

# Die Interessen von Jugendlichen

## Lernen im Projekt



Von Lutz Stäudel

Ich habe Notizen und Protokolle von einem bereits etwas zurückliegenden Unterrichtsprojekt zusammengestellt und überarbeitet. Der erste Teil handelt von den Problemen, sich mit Schülern dem Komplex Umwelt zu nähern, dem „Abgleiten“ in Alltagsvorstellungen und -erfahrungen und davon, wie dort Widersprüche sichtbar und erfahrbar gemacht werden, die wieder auf das Niveau gesellschaftlicher Strukturen zurückführen (können). Der zweite Teil stellt einen Erfahrungsbericht eines Lehrerstudenten dar, der in einem Interview seinen ganz persönlichen Lernprozeß in diesem Projekt schildert. Ich hoffe, damit beizutragen zu einer Diskussion über Umwelt und Alltag, die nicht bloß im (für Schüler und Lehrer zunächst) abstrakten gesellschaftlichen Raum stattfindet, sondern die Betroffenen mit ihrer je eigenen Betroffenheit vertraut werden läßt.

### Umwelt und Alltag - ein Lernprozeß

Umwelt? Ganz einfach, das ist schmutziges Wasser, schlechte Luft, Müll, Lärm, Zerstörung der Natur, Atomstaat . . . All diese Themen waren ein- oder mehrmals Gegenstand von Unterrichtsprojekten, die im Rahmen eines Modellversuchs (Umweltschutz – Ökologie (1)) an der

integrierten Gesamtschule in Baunatal 1 (TheodorHeuss-Schule) in Nordhessen stattgefunden haben – nicht ohne Erfolg, wie durch Langzeituntersuchungen der Schülereinstellungen zu Umweltproblemen gezeigt werden konnte (2).

Die dortigen Arbeitsbedingungen waren – nach schulischen Maßstäben – gut, der Modellversuch institutionell und finanziell abgesichert, die Organisation der Projekte im Wahlpflicht-Bereich (Klasse 7-10) versprach eine gewisse Entlastung vom allgemeinen Leistungsdruck, die Organisation in Projekten ein optimales Schülerengagement; die Themen waren aktuell und realitätsbezogen und forderten und förderten eine Integration von naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsweisen und Inhalten (3).

Vor diesem Hintergrund starteten wir – zwei Betreuer von der Gesamthochschule Kassel, fünf Lehrerstudenten aus verschiedenen Fachbereichen und ein Lehrer – ein Projekt zum Thema „Leben in Baunatal“. Als ökologische Leitkategorie hatten wir „Landschaftszersiedlung und Städtebau“ gewählt, als politische „Stadtplanung und Interessen von Jugendlichen“.

Die Ausgangssituation: Baunatal, eine Stadt, die verwaltungstechnisch aus mehreren ehemals ländlichen Gemeinden und einem Zweigwerk des VW-Konzerns zusammen-„gebastelt“ worden war, sollte, nach Stadion, Rathaus und Kulturhalle, endlich auch ein eigenes modernes Stadtzentrum bekommen: Wohnungen für weitere 5000 Menschen, Geschäfte, eine „Erlebnisachse“ . . . Eine der ersten Maßnahmen: die geplante Schließung und letztlich Abriß des Jugendzentrums „Second Home“. Probleme und Themen genug für eine Wahlpflichtgruppe des 9. Schuljahres – dachten wir. Der tatsächliche Projektverlauf soll zunächst mittels einiger Protokollauszüge rekonstruiert werden.

## Protokollauszüge:

Die Schülergruppe hat letzte Woche positiv auf unseren Vorschlag reagiert. Wir besuchen heute gemeinsam die Ausstellung des Architektenwettbewerbs im Rathaus, betrachten die netten Modelle, lassen uns erklären, was eine Erlebnisachse ist und ein Grüngerüst. Der Referent erzählt von Sitzungen mit den Stadtverordneten, von gruppenspezifischen Tricks zur Aufmunterung (Wohlbefinden-barometer). Die Schüler scheinen längst nicht so interessiert und betroffen, wie wir uns das vorgestellt hatten. Es wird deutlich: ihre Stadt ist das nicht und wird

das auch nicht. Sie stellen zwar fest, daß ihre Interessen vergessen worden sind („dafür ist der Jugendpfleger zuständig“ erklärt der Referent, „der war bei den Sitzungen dabei“), größere Reaktionen löst das aber nicht aus.

