

Katrin Schaar
Selbstbestimmtes Lernen in der
Umweltbildung

Schriftenreihe
„Ökologie und Erziehungswissenschaft“
der Arbeitsgruppe „Umweltbildung“
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Band 2

Katrin Schaar

**Selbstbestimmtes Lernen
in der Umweltbildung
Ethnographische Beobachtungen**

Leske + Budrich, Opladen 1998

Gedruckt auf säurefreiem und altersbeständigem Papier.

ISBN 978-3-8100-1935-6 ISBN 978-3-322-95107-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-322-95107-6

© 1998 Leske + Budrich, Opladen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	13
Kapitel I: Ein Modellversuch als Untersuchungsfeld	19
Kapitel II: Theoretische Anknüpfungen: Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen im Begründungsdiskurs von Pädagogik und Umweltbildung .	26
1 Selbstbestimmtes Lernen in der allgemeinen Pädagogik	26
2 Selbstbestimmtes Lernen in der Umweltbildung	35
Kapitel III: Fragestellung und Beobachtungsplateau	45
Kapitel IV: Methodische Verankerung	54
1 Kulturorientierte und -kritische Evaluation	54
2 Der ethnographische Ansatz.....	59
Kapitel V: Differenzierungsmuster der ethnographischen Bildungsforschung	65
Kapitel VI: Ethnographie als Konstruktion	74
1 Interpretationsperspektiven	75
1.1 Soziologisch: Theorie der sozialen Gruppe.....	76
1.2 Erziehungswissenschaftlich: Theorie der Wahrnehmungspotentiale	79
1.3 Kulturanthropologisch: Strukturschema der Übergangsrituale	82

2	Von der Datenerhebung zur Monographie	86
2.1	Datenerhebungstechniken	86
2.2	Erstellung des Datenmaterials	96
2.3	Datenmaterial im Überblick	106
2.4	Datenauswertung	107

Kapitel VII:

Der Bedingungsrahmen	114	
1	Physischer Rahmen: eine Settingbeschreibung	114
2	Mentaler Rahmen: Zur Konzeption selbstbestimmten und kooperativen Lernens im Modellversuch	121
3	Organisatorischer Rahmen: Mitgestaltungsstufen	133

Kapitel VIII:

Übergreifende Lernprozesse und Lernstrukturen	142	
1	Die Dimension der Wahrnehmungen	142
1.1	Angeleitete Wahrnehmungskontexte	142
1.2	Offene Wahrnehmungskontexte	151
1.3	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	155
2	Die Dimension der Handlungen	157
2.1	Mitteilung von Erkenntnissen	160
2.2	Situatives Agieren in der Natur	163
2.3	Verregelte und unverregelte Aktivitäten	165
2.4	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	168
3	Die Dimension der Zeit	169
3.1	Veränderte Zeitorientierungen	171
3.2	Feststehende und offene Zeiträume	180
3.3	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	186
4	Die Dimension des Raumes	187
4.1	Raumdefinitionen und Funktionen	188
4.2	Orientierung am offenen <i>und</i> geschlossenen Raum	198
4.3	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	199
5	Die Dimension der Gestaltung von Ritualen	199
5.1	Schwellenrituale	200
5.2	Essensrituale	202
5.3	Nebeneffekte der Ritualisierung von Regelsetzungen	206
5.4	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	207
6	Die Dimension der Interaktionen	207
6.1	Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Entdeckung	210
6.2	Passungsschwierigkeiten zur Reversibilität	213
6.3	Zusammenfassende Thesen zum Teilbereich	214

Kapitel IX:

Wandel im Modellversuch	216
--------------------------------------	-----

Kapitel X:

Übergänge in eine andere Lernkultur	222
1 Stufenstruktur des Projektes als Übergangsgarantie.....	223
2 Stufenstruktur mit Initiationscharakter.....	225
3 Übergangsstufen für verschiedene Gruppen	229
4 Initiation und zyklisches Weltbild.....	241

Kapitel XI:

Reflexion und Folgerungen	247
1 Verortung des Modellversuchs	247
2 Methodische Reflexion	250
Literaturverzeichnis	259

