4, Klasse 1). Die meisten Teilnehmenden hatten jedoch zu bemängeln, dass die Räume nicht angeschrieben waren. Dies fiel auch bei den Beobachtungen besonders auf. Die Aufgabenblätter waren beispielsweise mit ‚Raum 3‘ nummeriert, bei den Räumen selber war jedoch keine Beschriftung zu finden. Dies sorgte vor Ort und auch während dem Interview für

Unverständnis. „Also das schlechteste am Museum, fand ich, waren die ZAHLEN. Diese sieht man GAR NIRGENDS. Wenn ich sie wäre, diejenige, welche das aufgebaut hat, würde ich die Zahl vor dem Eingang richtig so, da so richtig so mit Licht, dass eine Drei steht und dann richtig so mit Licht, dass das Licht zeigt, dass das Raum Drei ist [...] man verirrt sich sonst einfach!“ (M2, Klasse 1).

5.3.5 Das Ausstellungskonzept

Grundsätzlich waren die Kinder positiv überrascht von der Konzeption des Nationalparkzentrums. Sie hätten weniger Interaktionsmöglichkeiten erwartet. Dies wurde auch schon bei den Beobachtungen deutlich, als zum Beispiel eine Lehrperson vor dem Zentrum darauf hin wies, dass man das Meiste anfassen könne. Es wurde unruhig und einige Kinder begannen sich zu freuen. Auch im Interview wiesen mehrere Teilnehmende trotz einzelnen Kritikpunkten auf diese Zufriedenheit hin. „Also ich fand es in diesen Nationalparkzentrum toll, weil es nicht so wie ein normales Museum war, in dem man nichts anfassen konnte, sondern genau das Gegenteil war, dass man die meisten Dinge anfassen konnte. Und auch ausprobieren konnte“ (K8, Klasse2).

5.4 Die Exkursionsleitenden

Das folgende Kapitel widmet sich den Exkursionsleitenden und damit der vierten und letzten Forschungsfrage. Speziell an diesem Kapitel ist, dass viele Fragen aus zwei Sichtweisen beantwortet werden. Einerseits wird gefragt, wie die Kinder die Exkursionsleitenden erleben und andererseits steht die Perspektive der Exkursionsleiter auf die Kinder ebenfalls im Vordergrund. Es werden dabei allgemeine, besonders positive und negative Eindrücke beschrieben. Bei den Exkursionsleitenden wird noch genauer auf ihre Tätigkeiten und die damit verbundene Erfahrung eingegangen.

5.4.1 Positive Erinnerungen aus Sicht der Kinder

Positive Erinnerung an die Exkursionsleitenden wurden vorwiegend im

Zusammenhang mit dem Entdecken der Tiere beschrieben. Sie wussten immer wo es was zu beobachten gab und machten die Kinder gut darauf aufmerksam. Zudem wurde besonders daran Gefallen gefunden, dass die Exkursionsleitenden ad hoc etwas zum Beobachteten erzählen könnten. „Und er hat aber auch sehr viel entdeckt, also Tiere gesehen [einige stimmen ihm zu] und Pflanzen gesehen und er hat auch, durch einen Zufall konnte er trotzdem noch kurz etwas zu einem Tier oder einer Pflanze sagen oder so. Ja, das fand ich noch gut“ (M12, Klasse 1).

Nicht nur bezüglich Fauna und Flora, sondern in den verschiedensten Bereichen wurden die Leiter als kompetent und vielwissend eingestuft. Ausserdem wurden Komplimente bezüglich der Art und Weise des Erzählens gemacht. „Er hat gut Geschichten erzählen, er macht das wahrscheinlich auch gerne, deswegen ist er gut darin“ (M12, Klasse 2).

Andere positive Aussagen wurden bezüglich den Materialien gemacht, welche die Exkursionsleiter dabei hatten. Dies wurde auch schon während den Beobachtungen festgehalten, da die Kinder immer sehr aufmerksam und interessiert zuschauten. „Das war sehr spannend!“-„Ja.“-„Das konnte man anschauen und berühren“-„Und mit Anschauungsmaterial“-„Und man konnte Dinge anfassen“ (verschiedenen Kinder aus Klasse 1).

Weiteres Lob erhielt das Fernrohr, welches bereitgestellt wurde. Als Grund dafür wurde vorwiegend die Ermöglichung des nahen Beobachtens beschrieben. „Weil man diese Tiere nicht jeden Tag sieht, und wenn man sie nicht vor den Augen sieht man sie [so] trotzdem als wären sie gleich hier und man kann sie dann so genau anschauen“ (M1, Klasse 2).

Dass der eine Exkursionsleiter keine Kinder neben sich laufen liess wurde einerseits nicht gut geheissen (siehe folgendes Kapitel), andererseits hatten einige jedoch auch Verständnis und werteten dieses Verhalten positiv. „M10: Mhm. Ich finde, er hat auch recht gut geschaut, dass niemandem etwas passiert. Er hat auch immer gesagt „Ich bin zuvorderst“ und so. Also, nicht das ich das unbedingt cool fand, aber das muss man ja auch. Also das hat er gut gemacht (M10, Klasse 1).

5.4.2 Negative Erinnerungen aus Sicht der Kinder

Einer der zwei Exkursionsleiter erntete viel Kritik bezüglich der Länge seines Redens. Insbesondere in Kombination mit dem schlechter Wetter hatten die Kinder keine Geduld lange zu zuhören. Dies machte sich durch wegschauen und sich hinsetzen schon bei der Exkursion bemerkbar. „Also da war es am langweiligsten, als wir im Wald waren und es hat geregnet und wir standen an einer Tafel und waren dort so eine halbe Stunde oder eine Viertelstunde ... da war es langweilig“ (K11, Klasse 1). Ausserdem wurde der Exkursionsleiter als zu streng bezeichnet. Er liess die Kinder schon am Anfang der Exkursion wissen, dass er *alleine* zuvorderst laufen wird, und dass Fragen nur beim stehen bleiben und nicht währen dem Wandern gestellt werden sollten. Dies machte bei den meisten keinen guten Eindruck. „Es war wie so ein wenig im Militär, also jetzt nicht GENAU wie im Militär, aber man darf ihm keine Fragen stellen und diese Dinge. Das fand ich blöd“ (K7, Klasse 1). Zudem wurde bemängelt, dass der Leiter monoton gesprochen hätte und zwischendurch einmal etwas Lustiges hätte einbauen können. Einige Kinder fühlten sich nicht als solche behandelt, sondern als Erwachsene angesprochen. „Wir verstünden das auch nicht, hat er gesagt, mit den verschiedenen Zahlen. Aber nachher hat er so getan als wären wir Wissenschaftler, hat er einfach unglaublich viel erzählt und so und wir haben es einfach nicht verstanden“ (M10, Klasse 1). Vor allem das lange Reden, aber auch andre Kritikpunkte schienen vom Wetter beeinflusst zu sein. „Und dann ist das Wetter besser geworden und dann war es spannender“ (K3, Klasse 1).

5.4.3 Die Arbeit als Exkursionsleiter - Einstig, Herausforderungen und Motivation der Schulklassen

Den Beruf Exkursionsleiter auszuüben, war von den Interviewten nicht von Anfang an geplant gewesen. Als Gründe wurden die Arbeit als Wanderleiter in der Gegend und das Kennenlernen des Parks und deren Mitarbeitenden, die Suche nach einem Sommerjob, die Entlassung bei einer anderen Arbeitsstelle

und beschränkte Arbeitsmöglichkeiten im Engadin genannt. Ausserdem war es ein langsamer Einstieg, welche vorerst nur sporadische Führungen beinhaltete und sich erst später zu einer primären Arbeitsstelle entwickelte. Neben mehreren Einführungskursen werden die Leiter anfangs noch begleitet. Ausserdem sind fortwährend jährliche Weiterbildungen zu besuchen, welche immer auf eine andere Thematik fokussieren. Auch erfahrene Leiter werden im Rahmen solcher Weiterbildungen begleitet und konstruktiv kritisiert. „Bei Gewissen ist es jeweils nicht so einfach. Gewisse haben ein wenig mehr Mühe etwas Neuem, oder etwas zu ändern und anders zu machen“ (Exkursionsleiter 2, persönliche Kommunikation, 25.01.18).