## Eine Woche später:

Auswertungen der Besichtigung. Zwei oder drei Schüler wollen den Jugendpfleger einladen, dann aber doch lieber den Sozialarbeiter aus dem Jugendzentrum, den sie aktiv und auch in Auseinandersetzungen mit der Stadt erlebt haben. Die Einladung in die Schule wollen sie selber organisieren.

Die Stadtplanung ist kein Thema, dafür anderes: U. wird wahrscheinlich nach Norddeutschland ziehen, er und die Hälfte der Gruppe haben immer noch keine Lehrstelle (es ist März). Versuche unsererseits, Siedlungspolitik und Städtebau zu problematisieren, gehen ins Leere. Am Ende der Doppelstunde interessante und sehr persönliche Gespräche über Berufschancen, Zeugnisse, Lehrherren und die Perspektive von Arbeitslosigkeit.

## Eine Woche später

Der Jugendpfleger ist da. „Ich darf da sowieso nicht hin (ins Jugendzentrum)“ sagt ein Mädchen „meine Eltern haben Angst wegen der Messerstecher“. Manche pflichten bei. Überhaupt besuchen nur drei oder vier Schüler/innen regelmäßig das Zentrum. „Immer nur die selben“; „nichts los“; „abends zu früh zu“. Die Diskussion verflacht. Aber ein paar Schüler – darunter viele mit Lehrstellenproblemen – haben sich entschieden für die Planung eines Jugendzentrums, das allen ihren Vorstellungen gerecht werden soll.

*In den nächsten Wochen arbeitet diese Gruppe mehr oder weniger ernsthaft an einem Modell für ein Jugendzentrum. Eine Disco soll drinn sein, aber auch eine Mopedwerkstatt, ein Ruhelabyrinth, variable Gruppenräume . . . Eine zweite Gruppe plant ein Jugendhaus, zum Wohnen, Leben, Freizeit-Machen – ohne Erwachsene.*

In der nächsten Woche: Planung der Arbeit von Einzelgruppen. Jugendzentrum und Jugendhaus sind schon klar.

Die restlichen Schüler/innen tun sich schwer. Schließlich, nach Brainstorming und Rückgriff auf die Ausgangssituation, kristallisieren sich zwei The-

men heraus: Eine Gruppe will Fotos von der Wohnsituation machen, alte Ortskerne und triste Wohnsilos gegen-einanderstellen und dazu Leute mit dem Tonband befragen, wie wohl sie sich in Baunatal fühlen.

*Diese Gruppe fertigt später eine Wandzeitung an mit Textauszügen der Interviews und ein Dutzend Bildern. Die meisten Bewohner äußerten sich eher positiv, mit der Stadtplanung hatte sich praktisch niemand auseinandergesetzt.*

*Nebenergebnis: Eine Untersuchung der Spielmöglichkeiten für kleinere Kinder (angeregt durch Illustrierten-Artikel) brachte ziemlich depressive Resultate, belegt durch Bilder von verschmutzten und einfalllosen Spielplätzen, die meistens ungenutzt bleiben. Ein weiterer Effekt: Nach den Interviews fertigten die Schüler zur Auswertung unaufgefordert Abschriften der Tonbänder an (ca. 20 Seiten), in anderen (Schul-) Situationen wären die gleichen Schüler kaum bereit, ein paar Stichpunkte zu notieren.*

Die vierte Gruppe will ein Siedlungsmodell entwerfen, bislang jedoch ohne näheres Konzept. (Ende der Protokollauszüge)

Über diese letzte Gruppe und ihre Arbeit erscheint es angebracht, einiges mehr auszuführen, sowohl zum Verlauf der Arbeit und zu den geführten Auseinandersetzungen und Diskussionen, als auch zu den Personen und ihrem sozialen Hintergrund.