Vorwort

Es kursieren derzeit zahlreiche gesellschaftliche Fragestellungen zu Problemen, bei denen in der öffentlichen Debatte davon ausgegangen wird, daß sie bereits in der Schule bearbeitet werden müßten. Zwei solchen Problemstellungen möchte ich mit dieser Studie in der Praxis nachspüren. Erstens dem Phänomen, auf das unter anderem mit der Debatte um den Kommunitarismus Bezug genommen wird: Die demokratische Gesellschaft drohe durch ein Zuwenig an Bindung und an Gemeinschaft zu zerfallen. Zugeschrieben wird dieser Zerfallsprozeß dem Zustand, daß die Menschen nur noch unzureichend in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse eingebunden sind und Entscheidungen im allgemeinen von übergeordneten Institutionen und Bürokratien gefällt werden. Man meint, dieses Muster auch in der Regelschule auffinden zu können. Zwar gibt es institutionelle Rahmen der Schuldemokratie, wie die Schülermitverwaltung oder Schulkonferenzen, in denen Lehrer, Schüler und auch Eltern über die Belange der Schule mitentscheiden können, doch unterliegt die Mitsprache einer kleinen, wenn auch durch Wahlen legitimierten Schicht. Der große „Rest“ der Schüler hat hingegen wenig Möglichkeiten, sein Schulumfeld mitzugestalten oder eine „echte Teilhabe“ am eigenen Lernen umzusetzen (vgl. z.B. FLITNER 1995). Die geringen Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülern werden dabei als eine Ursache für die in der Schule und in der Gesellschaft beobachtete zunehmende Gewaltbereitschaft bei gleichzeitiger Abnahme von direkter Hilfsbereitschaft und Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen angesehen. Denn wo sonst, wenn nicht in der Schule, so die zugrundeliegende Überlegung, könnten Kinder und Jugendliche mit Formen der Demokratie, Mitbestimmung aber auch gesellschaftlicher Verantwortlichkeit in Berührung kommen?

So wird als Ausweg für die Schulpraxis angeregt, dort eine direkte Mitgestaltung des Lerngeschehens im Sinne eines selbstbestimmten Lernens zu gewährleisten und damit eine Basis für verantwortliches Handeln zu schaffen. Denn gesellschaftliche Partizipation setze Individuen voraus, die gelernt haben, sich selbstbestimmt zu entscheiden, kooperativ Probleme und unterschiedliche Sichtweisen auszuhandeln und selbst aktiv zu werden. So wird es als aussichtsreich angesehen, Schülern auf der individuellen Ebene zuzugestehen, selbstbestimmt zu lernen und ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen, damit sie später gesellschaftliche Partizipationschancen ergreifen können.

Das zweite gesellschaftliche Problemfeld, das die vorliegende Studie berührt, ist die ökologische Krise, für die die Umweltbildung Lösungsansätze liefern soll. Zunehmender Ressourcenverbrauch, Abnahme der Ozonschicht und Verschmutzung von Ökosystemen werden auf menschliches Verhalten insbesondere in den Industrienationen zurückgeführt. Will man sich nicht auf eine „Ökodiktatur“ einlassen, in der Menschen minutiös angewiesen werden, wie sie sich zu verhalten haben, um einen drohenden Kollaps der Umwelt abzuwenden, ist es notwendig, die beteiligten Menschen in Umweltentscheidungen einzubeziehen, sie mitentscheiden zu lassen — schon damit sie die Konsequenzen der Entscheidungen im täglichen Leben mittragen. Das Setzen auf Mitgestaltungsmöglichkeiten von Bürgern in diesem Kontext beinhaltet zwar die Möglichkeit auch unökologischer Entscheidungen, doch muß man dieses Risiko wohl eingehen, will man nicht eine „ökokratische“ und unfreie Gesellschaft riskieren. Die Antwort auch aus dieser Perspektive lautet für die Umweltbildung: Man muß schon Schülerinnen und Schülern weitgehende Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Beschäftigung mit Umweltthemen einräumen.

Ausgehend von den beiden gesellschaftlichen Phänomenen ist insofern ein selbstbestimmtes, auf Mitbestimmung und in der Folge auf gesellschaftliche Partizipation abzielendes und kooperatives Lernen gefragt. Wie aber kann dementsprechend eine veränderte Schulpraxis aussehen? Wie agieren Schüler und Lehrer? Wo liegen die Grenzen der Mitgestaltung und wie können die Räume der Teilnahme ausgeweitet werden? Betrachtet man die Regelpraxis der Schule, so wird man schnell die Grenzen von Mitgestaltungsmöglichkeiten, die über die formale institutionelle Ebene hinausreichen, auffinden. Das beginnt bei der Organisation des Unterrichts in Unterrichtsfächern nach festen Zeittakten und endet bei der Bewertung jeder selbständigen Schüleraktivität durch die Lehrkraft.