Die Tätigkeit wird jedoch hauptsächlich als etwas sehr Positives beschrieben „es ist ein schöner Job, im Park, in der freien Natur, in einem Schutzgebiet unterwegs sein zu dürfen“ (Exkursionsleiter 1), „Das sind ganz schöne Erlebnisse“ (Exkursionsleiter 2). Dabei wird die Aufgabe des Näherbringens der Natur stark betont und als sehr wichtig beschrieben. Es geht vor allem bei den Kinder darum, ein Verständnis zu wecken und gewisse Zusammenhänge zu zeigen. Dabei wird die Besonderheit des Parkers als Schutzgebiet, sowie dessen Geschichte und Tradition hervorgehoben. Diese Hauptmotivation und Anforderung dieses Vermitteln kann auch schwierig sein, da es nicht immer so ankommt, wie sie es sich wünschen. „Das ist dann frustrierend für mich, ich mag das nicht. Weil ich gehe nicht nur um Geld zu verdienen und den Tag dort zu verbringen, sondern um den Kindern etwas mitzugeben, um allen etwas mitzugeben.“

Als Herausforderungen wird zum Beispiel das Anpassen auf unterschiedlichen Gäste (Motivation, Alter, Gruppengrösse) genannt. Vor allem Kindern muss man speziell behandeln und dabei die Unterscheide zwischen den einzelnen SchülerInnen beachten. Die Hintergründe sind zudem anders, da Einzelgäste und Familien die Exkursionen wollen, „aber ein Kind mit der Schule muss.“ (Exkursionsleiter 2). Ausserdem können die Regeln des Nationalparks eine

Beschränkung darstellen. „Man kann nicht einfach ein Spiel machen und sagen ‚Schwärmt aus und geht Tannenzapfen sammeln.‘ Oder sonst was ‚Geht Tierspuren suchen!‘, was ja sonst ein wichtiger Teil wäre bei pädagogischen Führungen. „ (Exkursionsleiter 1). Vor allem bei Kinder aus urbanen Gebieten kommt es immer wieder dazu, dass sie unzureichend ausgerüstet sind. Dies wird einerseits als Gefahr beschrieben und beeinflusst andererseits die Motivation negativ. Das Wetter wird auch unabhängig von der Ausrüstung als Schwierigkeit dieses Berufes beschrieben. Man muss sich oft spontan anpassen, um zum Beispiel Regen oder Wind auszuweichen, was jedoch teilweise in Konflikt steht mit gewissen Besonderheiten, welche sie zeigen möchten. Dies ist nicht nur ein Resultat unterschiedlicher Witterungen, sondern die grundsätzliche Unberechenbarkeit der Natur. „Bei uns ist immer eine gewisse Ungewissheit, was sieht man wann und was kann man überhaupt beobachten. Ich kann nicht etwas erzählen über den Hirsch, wenn wir keinen Hirsch sehen. Das macht keinen Sinn. Deswegen bist du immer ein wenig angewiesen darauf, dass du eine gewisse Beobachtung machen kannst.“ Zudem ist es schwierig Erwartungen, wie einen Wolf zu sehen zu erfüllen. In diesem Zusammenhang beschreiben die Exkursionsleiter Herausforderungen der heutigen digitalen Zeit. Ältere SchülerInnen zeigten zum Beispiel kein Interesse daran durchs Fernrohr zu schauen, da sie die Tiere auch googeln können. Ausserdem werden die Erwartungen beeinflusst. Es ist einfach sich im Internet Bilder von schönen Landschaften und Tieren anzusehen, oder das Wissen über gewisse Tierarten anzueignen. „Wenn die Natur halt nicht so schön ist, weil es ein bisschen kühl ist oder ein wenig nass ist, dann wird es sehr mühsam mit Schüler, die Motivation ist dann ziemlich schnell tief“ (Exkursionsleiter 1).

Die Exkursionsleiter haben jedoch unterschiedliche Strategien um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Im Gegensatz zu älteren Parkbesuchenden, muss man mit Kinder spielerisch umgehen und sie immer

wieder aktiv mit Rückmeldungen und Fragen ermuntern sich zu beteiligen. Dabei ist es wichtig, die ganze Gruppe zu achten und nicht nur diejenigen miteinzubeziehen, welche sich von sich aus melden. Ein Exkursionsleiter fragt zum Beispiel immer nach den Vornamen und Lieblingstier, wobei bei letzterem teilweise Tiere des Parks genannt werden und er auf die bevorstehende Beobachtung hinweisen kann. Auch ist es wichtig, mit Geschichten oder konkreten Beispielen, Themen wie die Entstehung des Nationalparks einzuführen. Hier werden die Kinder aufgefordert herumzuschauen und zuerst selber zu beschreiben. Wenn einzelne Schüler oder Schülerinnen relevante Fragen stellen kann dies in der ganzen Gruppe wieder aufgenommen werden, wobei das betroffene Kind selber die neu erlernte Antwort erklären kann, „dann gibt es in der Gruppe so eine gute Stimmung“ (Exkursionsleiter 2). Auch werden sie aufgefordert, die Leiter zu unterbrechen, wenn ein Tier hinter ihm vorbeiläuft. Die Kinder miteinzubeziehen kann beispielsweise beim laufen auch bedeutet, ihnen Fragen zu stellen, welche sich nicht auf den Nationalpark beziehen. Dies animiert die Kinder und macht den Beruf zudem interessanter. Im Gegensatz zu älteren Parkbesuchenden können bei PrimarschülerInnen Themen wie die Biologie der Tiere und Pflanzen nicht zu detailliert behandelt werden. Man kann sie jedoch gut mit Beispielen wie einem Edelweiss, Enzian oder Spechtloch begeistern.

Die Einschränkung durch die Regeln des Parks versuchen die Leiter mit anderem Material zu kompensieren. Die Wichtigkeit der Kisten, welche mit zum Beispiel mit Geweihen, Hörner, verschieden Schädel und Gebisse der Tiere des Nationalparks gefüllt sind wird besonders betont. Es ist von grosser Bedeutung für die Kinder, etwas anfassen zu können. Besonders in dieser Umgebung der Natur und in der Nähe dieser Tiere macht dies einen äusserst positiven Eindruck. Ein weiteres wichtiges Element ist das Fernrohr „dann merken sie auch, was für

schöne Dinge das sind“ (Exkursionsleiter 2). Die Kinder sind meistens sehr begeistert und drängeln sich teilweise auch vor.

5.4.4 Das Interesse der Primarschulkinder aus Sicht der Exkursionsleitenden

Grundsätzlich werden PrimarschülerInnen als sehr interessiert beschrieben, „die Schüler begeistern zu können ist eigentlich kein Problem (...) , das ist eine dankbare Aufgabe“ (Exkursionsleiter 1). Trotz unterschiedlichem Wetter und Beobachtungsmöglichkeiten sind die Kinder im Allgemeinen sehr aufmerksam und „es gibt solche die strahlen richtig“ (Exkursionsleiter 2). Besonders bei Kinder, welche im Alltag nicht oft mit Natur konfrontiert sind gibt es intensive Momente bei denen es dann genau Klick macht und dann merken sie was Natur ist (...) die hat mich am Arm gepackt und gesagt so etwas, von einem Berg herunter schauen, das hätte sie in ihrem Leben noch nicht. Dann habe ich gesagt ‚Ja seid ihr nie mit einem Skilift oder mit einer Gondel gefahren?’ – ‚Nein, nein‘ Also die hat Emotionen gezeigt und sogar Tränen in den Augen gehabt.“ (Exkursionsleiter 2) Häufig ist es nach dem Mittagessen schwieriger die Motivation und das Interesse beizubehalten. Dann sind oben beschriebenen Strategien besonders wichtig.

5.4.5 Naturerlebnis und Unterrichten im Freien

Die Exkursionsleiter scheinen unabhängig von ihrer Tätigkeit grosse Freude daran zu haben in der Natur zu sein, was auch in ihrem Beruf zur Geltung kommt. „Weil ich bin eher ein emotionaler Mensch, ich kann dann so „Wow, schaut mal der Bartgeier“ [begeistert] und dann bin ich happy, weil es eben Freude macht, wenn man solche Dinge zeigen kann.“ (Exkursionsleiter 2). Die Möglichkeit die Klassen im Freien zu unterrichten wird als klarer Vorteil beschrieben. Besonders weil das Anliegen ist, ihnen die Natur näher zu bringen ist das unmittelbare zeigen von grosser Wichtigkeit. Ob Tiere, Pflanzen, Wolken oder Steine, es gibt

unzählige Möglichkeiten und „ das ist was man sollte, diese Kinder aufmerksam machen auf die Natur. (...) Mit Dias oder mit Folien, kann man nie das Gleiche zeigen wie in der Natur. (...) Es ist nicht das Selbe. Und dann ist da der Wind der bläst und die Sonne, die brennt und und und. Dann haben sie Durst, dann kann man beim Bach die Wasserflasche auffüllen, das gehört alles dazu.“ (Exkursionsleiter 2).