Alle vier Schüler dieser Gruppe, darunter ein Mädchen, waren dem (schul-)leistungsmäßigen oberen Drittel zuzurechnen; drei stammten aus Angestellten-Familien, nur eine aus einer Arbeiterfamilie. Alle waren (schul-) erfolgsorientiert, rechneten mit dem Übergang in Klasse 11 und somit mit Oberstufe und Abitur. Sie gehörten zu denjenigen, die an der Jugendzentrums-Problematik kaum Interesse hatten („Ich habe in meiner Freizeit genug anders zu tun“), die anfangs gerne die allgemeine Thematik „Stadtentwicklung und -planung“ diskutiert hätten. Sie arbeiteten in der Folgezeit sehr kontinuierlich, hatten mit auftretenden Problemen (gruppeninternen wie anderen) die größten Schwierigkeiten.

## Ein (ketzerischer) Exkurs

Gerade Schüler dieser Art sind es, die „man sich wünscht“, nicht nur für Umweltprojekte, sondern auch für den sonstigen Unterricht. Besonders günstig scheint es, wenn sich derartig motivierte Schüler auch noch aus Interesse in dem Wahlpflichtbereich „Umwelt“ einwählen. Sie sind zugänglich für ökologische Überlegungen und Problematismen, arbeiten ebenso gerne theoretisch – und auch selbständig – wie praktisch, besorgen Bücher, entnehmen und analysieren Wasserproben, machen ihre Ergebnisse öffentlich, argumentieren rational.

Die Frage ist, wie tiefgehend Umweltprobleme sie tatsächlich tangieren, wie echt die persönliche Auseinandersetzung ist – trotz festgestellter Einstellungsveränderungen – wie weit ihr Alltag und die Vorstellungen davon berührt werden.

Die andere Frage ist die, ob nicht viele der gut gemeinten und wohl durchdachten Unterrichtsangebote ökologischer, politischer, gesellschaftlicher Zielrichtung (4) tatsächlich auf eine derartige Zielgruppe zugeschnitten sind; ob nicht die geförderte intellektuell-rationale Durchdringung von Zusammenhängen, auch wenn es sich um gesellschaftlich höchst relevante Probleme handelt, Haltungen voraussetzt, die persönliche Betroffenheit eher aussparen. Ob die Ergebnisse solchen Unterrichts nicht am Alltag und am Alltagsbewusstsein vorbeigehen oder einfach darüber-

hinwegfließen. Sicher: Eine zu hohe, veraltete Vermutung. Die Verfolgung der Elternhäuserer Gruppe soll jedoch zeigen, an welchen Stellen tatsächlich Konflikte auftreten, wie möglicherweise Lernprozesse dadurch, das geht in die Kategorie von Erfahrungen – Synthesen – welches zu Neukonstruktionen führt – gerade in der Sphäre der individuellen Reproduktion – in der Privat-

Die Planung des Siedlungsmodells nahm ihren Ausgang von zwei selbstgewählten Vorgaben der Gruppe:

- einmal sollte es sich um Einfamilienhäuser handeln.
- zum anderen wurde die vorfindliche Situation – Häuser an Straßen aufgereiht – als kommunikationsbehindernd bis -feindlich empfunden und kritisiert.

Die anfänglichen Diskussionen zeigten damit eine eindeutige und fest verankerte private Lebensperspektive auf: Leben im eigenen Heim, mit der eigenen Familie, Wahrung der Identität durch ein unabhängiges Haus im persönlichen Stil. Die materielle Basis, dauernde Berufstätigkeit, stand nicht in Zweifel, wengleich die Vorstellungen über Beruf und Art der späteren Tätigkeit noch recht undeutlich waren.