Mit der vorliegenden Studie sollen, ausgehend von der Beobachtung in einem besonderen Feld, Erkenntnisse über die Realisierungsmöglichkeiten eines selbstbestimmten und kooperativen Lernens gewonnen werden. Dieses Feld kann sowohl für Reformvorhaben als auch für die Umweltbildung als exemplarisch angesehen werden: Mittels ethnographischer Erhebungen wurde der Bund-Länder Kommissions (BLK)–Modellversuch zur Umweltbildung „Umwelt-Lernen in der Grundschule“ untersucht, dessen spezieller Fokus auf der Umsetzung eben jener selbstbestimmten und kooperativen Lernprozesse lag. Der Modellversuch wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Forschung und Technologie (BMBF) und des Landes finanziert. Das Ziel des Modellversuchs lag unter anderem darin, pädagogische Konzepte zum selbstbestimmten und kooperativen Lernen zu entwickeln, zu erproben und sie darüber hinaus auch noch in einem Fortbildungsmodell an Lehrer und Lehrerinnen weiterzuvermitteln. Eine besondere Innovation stellt ein solches Vorhaben dann dar, wenn es, wie im vorliegenden Fall, in einem der neuen Bundesländer durchgeführt wird, da ein selbstbestimmtes und kooperatives Lernen vor dem Hintergrund der überwiegend restriktiv ausgerichteten DDR-Pädagogik

umzusetzten versucht wird — eine im wesentlichen neue pädagogische Erfahrung. Die dieser Monographie zugrundeliegende Studie wurde vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Auftrag gegeben und finanziert (vgl. SCHAAR 1994). Die Finanzierung der Studie war kein obligatorischer Bestandteil des Modellversuchs, sondern wurde erst im Nachhinein für sinnvoll erachtet. Ich bedanke mich für das in mich gesetzte Vertrauen, daß es sich lohnen möge, die hierzulande noch seltene Form der ethnographischen Bildungsforschung durch meine Person durchführen zu lassen.

Zu Dank verpflichtet bin ich Prof. Dr. Gerhard de Haan, der die Arbeit betreut hat. Er hat mich weit über das zu erwartende Maß inhaltlich und methodisch vorangebracht und mich damit, vor allem was die generellen theoretischen Perspektiven betrifft, wesentlich inspiriert. Für inhaltliche Anregungen und stilistische Überarbeitungen möchte ich mich außerdem ausdrücklich bei Dr. Yvonne Ehrenspeck — die die Durchsicht der vielen Textseiten nicht scheute — bedanken. Weiterhin bedanke ich mich für methodische Reflexionen bei Dipl. Pol. Karin Zimmermann und Dipl. Psych. Eckhard Zierep. Mit diesen beiden Kommilitonen habe ich ein Aufbaustudium zu „qualitativen Methoden in den Sozialwissenschaften“ an der Freien Universität Berlin absolviert und mich auch im Anschluß daran mit ihnen in einem dichten Austauschzusammenhang mit Werkstattcharakter befunden. Das qualitative Aufbaustudium war für die Erweiterung meines methodischen Wissens wichtig, denn es ermöglichte mir, die ethnographische Methode auch in ihrer Relation zu anderen Methoden zu sehen. So gilt mein Dank deshalb auch Prof. Dr. Hans Oswald, in dessen Seminaren meine Fähigkeit zu Settingbeschreibungen und zu Auswertungsverfahren geschult wurde. Ferner gilt mein Dank Ursula Schaar, Peter Schaar, Dipl. Soz. Brigitte Link, Dipl. Päd. Andreas Taschner und Dipl. Päd. Claudia Gorecki für die Fehlerkorrektur, Prof. Dr. Hansjörg Seybold und Dr. Heino Apel für die Durchsicht des Buches und inhaltliche Anregungen sowie ganz besonders herzlich Dipl. Phys. Loris Bennett für die Unterstützung bei der drucktechnischen Realisierung des Buches, der weiteren Fehlerkorrektur und stilistischer Anmerkungen.

Ohne die Möglichkeit zur Anwesenheit in den konkreten Lernsituationen und zur Auseinandersetzung bzw. zum Gespräch mit allen Beteiligten des Versuchs wäre die Erstellung dieser Studie nicht möglich gewesen. Dafür war die Kooperation mit den beteiligten Kindern, Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern notwendig. Stellt man in Rechnung, daß eine forschende Person, da von außen kommend und zunächst zumeist unwissend, einiges an Mehraufwand bedeutet, so ist eine solche Zusammenarbeit auf einer produktiven Basis sicherlich nicht selbstverständlich. So sei an dieser Stelle den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, den Lehrerinnen und insbesondere auch den Kindern herzlich gedankt, die es mir ermöglichten, einen Einblick in ihre Perspektiven und ihre Ausfüllung des Umweltlernens zu bekommen.