Den ganzen Tag im Freien sein, wird als Problem beschrieben, weil es keine WCs im Park gibt. Es werden auch die Lehrer immer wieder darauf aufmerksam gemacht die SchülerInnen vorher aufzufordern zur Toilette zu gehen. Trotzdem gibt es oft Kinder, welche nichts trinken oder grosse Mühe haben nicht auf die Toilette zu können. „Das man mit der Natur nicht so verbunden ist, das ist eben auch Verbundenheit mit der Natur, dass man draussen Pipi machen kann. Da habe ich ein wenig Mühe.“ (Exkursionsleiter 2). Ein anderes Naturerlebnis wurde im Zusammenhang mit toten Tieren erwähnt. Ein Schüler hatte zum Beispiel sehr Mühe denn Sinn und die Gerechtigkeit hinter einer Lawine, welche mehrere Tiere getötet hatte zu verstehen. Das hatte ihn unglaublich beschäftigt. Ausserdem ist immer wieder neu für Kinder, beispielweise tote Tiere oder Skelette im Wald zu sehen. Dabei erklären die Exkursionsleiter, dass zum Beispiel ein Hirsch einen anderen herausgefordert und so verletzt und getötet hätte und das jetzt Bartgeier, Füchse oder Marder dieses Tier fressen. So entstehen Gespräche über die Nahrungskette und den Lebensraum der Tiere. Eine anderes Beispiel dafür ist wenn SchülerInnen fragen, ob die ihren Apfel wegwerfen dürfen. „Und dann sage ich ‚Nein, lieber nicht.‘ Und sie fragen ‚Aber wieso?!‘ Und ich sage dann ‚Wegen den Bären. Es macht keinen Sinn, wenn wir jetzt viele Leute sind, eine ganze Klasse, danach kommt nochmal eine und alle werfen ihre Äpfel weg? Dann hat der Bär einen Ort, wo er Dinge holen geht, welche er nicht haben sollte. Dem Bär zu liebe machen wir das nicht, nicht weil es verboten ist.‘ Und dann verstehen sie es jeweils schon.“ (Exkursionsleiter 1).

Tiere sind grundsätzlich etwas, mit dem man das Interesse wecken und die Kinder begeistern kann. Sie stellen oft zu Beginn schon Fragen darüber, ob spezifische Tiere gesehen werden und haben gewisse Erwartungen. Besonders bei den ersten Entdeckungen sind sie sehr motiviert und wollen unbedingt alle ins Fernrohr schauen. „Murmeltiere, junge! Das ist natürlich das Highlight! Viele fragen immer ‚Ja sehen wir noch Murmeltiere?‘ Nahe Begegnungen oder spezielle Begegnungen, das merkst du dann auch, also wenn irgendwo ein Hirsch relativ nahe vorbeiläuft, wirklich gut sichtbar für alle, das sind schon Dinge, wo die Kinder dann schon reagieren und Emotionen zeigen.“ (Exkursionsleiter 1). Grundsätzlich ist es jedoch sehr individuell, während eine im Verlauf des Tages ein wenig mehr Antrieb brauchen, gibt es solche welche äusserst motiviert sind und bis zum Schluss vorne laufen möchten und durchgehen Fragen stellen.

5.4.6 Das Verständnis von Naturschutz und Nachhaltigkeit aus Sicht der Exkursionsleitenden

Inwiefern die Kinder Naturschutz und Nachhaltigkeit verstehen, ist für die Exkursionsleiter schwierig zu beurteilen. Die Einleitung zur Entstehung des Nationalparks spielt hier eine wichtige Rolle. „Und dann sagen wir das funktioniert deswegen und im Naturschutz darf man das und das nicht und das verstehen sie schon.“ (Exkursionsleiter 2). Auch die Verhaltensregeln werden in Verbindung mit deren Sinn und in Bezug auf das Schutzgebiet erklärt. Dies schafft Verständnis für den Raum der Natur. „Wenn man alles ein wenig erwähnt, die ganzen Zusammenhängen mit den Regeln, dann merken sie, wie wichtig das eigentlich ist mit den Wegegebot. Wenn du denen sagst ‚Schau, wenn jetzt nur jemand dort hochlaufen würde, in Richtung dieser Tiergruppe und der läuft nur ein Stück weit, dann gehen alle weg!‘ (...) Und dank diesem strengen Schutz haben wir jetzt immer noch das gleiche, wie vor 100 Jahren. Ich meine, es hat sich verändert, die Natur, ein wenig. Aber doch im Grossen und Ganzen... unverändert. (Exkursionsleiter 1). Die Wichtigkeit der Erklärung des Sinnes

hinter den Regeln wird mehrmals betont. „Das ist jetzt so, das ist schon länger, aus diesen und diesen Gründen’, man muss auch gewisse Gründe sagen, vielleicht wegen den Tieren, wegen den Pflanzen, welche die Grundlage sind als Nahrung der Tiere, dass man die nicht kaputt macht und zertrampelt, die Forschung, die Wissenschaft, oder? Dass man halt gewisse Dinge sein Jahrzehnten anschauen kann. Dass man das denen schon kann klar machen, wieso man das hat, ohne dass man sagt das seien Bestimmungen., (Exkursionsleiter 2). Auch werden die Kinder daran erinnert, wieso sie nicht zu laut zu sein dürfen. „Das ist auch Verständnis wecken für die Natur“ (Exkursionsleiter 1). Die SchülerInnen stellen selten direkte Fragen bezüglich dieses Themas, scheinen es aber zu verstehen und zu unterstützen. „Da habe ich schon ein paar Mail gemerkt, dass die sagen ‚Ja das ist super, so ein Park!’ Also diesen totalen Schutz, dass sie das schon verstanden haben, in dem Sinn, dass sie das unterstützen und sagen ‚Das ist gut!’, das schon.“ (Exkursionsleiter 1).

Für die Exkursionsleiter bedeute Naturschutz und Nachhaltigkeit, dass man nicht einfach alles nutzen kann. „Ich sage auch immer den Gästen: ‚Der Mensch ist ein grosser, grosser Egoist. Er schaut nur für sich und er gibt nichts.“ (Exkursionsleiter 2). Damit sind unter anderem auch verschiedene Sportarten im Freien gemeint, den „sie profitieren nur von der Natur und zurück geben sie nichts.“ (Exkursionsleiter 2). Hier wird auch der Konflikt mit Parkbesuchern, welche joggen angesprochen. „Da habe ich Mühe. Und jetzt ist eben die Frage aufgekommen, was machen wir mit diesen Leuten? Und was ist den Unterschied zwischen Rennen und Gehen?“ (Exkursionsleiter 2). Ein weiteres Beispiel ist eine angehende Wanderleitergruppe, welche nach einer Präsentation Applaus bekam und somit die Hirsche zum erstarren brachte. Nachhaltig zu sein bedeutet, „das man selber dementsprechend Dinge macht, also, was der Natur zuträglich ist, oder eben nicht zuträglich ist, nicht unterstützt oder wenn möglich nicht unterstützt oder was auch immer, einfach was im persönlichen Rahmen möglich

ist, man kann ja nicht alles machen, das ist ja klar.“ (Exkursionsleiter 1). Auch wird eine finanzielle Unterstützung gewisser Projekte angesprochen.

5.4.7 Unterschiede zwischen den Kinder aus Sicht der Exkursionsleitenden

Die Exkursionsleiter beschreiben immer wieder die Individualität der SchülerInnen und berichten über einige Unterschiede. Es wird zum Ausdruck gebracht, dass Klassen auf Primarschulstufe im Gegensatz zu älteren Schulkindern interessierter sind. „Weil die kann man noch begeistern (...) und das bleibt denen vielleicht auch. Besser als Älteren.“ (Exkursionsleiter 2). „Im Gegensatz zu Älteren, (...) [welche] zwischendurch das Gefühl haben, sie wissen schon alles. Wir müssen nicht, wollen nicht und sind nicht interessiert. Da sind Primarschüler hingegen sehr interessiert.“

Neben dem Alter wird, wie im ersten Abschnitt erwähnt, von einem Unterschied auf Grund der Wohnorte (Stadt/Land) berichtet. Neben der Ausrüstung, merkt man dies auch bei den Lehrpersonen aus urbanen Gebieten, da sie teilweise nicht wissen, was auf sie zukommt und zum Beispiel die Länge der Wanderung unterschätzen. „Dann bitte ich sie näher am Park zu starten, weil die Kinder sind heutzutage nicht mehr alle so fit“ (Exkursionsleiter 1). Kinder aus ländlicher Umgebung wissen vor allem in Bezug auf Tiere mehr und benötigen weniger Erklärung und Beobachtungshinweise. „Und da sieht man schon einen grossen Unterscheid zwischen Stadt- und Landkinder, das ist schon klar. Weil die haben nicht die gleiche Beziehung zur Natur.“ (Exkursionsleiter 2). Die Exkursionsleiter schildern Situationen, dass sich Stadtkinder tendenziell nicht wohl fühlen, wenn etwas dreckig wird oder öfter Fragen stellen wie zum Beispiel ob man aus den Bächen Wasser trinken darf.

Je nach Klasse erleben die Interviewten Diskrepanzen zwischen Mädchen und Knaben. Erstere zeigen oft mehr Interesse, stellen spezifischere Fragen und scheinen zusätzlich mehr zu wissen.