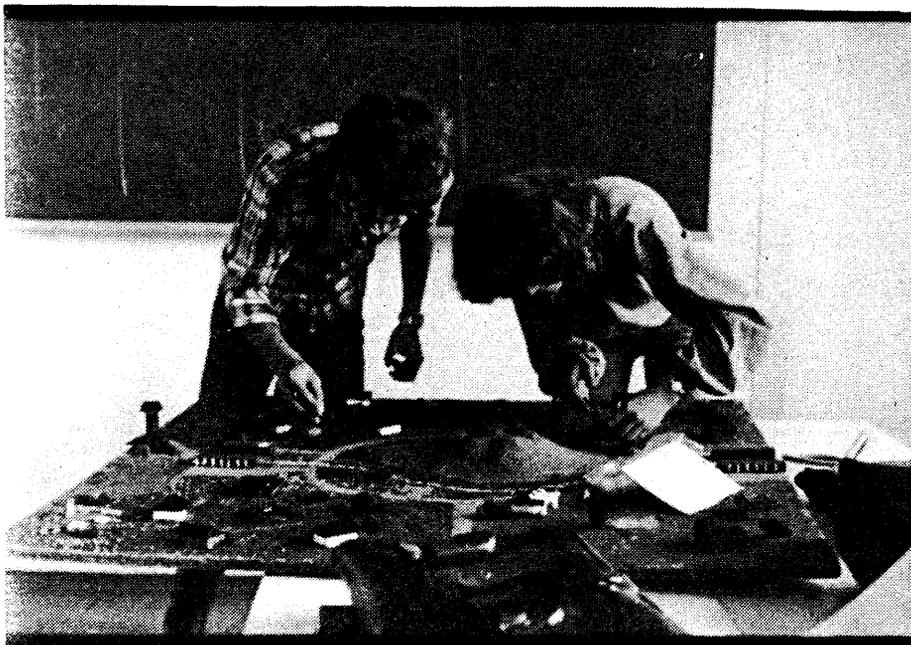
Diesen Vorstellungen der individuellen Reproduktion, die deutlich an den Maßstäben der Eltern orientiert waren, stand lediglich eine eher emotional begründete Kritik der elterlichen Wohn-

situation gegenüber: „Man kennt ja kaum den Nachbarn“, wobei diese Aussage tatsächlich auf die Verhältnisse in Einfamilien-Neubau-Siedlungen bezogen war. Als störend wurde die strenge Abteilung der Häuser und Grundstücke gegeneinander empfunden, die behördlicherseits geforderte Ausrichtung in Reih' und Glied und die „daraus“ resultierende gestörte Kommunikation.

Das geplante Siedlungsmodell sollte daher, soviel stand nach einer weiteren Woche fest, sowohl die Vorstellungen vom privaten Glück realisieren als auch ein Mehr an Gemeinsamkeit. Als Lösung wurde eine Haufen-Bauweise vorgeschlagen, bei der je 5 Häuser auf ein gemeinsames Zentrum hin orientiert werden sollten. Auch bei Einhaltung der 600 qm Mindestfläche für die Grundstücke würde bei Zusammenlegung von je 40 qm für eine zentrale Gemeinschaftsfläche 200 qm zu Verfügung stehen, jeder einzelnen Familie also 760 qm, die private und die allgemeine Fläche zusammengenommen. Darauf hätten z. B. eine Grillstelle, ein kleiner Teich oder gar beides Platz. Das Mehr an Kommunikation wäre gesichert, die Gärten könnten zur Mitte hin offen sein, die Kinder zusammen spielen, die Erwachsenen zusammen feiern.

Problematisch schien nun allenfalls die gegenseitige Anordnung der Häusergruppen zu einer Siedlung. Zunächst auf dem Papier, dann im Modell wurde vermessen, geplant, aufgestellt und umgebaut. Es zeigte sich, daß die prinzipiell runde Anordnung sich durchaus mit rechteckigen Grundstücksgrenzen vertrug, auch die Verbindung der Häusergruppen mit Straßen war kein Problem – dafür etwas anderes:

