



C 21783 F

DAS SCHULLANDHEIM

JUBILÄUMS- TAGUNG

25. bis 27.

September 1975

Bonn · Köln

INFORMATION UND BERICHT

50 JAHRE

Verband Deutscher
Schullandheime

Ein ungewohnter Zeitpunkt

Wenn Sie dieses Heft vorliegen haben, werden Sie über den ungewohnten Termin erstaunt sein. Folgende Überlegung steht dahinter:

Wir wollten — möglichst aktuell — einen ausführlichen Bericht über die Jubiläumstagung in Bonn/Köln vorlegen, um alle Mitglieder zu informieren. Deswegen wurde die Dezemberausgabe vorgezogen.

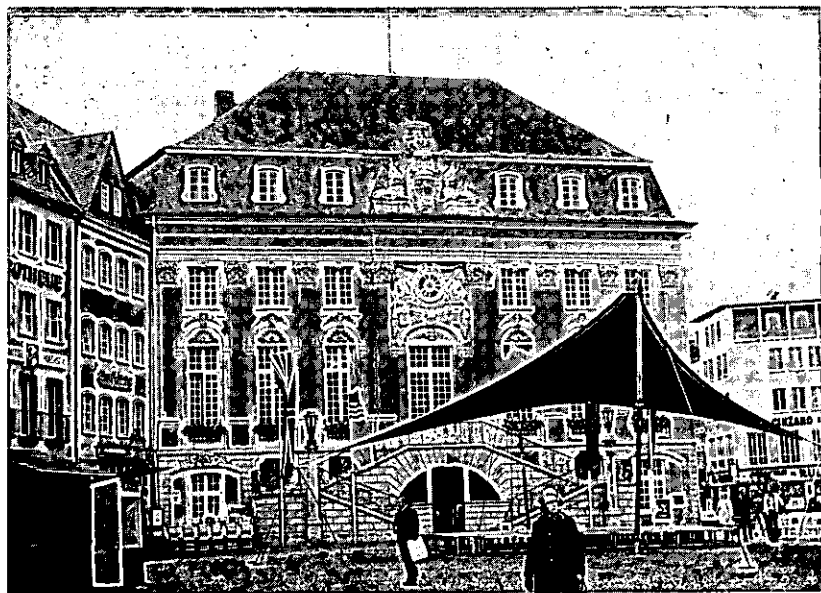
Ebenfalls werden Sie die Märzausgabe vier Wochen eher als üblich erhalten. In ihr finden Sie dann wieder jene gewohnten Rubriken, die hier wegen des umfangreichen Berichtsmateriales fehlen mußten.

Red.

INHALT

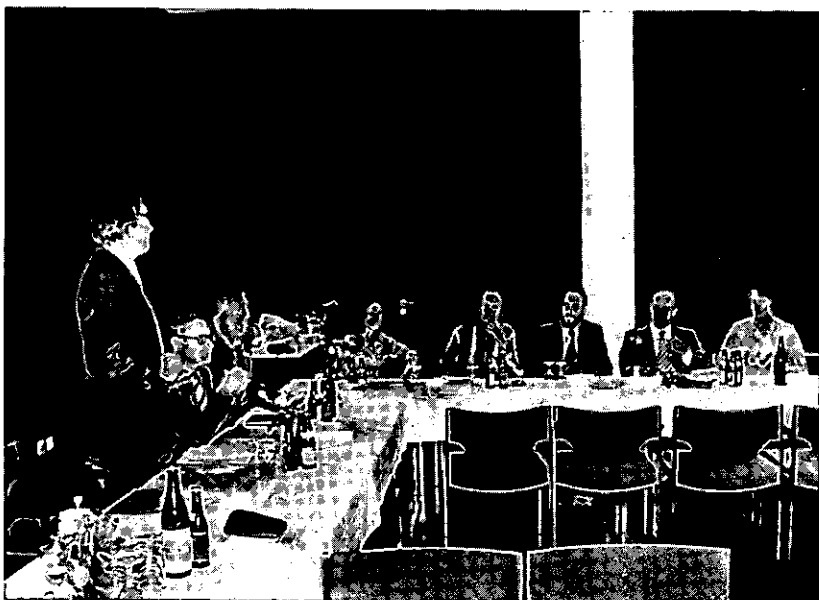
- 8 Begrüßung durch den 1. Vorsitzenden, W. Neckel**
- 13 Grußworte — auch Seite 7 und Seite 42**
- 22 Festvortrag Professor Jochimsen
Unterricht — Ausbildung — Erziehung, Tatsachen und Vorhaben**
- 45 Vortrag Dr. Bärsch
Psychosoziale Erziehung in Schule und Schullandheim**
- 70 Das Unterrichtsbeispiel**