Das Interesse und die Fragen hängen jedoch oft davon ab, wie vorbereitet die Klassen sind. „Es ist natürlich einfacher, man kann dann Dinge direkt aufnehmen. Solche Dinge, wenn ich erzähle und dann kommt eine Frage kann man direkt darauf aufbauen, als wenn man merkt es ist etwas Neues, sie haben das noch gar nie behandelt, das ist gar nie zur Sprache gekommen.“ (Exkursionsleiter 1). Auch bei den Lehrpersonen wird ein klarer Unterschied beschrieben. Diejenigen, welche die Klassen vorbereitet haben, sind während den Exkursionen meist selber mehr involviert, animieren die Klasse zum mitmachen und weisen auf bereits Gelerntes hin. Ein Exkursionsleiter wünscht sich, „dass sie einfach eine Aufgabe haben. Dass sie vorbereitet kommen und auch etwas nachbereiten müssen. (...) weil viele sehen diesen Tag im Nationalpark einfach als freien Tag, als eine Wanderung. Aber das ist nicht das was wir gerne hätten.“ (Exkursionsleiter 2). Zudem wird vorgehend zur Exkursion ein Besuch im Nationalparkzentrum empfohlen.

In unterschiedlichen Situationen werden Diskrepanzen zu früheren Klassen zum Ausdruck gebracht. Heutzutage haben mehr Kinder auf Grund ihres Gewichtes und fehlender Routine Mühe mit laufen. „Viele sind halt auch übergewichtig, das ist die Generation, die einfach Pommes-Chips essen.“ (Exkursionsleiter 2). Wie am Anfang dieses Kapitels schon angesprochen, schildern die Interviewten, dass die Kinder „in der heutigen Zeit (...) nicht mehr so den Bezug zur Natur haben.“ (Exkursionsleiter 1). Sie scheinen gewisse Beschreibungen der Tiere oder den Parks nicht so ganz zu verstehen und „man merkt einfach, dass sie mit der Natur einfach nicht mehr so viel Kontakt haben.“ (Exkursionsleiter 2). Hier wird auch erwähnt, dass immer mehr Kinder ausländischer Abstammung den Park besuchen, welche teilweise weniger Interesse zeigen als Einheimische.

6 Diskussion

Die Auswertung der erhobenen Daten hatte zum Ziel die Erlebnisse der Primarschulkinder und deren Verständnis von Nachhaltigkeit darzustellen. Durch Beobachtungen, dem Stellen offener Fragen und dem Zulassen einer Eigendynamik der Gruppengespräche, wurde für die Teilnehmenden so weit möglich eine Gelegenheit geschaffen, unerwartete Themen aufzubringen, Inhalte individuell zu gewichten und zu bewerten.

Vielen Teilnehmenden war der Begriff Nachhaltigkeit nicht klar und es wurde darauffolgend nach dem Verständnis und Wertung von Naturschutz gefragt, wobei die Befragten Nachhaltigkeit und Naturschutz teilweise synonym verwendeten. Als Folge dessen, kann nicht vollständig beurteilt werden, was die Teilnehmenden für Haltungen bezüglich Nachhaltigkeit haben, sondern einzig, dass dieser Begriff nicht deutlich verstanden wurde.

Der Fokus dieser Diskussion liegt primär auf der Exkursion, da nicht alle Klassen auch das Nationalparkzentrum besuchen.

6.1 Erlebnis im Nationalpark und Umgebung

Die erste Forschungsfrage widmete sich dem Erleben der pädagogische Exkursion, sowie diesbezüglichen Erwartungen, starken, negativen und positiven Erinnerungen. Diese löste bei den Primarschulkindern unterschiedliche Reaktionen, Aussagen und Wertungen aus. Nach dem Erleben der Tierwelt wurde in der Gruppendiskussion nicht direkt gefragt und dennoch schien es ein Hauptthema der Gespräche zu sein. Auch durch Beobachtungen konnten die Begeisterung und das Interesse an Tieren anhand positiver und spontaner Aussagen, glücklicher Gesichter und des gegenseitigen Aufmerksam-Machen festgehalten werden. Ausserdem hatte der Exkursionsleiter während dem Hinweis auf eine solche Entdeckung bis zum Schluss beinahe immer vollständige

Aufmerksamkeit. Durch die anders erwarteten Umstände der Tiere (bspw. Im Freien, nicht eingezäunt), die vermutlich eingeschränkte Möglichkeit einer solchen Beobachtung im urbanen Alltag und die emotionalen Momente, nicht zuletzt ausgelöst durch die Art und Weise der Hinweise der Exkursionsleiter, wurde dieses Element besonders stark erinnert.

Auch das Setting des Nationalparks zeichnete sich als starke Erinnerung ab. Während der Exkursion waren einige Kinder vom Wandern nicht begeistert und klagten über Kälte, Müdigkeit und Regen. Vor allem am höchsten Punkt und zu Beginn des Abstiegs schienen sie erschöpft, dennoch wurde die Umgebung stark und emotional erinnert und als positiv gewertet. Dies schien vor allem bei denjenigen so, welche sie sich anders vorgestellt hatten. Am ersten Tag der Lagerwoche, als alle zum ersten Mal nach Ankunft das Lagerhaus verliessen und auf einige letzte MitschülerInnen warteten, waren viele von der Stille überrascht. „Es ist so still, machen wir Lärm!“ Daraus entstand ein Gespräch darüber, wer schon wie oft in Bergregionen gewesen war. Dabei hielten sich diejenigen, welche scheinbar nicht von vielen Erinnerungen zu berichten hatten wiederwillig zurück und richteten den Blick nach dem Boden. Bei spontanen Gesprächen mit den Lehrpersonen erwähnten einzelne, noch nie so richtig in den Bergen gewesen zu sein. Während den Gruppengesprächen schienen diese besonders enthusiastisch von den Erlebnissen zu erzählen, was darauf hindeutet, dass durch die Neuigkeit des Erlebnisses dessen Wichtigkeit auch zunahm (vgl. Soga u. a., 2016).

Weiterhin wurden Momente wie „als wir dann am höchsten Punkt waren, wurde es viel schöner“ oft beschrieben. Über solche emotionalen Momente wurde meist im Zusammenhang mit der Szenerie berichtet. Diese machte einen sehr grossen Eindruck: „Wie ein Gott gefühlt“, „Diese Aussicht, war wunderschön“. Auch hier schien es wiederum besonders speziell, wenn man es sich nicht so vorgestellt hätte bzw. nicht oft zuvor gesehen hatte. Die Nichtübereinstimmung mit der

Erwartung in Kombination mit Herausforderung und Gelingen der Wanderung führte zu emotionalen und stolzen Momenten, selten Enttäuschung und meistens Freude. Verbunden mit der Szenerie konnten diese besonders stark erinnert werden.

Die von Cornell (1999) beschriebenen vier Stufen des Naturerlebnis und -verständnis wurden also mit dem Besuch in Nationalparkgebiet erreicht (Begeisterung wecken, konzentriert wahrnehmen, unmittelbar erfahren und andere an deiner Erfahrungen teilhaben lassen).

6.2 Nachhaltigkeit und Naturschutz

Die zweite Forschungsfrage behandelte das Thema Naturerlebnisse und Nachhaltigkeit, beziehungsweise Naturschutz wobei nach Merkmalen und Wertung dieser gefragt wurde. Beim Verständnis von Naturschutz wurden oft Beispiele der Exkursion erwähnt: „ich finde, das beste Beispiel für Naturschutz ist der Nationalpark!“. Dabei scheint dieser Schutz teilweise als etwas Entferntes gesehen zu werden. Dies suggerieren vermehrte Aussagen wie „Dort und hier“ und „nicht wie bei uns“ sowie „wenn die Menschen die Natur in Ruhe lassen“. Diese totalitäre Abgrenzung dient ihrer Meinung nach dazu, dass Tiere sich ausleben können, Platz haben und nicht durch Jäger und Häuser gestört werden. Es scheint als hätte der Aufenthalt sie dazu angeregt, über die Umwelt und deren Bedingung nachzudenken. Sie waren im Wald und haben im Lager kleine Bäume gebastelt, sie wanderten und schnitzten sich am Abend einen Wanderstecken und erzählten bei den Gruppengesprächen von sich aus gerne von dieser Thematik. Auch während der Exkursion wurden oft Anmerkungen über die Stille oder die herumliegenden Bäume gemacht, was darauf hindeutet, dass sich die Kinder mit dieser natürlichen Umgebung aktiv befassten.