Untrennbar mit der Eigenheimperspektive verbunden, gerade in einer Auto-Stadt wie Baunatal – ist die Vorstellung von einer unmittelbaren Anbindung des Hauses ans Auto und umgekehrt, die Idee, am liebsten ohne Regenschirm auszukommen, indem z. B. die Garage unter das Wohnzimmer ins Haus eingebaut wird. Der Wunsch „Garage im Haus“ schied schnell aus, die notwendigen Wege hätten das Modell bis zur Unkenntlichkeit zerschnitten. Für alle anderen Lösungen hatte innerhalb der Gemeinschaftssiedlung dann aber wenigstens „Gerechtigkeit“ zu gelten. Dieser Gleichheitsaspekt, formal ausgelegt, ließ schließlich nur eine Möglichkeit zu: Die Garagen mußten zentral in die Mitte der Gemeinschaftsflächen gebaut



werden.

Diese Schlußfolgerung erst ließ die Gräben sichtbar werden, die zwischen einer naiven privaten Zukunftsperspektive einerseits und einem nur privat betrachteten Wunsch nach mehr Gemeinschaft bestehen. Erst ganz allmählich und gegen heftigen Widerstand erkannten die Schüler tendenziell die Fremdbestimmtheit ihrer (widersprüchlichen) Wünsche und Vorstellungen. Wenigstens partiell wurde hier etwas eingelöst, was Auernheimer so formuliert: „Der einzelne muß . . . sein Verhältnis zum gesellschaftlichen Ganzen selbst noch als gesellschaftlich Bestimmtes begreifen.“(7) Nach zwei Wochen setzten sich dann doch Sammelgaragen am Rand der Häusergruppe durch, nicht ohne Bedauern; die andere Konsequenz wäre aber gewesen, alles so zu lassen wie es ist, eine Zukunft vorfabriziert zu übernehmen, und das wollte dann doch keiner.

Die Möglichkeit für „die Entfaltung gesellschaftlicher Perspektiven“ war hier zwar deutlich begrenzt, die Ansatzpunkte für eine Bewegung des Bewußtseins fast zufällig aufgefunden – eine „Einheit von Emotionalität, Erkenntnis und Handeln“ (8) war aber erreicht, wenn auch nur innerhalb der Gruppe. Bei der abschließenden Auswertung der Gruppenergebnisse im Plenum fand das Siedlungsmodell keine große Resonanz: „Doch wieder nur was für die Reichen und die Besseren“, eine Reaktion nicht zuletzt auf die ausgefallenen Modelle der Einzelhäuser.

## Resumee:

Insgesamt ein schlechtes Beispiel, könnte man meinen. Wäre es nicht sinnvoller gewesen, die Diskrepanz herauszuarbeiten zwischen einer Perspektive von Jugendarbeitslosigkeit auf der einen Seite, von der Mehrzahl der Schüler ganz deutlich empfunden und befürchtet – und einer freizügigen wenn nicht verschwenderischen Verwendung „öffentlicher Mittel“ auf der anderen Seite, die an den konkreten Situationen und Bedürfnissen der jungen Generation vorbeigeht? Wie kann man hoffen oder erwarten, daß Schüler sich mit einem Teilbereich privater aber gesellschaftlich organisierter Reproduktion engagiert auseinandersetzen, dabei noch ökologische Problemstellungen bearbeiten – wenn ihre ganz persönliche Existenzgrundlage bedroht ist? Müssen dann Pläne vom Ju-

gendzentrum oder Jugendhaus nicht wieder im Bereich von Wunschdenken bleiben? Ich denke nicht! In ganz unterschiedlicher Weise hat die Arbeit an allen Themen zur Aufklärung der individuellen und gesellschaftlichen Realität beigetragen. Dort, wo die direkte Auseinandersetzung mit den desolaten Berufsaussichten als Unterrichtsgegenstand blockiert ist, kam es zur Formulierung von Bedürfnissen (Leben auch ohne Erwachsene, Mopedwerkstatt . . .) und rückwirkend wieder zu einer schärfer formulierten Kritik des Erlebten. Dort, wo die individuelle Perspektive sicher scheint, wo ein bruchloses Hinüberwechseln in die Erwachsenen-Gesellschaft erwartet wird, fanden Lernprozesse statt, die die gesellschaftliche Determiniertheit jener Realität und der Vorstellung davon sichtbar und erfahrbar werden ließen. Es wurden hier Widersprüche deutlich, deren Wahrnehmung Ausgangspunkt sein kann für

weitere Lern- und Bewußtseinsprozesse.

Mit Recht kann jedoch gefragt werden, inwiefern das alles noch mit Umwelt zu tun hat. Es hat zunächst mit „Projekt“ zu tun, dessen Anspruch es ja gerade ist, die Einheit von Emotionalität, Erkenntnis und Handeln auch in der Schule zu ermöglichen (3,9). Und es hat doch mit Umwelt zu tun, in der Weise, daß eine Verbindung hergestellt werden muß zwischen den „großen Problemen“ (z. B. Landschaftszersiedlung) und dem Alltagsbewußtsein. Betroffenheit entsteht sicher dann, wenn letzteres in eine Krise gerät. Von dort aus sind die Probleme auf gesellschaftlicher Stufe dann näher; im Beispiel kann die ökologische Kategorie Landschaftszersiedlung ganz schnell hautnah erfahren werden, wenn man die Konsequenzen eines flächendeckenden Siedlungsmodells in Gruppenbauweise ernsthaft diskutiert.

## *Meine Erfahrungen als Student*

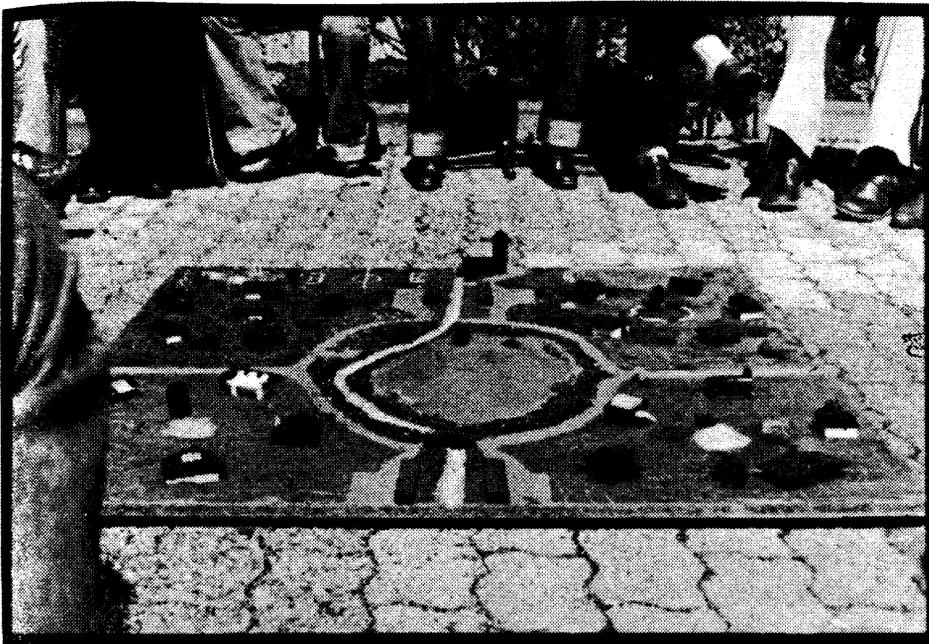
Daß ich an diesem Projekt teilgenommen habe, hat zwei Gründe: ich halte mich für einen einigermaßen umweltbewußten Menschen, und ich bin auch bereit, dafür etwas zu tun. Andererseits hab' ich hier die Chance gesehen, mit Schülern Kontakt zu bekommen und auch meine Angst vor diesem Kontakt zu bearbeiten.