Die *Tiere* zu schützen wurde definitiv als grösste Motivation für Naturschutz gewertet. Dabei wurde nicht das Tierreich oder das Ökosystem als Ganzes gesehen, sondern jede/r hatte sein/ihr Lieblingstier, welches besonders schützenswert war: „Damit die Murmeli [bzw. Steinböcke etc.] Platz haben und es ihnen gut geht“. Überraschend dabei war, dass die Kinder oft von anderen bzw. manchmal von der nächsten Generation sprachen, was mit der oft zitierten Definition von Nachhaltigkeit zu vergleichen ist: *“development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”* (Bojo, Mäler, & Unemo, 1992; WCED, 1987). Dies könnte damit in Zusammenhang stehen, dass zumindest bei der einen Klasse etwas Ähnliches am Schluss vom Exkursionsleitenden erwähnt wurde. Auch *andere* sollten diese Tiere und Umgebung besuchen können, was als Motivation für den fortwährenden Schutz diente. Auffälligerweise wurde oft die Annahme gemacht, dass wenn ihre Mitmenschen diese Natur sehen würden, sie sich ganz anders verhielten, das heisst weniger wegwerfen und überbauen würden. Was überraschte war, dass die 11- bzw. 12-jährigen Kinder auch die Implikationen von Naturschutz nachzuvollziehen schienen und ihn nicht einfach nur Guthiessen. Es wurde verstanden, dass auch immer mehr Menschen Platz brauchen und dass Schutz finanzielle Mittel, Berechtigungen und Raum erforderte. Ebenfalls wurde angesprochen, dass nicht alle Bevölkerungsschichten die Möglichkeit hatte, den Park zu besuchen, da die lange Zugfahrt viel Geld kostete. Auch solche Aussagen waren nicht erwartet worden.

Auch die Szenerie des Parks schien ein Nachdenken über die Umwelt ausgelöst zu haben. Die wunderschöne Berglandschaft wurde oft in Zusammenhang mit Natur und Naturschutz erwähnt und verstärkte die damit verbundenen Emotionen. Diese Umgebung hat einen grossen Eindruck auf die Primarschulkinder gemacht, dies kann durch die vermehrten Erzählungen darüber, sowie der Meinung „wenn andere das sehen würden...“ abgeleitet

werden. Es können keine Aussagen über längerfristige Effekte gemacht werden, aber der Nationalpark hat zweifellos Emotionen ausgelöst und sicherlich kurzfristig zu einer starken Erinnerung geführt. Ausserdem bewirkte er in Verbindung mit den Exkursionsleitenden und den Besuch im Zentrum ein Auseinandersetzen mit der Umweltthematik. Am stärksten wurde diese jedoch durch die Entdeckungen vieler Tiere und der Szenerie ausgelöst.

Ein Umweltbewusstsein konnte durch die direkten Erkundungen und Begegnungen des ausserschulischen Lernortes gefördert werden (vgl. «Lehrplan 21», 2015). Dabei standen die von Berger (2010) beschriebenen emotionalen Bezüge zur Natur im Vordergrund, welche sich durch Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern herauskristallisierten. Das pädagogische Potenzial des Waldes konnte folglich besonders in Verbindung mit der Berglandschaft gut als Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Umweltbewusstseins genutzt werden und es gelang weitgehend, die Kinder für die Natur zu begeistern (vgl. Bolay & Reichle, 2007; Cornell, 1999). Abgesehen von der emotionalen Bindung ist jedoch das Erwerben von Wissen von grosser Wichtigkeit, denn es bildet gemäss Cornell (1999) die Grundlage der Erklärung dieser Gefühle. Dieses wurde durch die Beiträge der Exkursionsleitenden sowie des Besuchs im Nationalparkzentrum gefördert.

6.3 Nationalparkzentrum

Die dritte Forschungsfrage widmete sich dem Nationalparkzentrum und besonders starken, negativen und positiven Erinnerungen an dieses. Zudem wurde das Ausstellungskonzept als Ganzes bewertet (vgl. Kapitel 5.3). Auch sollte jedoch das Nationalparkzentrum im Bezug auf Nachhaltigkeit untersucht werden. Viele Lehrpersonen lassen ihre Schulkinder Arbeitsblätter zum Nationalparkzentrum ausfüllen, auf welche über die offizielle Webseite zugegriffen werden kann. Darauf wird an einzelnen Stellen auf Umweltschutz

hingewiesen. Der Nationalpark überlässt die Natur sich selbst und gewährleistet somit Prozessschutz, wobei aufgefordert wird dessen Vorteile aufzuzählen oder zu überlegen was menschliches Eingreifen wie z.B. mit Insektengift für Folgen hat («Didaktische Materialien», o. J.). Die befragten Kinder zählten beim Thema Naturschutz jedoch kaum Beispiele des Nationalparkzentrums auf. Dies könnte daran liegen, dass einiges nicht verstanden wurde (z.B. Kugelbahn als Zusammenspiel verschiedener Ökosystemteile, vgl. Kapitel 5.5.1), oder dass die Exkursion im eigentlichen Schutzgebiet durch das unmittelbare Erlebnis der Natur besser in Erinnerung blieb.

Nichts desto trotz ermöglichte der Zentrumsbesuch und die Arbeitsblätter ein konzentriertes Wahrnehmen (vgl. Stufe 2 nach Cornell 1999) und förderte das Erwerben von Wissen zum Thema Umweltschutz und Nationalpark allgemein, da sich die Kinder intensiv damit auseinandersetzen konnten und mussten. Der Besuch *vor* der Exkursion ermöglichte ein Kennenlernen des Nationalparks und die Einführung ins Thema und wird deswegen von den Exkursionsleitenden empfohlen. Umgekehrtes bot die Gelegenheit, Erlebtes mit neuen Informationen zu verknüpfen und so zu verarbeiten. Ein Mädchen, welches besonders Mühe hatte mit den Aufstieg berichtete vom stolzen Moment im Nationalparkzentrum, als sie die 3D Karte sah und den Weg, welchen sie bestiegen hatte. Sie schaute mich lächelnd an und berichtete „Wow, das habe ICH geschafft? Es war schon streng aber auch sehr schön!“.

6.4 Exkursionsleitende

Im Zentrum der vierten und fünften Forschungsfrage standen die Exkursionsleitenden. Zum einen aus Sicht der teilnehmenden Kinder und zum anderen ihre Sicht auf die PrimarschülerInnen. Ein wichtiger Teil der Analyse von pädagogischen Exkursionen ist die Frage nach der Wirkung der Exkursionsleitenden. Dabei ist beispielsweise herauszufinden, inwiefern ihre

Eigenwahrnehmung mit derjenigen der Kinder übereinstimmt. Beide Akteure weisen auf die Wichtigkeit tierischer Entdeckungen hin und auf besonders emotionale Momente, wenn diese sich nahe am Betrachtenden befinden. Durch die langjährige Erfahrung wissen die Leitenden über die Bedeutsamkeit der Tiere für die Kinder Bescheid und weisen oft und gerne darauf hin, was wiederum von den SchülerInnen als sehr positiv bewertet wird. Eine weitere Übereinstimmung erschien bei den Boxen, welche Schädel, Gebisse und weiteres Material zum Park beinhalten. Sowohl die pädagogischen Führer als auch die Kinder beschreiben diese als zentral für die Exkursion.

In einigen Punkten stimmt jedoch die Eigen- und Fremdwahrnehmung nicht überein. Was die Exkursionsleitenden als „ein wenig bergauf“ beschreiben ist für viele Kinder mit grosser Anstrengung verbunden und sehr mühsam, was durch Beobachtung und Gruppengespräche ersichtlich wurde. Auch wurde das Fernrohr von den Leitenden als tolles Objekt beschrieben und die SchülerInnen fühlten sich teilweise gehetzt durch die Schlange und kurze Anschauungszeit. Hier würde beispielweise eine Erklärung helfen, wieso jeder nur kurz reinschauen kann, damit dafür alle einmal können. Ausserdem bräuchten einige mehr Hilfe bezüglich der Handhabung des Fernrohrs. Die Exkursionsleitenden machen einerseits die Aussage „mit Kindern muss man schon anders umgehen, da kann man nicht wie mit den Erwachsenen“ (Exkursionsleiter 1, persönliche Kommunikation, 25.01.18), andererseits wurde von den PrimarschülerInnen ein Fehlen von genau solch einem kindlichen Umgang bemängelt „[Er] spricht mit uns wie mit Wissenschaftlern!“ (K9, Klasse 1).

Trotz dieser Diskrepanzen spielen die Exkursionsleitenden eine wichtige Rolle für die Primarschulkinder. Dies zeigt sich daran, dass viele SchülerInnen vom Exkursionsleiter Gesagtes oft wiederholen. Ausserdem gilt im Zweifelsfall immer die Meinung des pädagogischen Führers bzw. derjenigen Person, welche sich am besten daran erinnern kann. Deswegen ist auch die Haltung des

Exkursionsleitenden bezüglich Nachhaltigkeit und Naturschutz und das war er dazu erzählt von grosser Wichtigkeit, denn er scheint völliges Vertrauen der Kinder zu haben. Sie beantworten die Frage nach neu Gelerntem zwar zögerlich, jedoch stimmen ihre Aussagen äusserst oft mit denjenigen des Exkursionsleitenden überein. Oft werden die Regeln des Parks in diesem Zusammenhang erwähnt. Dabei scheint es besonders wertvoll, wenn zugleich auch der Grund erklärt wird, denn so werden diese eher akzeptiert und führen ausserdem zu einem Naturschutzverständnis. Auch allgemein werden Wünsche oder Anmerkungen des Leiters immer besser verstanden und angenommen, wenn sie zusammen mit dem Zweck dahinter begründet werden (z.B. warum ruhig sein, warum niemand mit ihm zuvorderst laufen durfte etc.).