Ich muß allerdings sagen, anfangs hatte ich andere Vorstellungen davon, was in dem Projekt inhaltlich laufen könnte. Daß dann alles anders gekommen ist, finde ich heute sehr positiv. Meine Vorstellungen waren so ähnlich, wie sie auch ein Schüler in meinem Fragebogen formuliert hat: Umwelt, das heißt: 'raus gehen, Wasserproben nehmen, Messungen durchführen, Abgase, Lärm . . . Das Projekt hieß aber dann „Wohnen“. Das lag nicht so ganz auf meiner Linie, aber es war offensichtlich ein Thema der Schüler. Es ist übrigens nicht dasselbe, in der Hochschule bei der Vorbereitung über die Möglichkeiten der Veränderung eines Themas durch die Schüler zu diskutieren – und das dann tatsächlich zu erleben. Ich glaube, ich war anfangs sogar etwas enttäuscht von diesem Pro-

zeß.

Ich denke, mehr als über Umweltprobleme habe ich über Schüler gelernt: wie stark sie sich identifizieren können mit ihrer Arbeit, wenn es ihre Arbeit ist; welches Problembewußtsein sie entfalten können, wenn Probleme sie tatsächlich angehen; wie auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogenes Bewußtsein so ganz nebenbei artikuliert wird. C. z. B. hat am Ende, als das Modell fertig war, festgestellt, daß die Gruppe „nur Häuser für die Reichen“ entworfen hat, daß sie selbst sich solche Häuser nur wünschen können, daß auch anderes Wünschenswertes – Sportplatz, Abenteuerspielplatz, Grünanlagen – so für sie nicht erreichbar werden. Das scheint nicht viel, aber es ist eine Einsicht der Schüler.

Für mich hat das Projekt nach kurzer Zeit eine ganz starke Bedeutung erhalten, auch gefühlsmäßig. Anders hätte ich mich nicht so engagieren können, dann wäre ich sicher nicht samstags zur Schule gekommen und in den Semesterferien. Das Projekt stand ganz oben bei mir, dafür hätte ich vieles andere fallen gelassen.



Wie sehr ich selbst in der Sache drinsteckte, wie viel mir die Schüler und die Arbeit mit ihnen bedeutet haben, das ist mir aufgegangen an einem Tag als es nicht so geklappt hat. Das war ein Samstag, an dem ich das erste Mal mit der Gruppe alleine war. Da hatte ich schon vorher ziemlich Bammel und ich hab's dann auch gründlich verhauen, indem ich ständig dazwischengeplatzt bin, wenn in der Gruppe gerade etwas in Gang gekommen war. Ich hab' gesehen, die Schüler waren frustriert, sie hatten das wohl auch nicht von mir erwartet, und ich war froh, als die Zeit um war. Hinterher hatte ich ernste Zweifel daran, ob ich wirklich Lehrer werden sollte.

Das war aber ziemlich am Anfang, und ich hatte Zeit genug, zu lernen. Zuletzt hab' ich mich richtig gefreut, wenn ich mal mit den Schülern alleine war, dann hatte ich das Gefühl, mit ihnen noch besser in Kontakt treten zu können. Und ich habe erfahren, mit Schülern kann man ja wirklich etwas zusammen machen. Das hängt natürlich mit der Kleingruppe und ihrer Zusammensetzung zusammen. Mit den anderen Gruppen war das nicht immer so einfach. Ich glaube aber inzwischen, daß ich auch mit einer heterogenen Gruppe ähnlich hätte arbeiten können.

Mein Bild von der Lehrerrolle – also meiner zukünftigen Rolle – hat sich durch diese Erfahrungen auch verändert. Zwar bin ich schon gewarnt worden: ich dürfte die Erfahrungen aus einem Projekt mit seinen Freiräumen nicht verallgemeinern und auf Schule schlecht-

hin beziehen. Aber ich hatte vorher nicht gedacht, daß Schule überhaupt so laufen kann. Was sich verändert hat: ich hab' die Erfahrung gemacht, daß ich Vertrauen zu den Schülern haben kann, daß Schüler z. B. auch dann arbeiten, wenn die Stunde ausfallen sollte, weil der Lehrer krank ist . . .