Bei der Analyse vom Nachhaltigkeitsverständnis kann, wie im Kapitel 5.4.1 angesprochen, abschliessend gesagt werden, dass den meisten Kinder ‚Nachhaltigkeit‘ kein Begriff ist. Naturschutz hingegen wird grundsätzlich immer am Beispiel des Parks erklärt und selten etwas darüber hinaus geäussert, ausser es dient dem Vergleich mit dem Nationalpark. Dies kann vermutlich damit begründet werden, dass auch der Exkursionsleiter bei der Einleitung, den Regeln, sowie bei allgemeinen Anmerkungen zu Naturschutz immer nur vom Park sprach, was auch seiner Aufgabe entspricht. Hier könnte zukünftig überlegt werden einen kurzen Kommentar zu Nachhaltigkeit oder Naturschutz allgemein oder zu anderen Schutzgebieten zu machen. Die Natur zu schützen oder Nachhaltigkeit anzugehen, kann nicht *nur* durch totalitären Schutz gewährleistet werden. Das scheinen die Kinder nicht zu wissen.

Die Exkursionsleiter sprechen oft an, dass es einen bedeutenden Unterschied macht, ob die SchülerInnen etwas vor- oder nachbereiten müssen oder nicht. Sie sehen einen klaren Vorteil darin, wenn die Kinder sich schon vor der Exkursion mit der Thematik auseinandergesetzt haben und/oder sich im Nachhinein weiter damit auseinandersetzen müssen. Damit sie also optimal von der pädagogischen

Führung profitieren können, sind diese kognitiven Lernleistungen unabhängig vom Exkursionstag von grosser Bedeutung. Auch Wilde & Bätz (2006) beschrieben eine entsprechende Vorbereitung als förderlich für erlernbares Wissen an ausserschulischen Lernorten. Wilhelm, Rempfler, & Messmer (2001, S. 13f.) nennen in diesem Zusammenhang drei wichtige Elemente für ausserschulisches Lernen: das Interesse der Lernenden und ihre damit im Zusammenhang stehende Bereitschaft, die originale Begegnung des Themas, sowie die vor- und nachbereitenden Aspekte Üben, Wiederholen und Anwenden.

6.5 Empfehlungen und Ausblick

Im Verlaufe dieser Arbeit sind einige Punkte aufgefallen, welche es sich lohnt an dieser Stelle zu erwähnen, auch wenn dies nicht das eigentliche Ziel der Arbeit war.

Die Exkursionsleitenden wiesen immer wieder auf die Wichtigkeit der Vorbereitung der Klassen hin. Auch in den Beobachtungen wurde deutlich, dass je mehr sich die Klasse schon im Vorhinein mit dem Park auseinandergesetzt hatte, desto mehr zeigten die Kinder Interesse und waren motiviert zu interagieren. Auch wenn man sich dieser Relevanz bewusst ist, gibt es keine klaren Empfehlungen für anfragende Lehrpersonen. Die Exkursionsleiter weisen darauf hin, dass einige Lehrpersonen eventuell vor zusätzlicher Arbeit zurückschrecken. Trotzdem könnte es sich lohnen, hier gemeinsame Richtlinien zu erarbeiten und den LehrerInnen zumindest eine gewisse Vorbereitung zu empfehlen. Weiterhin bietet es sich an, dass der oder die Exkursionsleitende am Tag der Exkursion nach einer solchen Vorbereitung fragt und entsprechend darauf eingeht.

Weiter ist aufgefallen, dass Klassen oft schlecht ausgerüstet sind. Dies ist schade, da so der Fokus nicht auf der Exkursion liegt, sondern den Gegebenheiten,

welche diese mit sich bringt. Auch hier wäre es überlegenswert die Lehrpersonen zu bitten, die Schulkinder vermehrt darauf hinzuweisen. Auch wenn dies nicht eigentliche Aufgabe des Parks ist, könnte es dazu führen, dass die Kinder mehr auf Erlebtes eingehen können und diese Umgebung somit besser in Erinnerung behalten und mehr von solch einem Tag profitieren können.

Der Nationalpark möchte dazu beitragen, die Besuchenden zu verantwortungsvollen Erwachsenen auszubilden («Schulen», o. J.). Dazu wird anhand des Nationalparks viel über Naturschutz erklärt und auch im Museum weisen einige Punkte darauf hin. Es stellt sich jedoch die Frage, ob auch eine Diskussion über den Nationalpark hinaus bezüglich dieses Themas lohnenswert wäre. Auch damit die Primarschulkinder wissen, dass es Formen zwischen absoluten Schutz und urbanem Leben wie sie es kennen gibt. Dies würde ihr Bild sicherlich vervollständigen.

Diese Arbeit hat aufgezeigt, dass ein Besuch des Schweizerischen Nationalparks durchaus wichtige Eindrücke bei Primarschulkindern hinterlässt und sie dazu anregt über Umweltthemen nachzudenken. Um eine längerfristige Wirkung zu garantieren, ist jedoch ein Auseinandersetzen mit dieser Thematik weit über den Besuch hinaus von grosser Wichtigkeit. Um ein Ausmass dessen zu evaluieren ist weitere Forschung erforderlich. Grundsätzlich kann jedoch gesagt werden, dass die Primarschulkinder interessiert sind und gerne Neues über den Park und die damit verbundenen Themen erfahren. Über die Umweltthematik hinaus, zeigt dies sicherlich auch die Wichtigkeit von ausserschulischen Lernorten, welche einen realen Kontakt mit dem Objekt ermöglicht und somit unerlässlich ist für eine gute Bildung. Es scheint als würde die Verbindung von Emotionen und Erfahrungen dazu führen, dass sich Kinder mehr mit einem Thema auseinandersetzen.

6.6 Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war, das Erleben des Schweizerischen Nationalpark sowie des Nationalparkzentrums aus Sicht von Primarschulkindern zu beschreiben und dabei deren Verständnis von Nachhaltigkeit aufzuzeigen. Mithilfe der Beantwortung von fünf Forschungsfragen bezüglich Nationalpark, Nachhaltigkeit und Naturschutz, Nationalparkzentrum und Exkursionsleiter konnte dieses Ziel erreicht werden. Es wurde aufgezeigt, welche Aspekte besonders stark, positiv oder negativ erinnert wurden und welche Meinungen die Kinder bezüglich Nachhaltigkeit und Naturschutz vertreten. Dabei stellte sich heraus, dass sich die PrimarschülerInnen intensiv mit dieser Thematik befasst hatten und viel darüber zu erzählen wussten. Es liegt jedoch an den jeweiligen Lehrpersonen, das Erlebte zu vertiefen und somit bestmöglich davon zu profitieren. Der Besuch im Nationalpark und auch im Nationalparkzentrum bietet jedoch eine gute Möglichkeit diese Thematik emotional zu erleben, führt somit zu bleibenden Eindrücken und eignet sich deshalb besonders gut als ausserschulischer Lernort für Nachhaltigkeit und Naturschutz.

7 Anhang

7.1 Leitfaden der Fokusgruppe Exkursion (Hauptteil und Abschluss)

Input

- Ich zeige euch jetzt drei Bilder zum Exkursionstag im Nationalpark.
 - Diese sind einfach als Erinnerung für euch.
 - Ihr müsst später keine Fragen dazu beantworten,
 - falls euch spontan etwas in den Sinn kommt, dürft ihr das sehr gerne sagen.

(3 Bilder Zeigen, nach jedem kurz Zeitlassen)

Einstiegsfrage

- Bei diesem Gespräch geht es nun um den ganzen Tag im Nationalpark und alle welche daran teilgenommen haben.
 - Was könnt ihr mir über diesen Tag erzählen?

Stärkste Erinnerung (WICHTIG)

- Wie würdet ihr die Situation beschreiben, welche euch als erstes in den Sinn kommt?

(Falls nichts kommt)

- Es muss nichts spezielles sein, positiv oder negativ, einfach was euch spontan als erstes einfällt.
- Was denkt ihr, wie war die selbe Situation für andere?

- Weshalb denkt ihr, dass *diese* Situation euch als erstes einfällt?
 - Wie fandet ihr diese Situation?
 - Wieso?

Bestes Erlebnis und andere positive Erlebnisse (weniger wichtig)

- Versucht euch nun an euer bestes Erlebnis dieses Tages zu erinnern. (Zeit lassen)
 - Wie war diese Situation für euch?
- Wieso findet ihr dieses Erlebnis am besten?
- Wie würdet ihr andere gute Situationen beschreiben?

- Wie waren die gleiche Situationen für andere?
- Weshalb war habt ihr diese Momente als gut empfunden?
- Ich habe beobachtet, dass... (Ihrerseits bereits erwähnte Punkte weglassen)
 - die Tiere vielen gefallen haben
 - Wie war das?
 - Wieso?
 - (ev.) Wie gut fandet ihr das (Tiere)?

Schlechtestes Erlebnis und andere negative Erlebnisse (weniger wichtig)

- Wie war die schlechteste Situation des ganzen Tages?
- Wieso war dieses Erlebnis besonders negativ?

- Wie waren weitere negative Situationen für euch?
 - Wie waren die gleiche Situationen wohl für andere?
 - Wieso habt ihr diese Momente als negativ empfunden?
- Ich habe beobachtet, dass... (Ihrerseits bereits erwähnte Punkte weglassen)
 - das Wetter manchmal eher schlecht war.
 - Wie war das für euch?
 - Wieso gestört/nicht gestört?
 - das Bergauflaufen für einige mühsam war
 - Wie war das für euch?
 - Wieso?

Exkursionsleiter

- Was könnt ihr mir zum Exkursionsleiter erzählen?
- Wieso empfindet ihr das so?
- Wie hat er die Führung gemacht?
 - Wie würdet ihr Stärken von ihm beschreiben?
 - Gibt es weitere?
 - Wieso sind das Stärken?
 - Wo könnte er sich verbessern?

- Ich habe beobachtet, dass ... (Ihrerseits bereits erwähnte Punkte weglassen)
 - er euch auf viele Tiere aufmerksam gemacht hat, z.T. mit dem Fernrohr.
 - Wie war das?
 - Wieso?

- Wie gut fandet ihr das?

Allgemeiner Rückblick

- Wie zufrieden oder nicht zufrieden wart ihr mit dem ganzen Tag?
 - Wieso?
- Wir haben über positive und negative Erinnerungen gesprochen.
 - Wieso habt ihr diese vielleicht erwartet?
 - Wieso habt ihr diese nicht so erwartet?

Museum (kleiner Fokus)

- Nun noch kurz zum Besuch im Nationalparkzentrum am Montag.
 - Was kommt euch dazu als erstes in den Sinn?
 - Was war das beste Erlebnis im Museum?
 - Was war die schlechteste Situation im Museum?

Nachhaltigkeit

- Was versteht ihr unter Naturschutz?
 - Wieso?
- Was für einen Stellenwert hat Naturschutz für euch?
- (Falls Frage nicht verstanden wird: Wie wichtig ist Naturschutz für euch?)
 - Wieso?
- Welche Momente im Nationalparkzentrum oder auf der Exkursion erinnern euch vielleicht an Naturschutz?
 - Wieso?
- Was habt ihr während der letzten Woche dazu gelernt?
- Der Schweizerische Nationalpark ist ein sehr grosses Schutzgebiet. Wieso braucht es solche Schutzgebiete? Wieso nicht?
- Bräuchte es eurer Meinung nach noch weitere in der Schweiz?
 - Wieso?

Abschluss

- Ich bedanke mich für euer Engagement heute & dass ich letzte Woche an eurem Lager teilnehmen durfte.

7.2 Leitfadens der Fokusgruppe Museum (Hauptteil und Abschluss)

Input

- Ich zeige euch jetzt drei Bilder zum Exkursionstag im Nationalpark.
 - Diese sind einfach als Erinnerung für euch.
 - Ihr müsst später keine Fragen dazu beantworten,
 - falls euch spontan etwas in den Sinn kommt, dürft ihr das sehr gerne sagen.

(3 Bilder Zeigen, nach jedem kurz Zeitlassen)

Einstiegsfrage

- Bei diesem Gespräch geht es nun um den ganzen Morgen im Nationalparkmuseum und alle, welche daran teilgenommen haben.
 - Was könnt ihr mir über diesen Halbttag erzählen?

Stärkste Erinnerung

- Wie war die Situation in de Erinnerung, welche euch als erstes in den Sinn kommt?

(Falls nichts kommt)

- Es muss nichts spezielles sein, positiv oder negativ, einfach was euch spontan als erstes einfällt.
- Was denkt ihr, wie war die selbe Situation für andere?
- Weshalb denkt ihr, dass diese Situation euch als erstes einfällt?
 - Wie fandet ihr diese Situation? // Wieso?

Bestes Erlebnis und andere positive Erlebnisse

- Versucht euch nun an euer bestes Erlebnis des Museumaufenthaltes zu erinnern. (Zeit lassen)
 - Wie war diese Situation für euch?
- Wieso findet ihr dieses Erlebnis am besten?
- Wie waren weitere positive Situationen für euch?
 - Wie waren diese Situationen für andere?
 - Weshalb war habt ihr diese Momente als gut empfunden?
- Ich habe beobachtet, dass... (Ihrerseits bereits erwähnte Punkte weglassen)
 - der Vogel, mit dem man navigieren konnte, für einige besonders spannend schien.
 - Wie war das für euch? // Wieso?

- die meisten relativ ruhig und konzentriert arbeiteten, ich hatte den Eindruck, ihr wart interessiert.
- Wie war das? // Wieso? // Wie gut fandet ihr das?

Schlechtestes Erlebnis und andere negative Erlebnisse

- Was war die schlechteste Situation des Morgens im Museum?
- Wieso war dieses Erlebnis besonders negativ?
- Wie waren weitere negative Situationen für euch?
 - Wie waren die gleiche Situationen wohl für andere?
 - Weshalb habt ihr diese Momente als negativ empfunden?
- Ich habe beobachtet, dass
 - die einzelnen Räume anfangs nicht gefunden wurden
 - Wie war das? // Wieso? // Wie gut fandet ihr das?

Allgemeiner Rückblick

- Wie zufrieden oder nicht zufrieden wart ihr mit dem ganzen Tag?
 - Wieso?
- Wir haben über positive und negative Erinnerungen gesprochen.
 - Wieso habt ihr das vielleicht so erwartet?
 - Wieso habt ihr das nicht so erwartet?

Exkursion (kleiner Fokus)

- Nun noch kurz zur Exkursion im Nationalpark am Dienstag
 - Was kommt euch dazu als erstes in den Sinn?
 - Was war das beste Erlebnis dieses Tages?
 - Was war die schlechteste Situation im Nationalpark?

Abschluss

- Ich bedanke mich für euer Engagement heute und dass ich letzte Woche bei euch beobachten durfte.

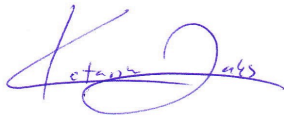
Nachhaltigkeit

- Was versteht ihr unter Naturschutz?
 - Wieso?
- Was für einen Stellenwert hat Naturschutz für euch?
- (Falls Frage nicht verstanden wird: Wie wichtig ist Naturschutz für euch?)
 - Wieso?

- Welche Momente im Nationalparkzentrum oder auf der Exkursion erinnern euch vielleicht an Naturschutz?
 - Wieso?
- Was habt ihr während der letzten Woche dazu gelernt?
- Der Schweizerische Nationalpark ist ein sehr grosses Schutzgebiet. Wieso braucht es solche Schutzgebiete? Wieso nicht?
- Bräuchte es eurer Meinung nach noch weitere in der Schweiz?
 - Wieso?

7.3 Persönliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und die den verwendeten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.



Literatur

- Aitken, S. . (2001). *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*. London : Routledge.
- Beck, G., & Scholz, G. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule -Beobachten lernen* (S. 85–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Berger, K. (2010). Mit Freude die Natur erleben! *fratz*, 12–15.
- Blumer, H. (1973). Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80–146). Reinbek: Rowohlt. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_4
- Boer, H., & Reh, S. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In *Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Bogner, A., & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In *Das Experteninterview* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2
- Bogner, A., & Menz, W. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In *Interviewing Experts* (S. 43–80). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230244276_3
- Bohnsack, R. (1991). *Rekonsrtuktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis*. Opladen: Leske und Budrich.

- Bojo, J., Mäler, K.-G., & Unemo, L. (1992). *Environment and development: An economic approach* (Second Rev). Kluwer Academic Publishers.
- Bolay, E., & Reichle, B. (2007). *Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bürki, R. (2000). *Klimaänderung und Anpassungsprozesse im Wintertourismus*. St. Gallen: Ostschweizerischen Geographischen Gesellschaft.
- Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to Nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Collins, D., & Coleman, T. (2008). Social Geographies of Education: Looking Within, and Beyond, School Boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281–299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00081.x>
- Cornell, J. (1979). *Sharing nature with children: a parents' and teachers' nature-awareness guidebook*. Nevada City.
- Cornell, J. (1999). *Mit Kindern die Natur erleben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Didaktische Materialien. (o. J.). Abgerufen 12. November 2018, von <http://www.nationalpark.ch/de/besuchen/schulen/didaktische-materialien/>
- Eidgenössische Nationalparkkommission. (2007). *Leitbild*. Zerneß.