Auch wenn ich in der Schule später nicht einfach beliebig Projekte machen kann, haben diese Erlebnisse für mich Bedeutung, für mich als Person, die auch Lehrer ist oder wird. Das betrifft z. B. konkret die Einschätzung von Gruppenarbeit, die beurteile ich heute viel stärker positiv – und Frontalunterricht sehe ich viel kritischer als früher, obwohl ich weiß, daß ich den nicht von heute auf morgen abschaffen kann, nicht mal bei mir. Aber ich bin ermutigt, den Schülern Möglichkeiten zu schaffen, eher selbständig zu arbeiten. Daß das Geduld fordert, das hab' ich auch im Projekt gelernt. Anfangs hatte ich immer die Angst, die Schüler würden mit ihrem Freiraum nie etwas Konstruktives anfangen. Aber das war vielleicht eher die Angst, eine Situation oder die Schüler nicht kontrollieren zu können. Heute kann ich Pausen ertragen, ich fühle mich nicht dauernd unter Erfolgs- und Aktionszwang. Ich denke, ich bin auch sensibler geworden für Schüleräußerungen, auch wenn die nicht immer verbal sind. Das scheint mir eine Voraussetzung zu sein dafür, Schüler ernst zu nehmen und tatsächlich am Unterricht zu beteiligen. Vertrauen zu den Schülern hat es mir auch erleichtert, die Verantwortung für

den Unterricht, oder vielmehr für mich und meine Handlungen gegenüber Schülern zu übernehmen. Anfangs war das ziemlich verkrampft, mit einem Bild von einem Lehrer im Kopf, der immer alles überblickt und lenkt, ein Bild, nach dem Du in der Situation so und so handeln mußt – und wehe, wenn nicht.

Bewußt geworden ist mir bei dem Projekt, daß ich vorher irgendwie eine ziemlich feste Vorstellung – vielleicht auch eine rigide – von der Lehrerrolle im Kopf hatte, nicht bewußt zwar, aber wirksam, die sich leicht hätte durchsetzen können. Weil man glaubt, irgendwer verlangt das von mir, zumindest aber die Schüler. Daß das nicht so sein muß, das weiß ich jetzt.

Und was Umwelt betrifft, ich denke, das Einbringen der eigenen Person, der eigenen Wahrnehmung von Umwelt und der Probleme, das bingt mehr, als ein langes Dozieren und auch mehr als ein Festhalten an vorher bestimmten festen Leitkategorien. Die Situationen – die der Schüler und meine, sind nicht so verschieden, als daß man nicht gemeinsam und mit der eigenen Betroffenheit den Kern herausarbeiten kann.

*Manfred Frey*

#### Anmerkungen:

- (1) Ein Kurzbericht wurde herausgegeben vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS): Umweltschutz – Ökologie, Wiesbaden 1979
- (2) Erste Ergebnisse der Untersuchungen sind wiedergegeben in: L. Stäudel, Ein Test zur Erfassung der Einstellungen 10-14 jähriger Schüler zum Problemkreis Umweltschutz / Umweltverschmutzung, in: H. Dahnke (Hrsg.), Zur Didaktik der Physik und Chemie, Hannover 1975, S. 199 ff. und in: I. Dannies, L. Stäudel, Einstellungsänderungen durch umweltorientierten Projektunterricht, in: H. Härtel (Hrsg.), Didaktik der Physik und Chemie, Hannover 1980, S. 102 ff.
- (3) Vgl. den Projektansatz von G. Otto, dargestellt z. B. in: K. Frey, K. Blänsdorf (Hrsg.), Integriertes Curriculum Naturwissenschaften in der Sek.-Stufe 1, Weinheim 1974
- (4) Vgl. z. B. G. Winkel u. a., Unterricht Umweltschutz, Köln 1978 oder D. Bolscho u. a., Umwelterziehung, München 1980
- (5) G. Auernheimer, Meißt mißlingt . . . , in: DE 7 (1981) S. 387
- (6) ebenda
- (7) ebenda S. 388
- (8) ebenda S. 389
- (9) Vgl. die Projekttheorie und -praxis von J. Dewey und W. H. Kilpatrick, dargestellt u. a. in: „Der Projektplan“, Weimar 1935