Entstehung und Entwicklung. (o.J.). Abgerufen 18. Juni 2018, von <http://www.nationalpark.ch/jubilaeum/jubilaum/entsehung-und-entwicklung/>

EUROPARC Deutschland (2010). *Richtlinien für die Anwendung der IUNC-Managementkategorien für Schutzgebiete. Deutsche Übersetzung.*

Evans, B. (2008). Geographies of Youth/Young People. *Geography Compass*, 2(5), 1659–1680. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2008.00147.x>

Fine, G., & Sandstrom, K. (1988). *Knowing Children: Participant Observation Among Minors.* Newbury Park, California: Sage.

Flick, U. (2011). *Triangulation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 645–672). London: Sage.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* London: Weidenfield & Nicolson.

Heinberg, R. (2011). *The end of growth: Adapting to our new economic reality.* Gabriola Island: New Society Publishers.

Heinzel, F. (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim: Beltz Juventa.

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hofferth, S. L. (2009). Changes in American children's time-1997 to 2003. *Electronic international journal of time use research*, 6(1).
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), 763-783.
<https://doi.org/10.1177/S0038038500000468>
- Hopf, A. (1993). *Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse*. München: Erenwirth.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 97-115.
- Hopkins, P. E. (2013). *Young people, place and identity*. London and New York: Routledge.
- Hordyk, S. R., Dulude, M., & Shem, M. (2015). When nature nurtures children: nature as a containing and holding space. *Children's Geographies*, 13(5), 571-588. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.923814>
- Hülst, D. (2012). Grounded Theory Methodology. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 278-290). Weinheim: Beltz Juventa.
- Irmer, J. (2017, November 11). Kinder haben den Kontakt zur Natur verloren. *derStandard.at*.
- Katz, C. (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kehily, M. J. (2007). *Understanding youth: Perspectives, identities & practices*. London: Sage.

- Kleve, H. (2017). Die Wirklichkeit der Möglichkeit. Paul Watzlawicks pragmatischer Konstruktivismus. In A. Huber & R. Fürst (Hrsg.), *Paul Watzlawick 4.0*. Wien: facultas.
- Kölbi, C., & Billmann-Mahecha, E. (2005). Die Gruppendiskussion. Schattendasein einer Methode und Plädoyer für ihre Entdeckung in der Entwicklungspsychologie. In *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie* (S. 321–350). Köln: Kölner Studienverlag.
- Kupper, P. (2012). *Wildnis schaffen. Eine transnationale Geschichte des Schweizerischen Nationalparks*. Bern: Haupt Verlag.
- Kupper, P. (2013). Eine wechselhafte Geschichte. Wie der SNP zustande kam und sich entwickelte. In H. Haller, A. Eisenhut, & R. Haller (Hrsg.), *Atlas des Schweizerischen Nationalparks. Die ersten 100 Jahre*. Nat.park-F, S. 58–59. Bern: Haupt Verlag.
- Lehrplan 21. (2015). Abgerufen 11. Juni 2018, von <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C6%7C3>
- Leuthold, C. (2003). 20 Jahre CH-Waldwochen/Silviva. Eine Erfolgsstory der stillen Art. *Wald und Holz*, 1–3.
- Lohri, F., & Schwyter Hofmann, A. (2004). *Treffpunkt Wald: Waldpädagogik für Forstleute; ein Handbuch mit praktischen Arbeitsunterlagen, Ideen und Beispielen von Waldführungen*. Luzern: Rex Verlag.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin books of chapel hill.
- Lozza, H. (o.J.). Besucher und Öffentlichkeitsarbeit. In *Schweizerischer Nationalpark. Geschäftsbericht 2017*. Zerneß: Eidgenössische Nationalparkkommission ENPK & Stiftung Schweizerischer Nationalpark Zerneß.

- Lüders, C., & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum—Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturreischau*, 12, 90–102.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 228–259). Stuttgart: Enke.
- Mattisek, A., Pfaffenbach, C., & Reuber, P. (2013). *Methoden der empirischen Humangeographie*. Braunschweig: Westermann.
- Meier Kruker, V., & Rauh, J. (2005). *Arbeitsmethoden der Humangeographie* (Bd. Ill.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meierhofer, B. (2015). *Bildungswerkstatt Bergwald. Evaluation eines natur- und erlebnispädagogischen Lernarrangements für Jugendliche und junge Erwachsene*. Universität Zürich.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The Focused Interview*. Glencore, Illinois: Free Press.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ErxperInneninterviews-vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71–95). Opladen: Leske & Budrich.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

- Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Miller, R. J. (2005). Biodiversity Conservation and the Extinction of Experience.pdf. *Trends in Ecology and Evolution*, 20(8), 430–434.
- Müller-Böker, U. & Graf, S. (2017). Qualitative Methodologies and Methods in Human Geography [Powerpoint slides]. Retrieved from https://lms.uzh.ch/auth/1%3A1%3A1017027817%3A3%3A0%3Aaserv%3Ax/03_Method%20Overview_Episodic_Narrative_Expert/Slides_422_03_Method%20Overview_Episodic%20Interview_Narrative%20Interview_Expert%20Interview.pdf
- National Institution For Youth Education. (2017). Abgerufen 24. Juni 2018, von <http://www.niye.go.jp>
- Natural England, 2016. Natural England Commissioned Report.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715–740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Pergams, O. R. W., & Zaradic, A. (2006). Is love of nature in the US becoming love of electronic media? 16-year downtrend in national park visits explained by watching movies, playing video games. *Journal of environmental Management*, 80(4), 387–393.

- Reuber, P., & Pfaffenbach, C. (2005). *Methoden der empirischen Humangeographie*. Braunschweig: westermann.
- Reye, B. (2012). «Es besteht die Gefahr, dass Kinder dumm, dick und aggressiv werden». *Tages-Anzeiger, Online-Ausgabe*, S. 1–4.
<https://doi.org/10.1002/bip.21617>
- Richardson, D. (2016). *Geography of Recreational land use*. San Diego. Lecture.
- Rolletschek, H. (2014). *Null Bock auf Natur? Tu was!*
- Saito, T. (2012). Technology and me: A personal timeline of educational technology [Powerpoint slides]. Retrieved from <http://www.slideshare.net/Bclari25/educational-technology-ppt>
- Sauerborn, P., & Brühne, T. (2014). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulen. (o. J.). Abgerufen 5. Juni 2017, von <http://www.nationalpark.ch/de/besuchen/schulen/>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1984). *Strukturen der lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schweizerischer Nationalpark (2010). *Naturbildungskonzept 2011-2016*. Zernez.
- Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: the loss of human-nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94–101.
<https://doi.org/10.1002/fee.1225>
- Soga, M., Gaston, K., Yamaura, Y., ... K. K.-I. journal of, & 2016, undefined. (2016). Both direct and vicarious experiences of nature affect children's willingness to conserve biodiversity. *International journal of environmental research and public health*, 13(6), 529.

- Soostmeyer, M. (1992). *Zur Sache Sachunterricht: Begründung eines situations-, handlungs-und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule. 2. Auflage.* Frankfurt am Main.
- Strauss, A., & Corbin, J. & Niewiarra S. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung.* Weinheim: Belz, Psychologie Verlag Union.
- VBE. (2013). Klassenfahrten und außerschulische Lernorte. *Themenbeiheft Verband Bildung und Erziehung, 3.*
- WCED. (1987). *Our common future. World Comission on Environment and Development.* Oxford: Oxford University Press.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments, 16(1), 1-24.*
- Wilde, M., & Bätz, K. (2006). Einfluss unterrichtlicher Vorbereitung auf das Lernen im Naturkundemuseum. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12, 77-88.*
- Wilhelm, M., Rempfler, A., & Messmer, K. (o. J.). Außerschulische Lernorte – Chance und Herausforderungen. In *Außerschulische Lernorte - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften.* Berlin.
- Wörne, M. (2009). Was ist Naturpädagogik? *Naturschule Freiburg e.V.*
- Zaradic, P. A., Pergams, O. R. W., & Kareiva, P. (2009). The Impact of Nature Experience on Willingness to Support Conservation. *PLoS ONE, 4(10), e7367.*
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007367>

Zhang, W., Goodale, E., & Chen, J. (2014). How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biological Conservation*, 177, 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2014.06.011>

Ziele - Der Schweizerische Nationalpark im Engadin. (o. J.). Abgerufen 20. Juni 2018, von <http://www.nationalpark.ch/de/about/ueberuns/institution/ziele/>