**bo
nn**



24. + 25. SEPTEMBER

Die Sitzung des Vorstandes und des Pädagogischen Arbeitskreises



Die Tagesordnung:

1. Eröffnung
Begrüßung der Gäste
2. Hinweise zum Tagungsablauf
3. Veröffentlichungen anlässlich des Jubiläums
 - 3.1. Handbuch „Pädagogik im Schullandheim“
 - 3.2. Festschrift
 - 3.3. Mitgliederverzeichnis
4. Fortschreibung des Modellversuchsprogramms für 1976
5. Planung der nächsten Arbeitstagung und Vorstandssitzung

Im Mittelpunkt der Festsitzung stand die Herausgabe des Handbuches

„PÄDAGOGIK IM SCHULLANDHEIM“

als gemeinsame Leistung vieler Autoren und Arbeitsgruppen aus Vorstand und Pädagogischem Arbeitskreis (s. dazu Seite 65).

Diese Dokumentation unserer Arbeit in Geschichte und Gegenwart, die gleichzeitig eine pädagogisch-theoretische Standortbetrachtung beinhaltet wie auch Belege für Ergebnisse des mit Bundesmitteln geförderten Modellversuchsprogrammes gibt und nicht zuletzt in vielen Beiträgen auf die tägliche Arbeitspraxis im Schullandheim bezogen ist, wurde hier mit dem Dank an Mitarbeiter und an den Walhalla-Verlag anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Öffentlichkeit übergeben.

Die Festschrift, die als Sondernummer unserer Fachzeitschrift konzipiert wurde, gab Anlaß, Herrn Krohn für die fast 50-jährige Verbindung des Verlages Krohn, Bremen, als Verlag unserer Fachzeitschrift zum Verband Deutscher Schullandheime unseren herzlichen Dank auszusprechen.

Das neue Mitgliederverzeichnis wurde zur Tagung termingemäß fertiggestellt und wird allen Mitgliedern zugeschickt.

Es folgte ein kurzer Abriss über die Fortschreibung der Mittel im Rahmen des Modellversuchsprogrammes für 1976 sowie eine erste Darstellung der für die Folgezeit geplanten Aktivitäten des Vorstandes. Dabei wurde als Hauptaufgabe die Vorbereitung der Arbeitstagung 1976 herausgestellt, die in zwei Schullandheimen im Fichtelgebirge durchgeführt werden soll.



UNSER GRUSSTELEGRAMM AN HANS SCHENK

LIEBER HANS SCHENK

UNSER ALLER GRUSS GILT DIR,

DEM UNERMUEDLICHEN, ZIELSTREBIGEN UND GROSSARTIGEN

ORGANISATOR UNSERER JUBILAEUMSTAGUNG, DIE WIR ZU UNSEREM

TIEFEN BEDAUERN OHNE DICH FEIERN MUESSEN. ALLES, WAS

HIER GESCHIEHT, TRAEGT DEN STEMPEL DEINER PERSOENLICHKEIT.

WIR WUENSCHEN DIR VON HERZEN BALDIGE GENESUNG UND

RUECKKEHR AN DEINEN GEWOHNTE PLATZ.

DEINE SCHULLANDHEIMFREUNDE

Begrüßungsabend im Rathaus Bonn



Der 1. Vorsitzende, W. Neckel, sagt Dank an Bonn

Empfang der Teilnehmer durch Oberbürgermeister Dr. H. Daniels
Musikalische Darbietung des Ensembles für Alte Musik unter der
Leitung von H. G. Büchel

Heinrich Isaac (1450—1517): A la Bataglia, La morra

Pierre Phalese (16. Jahrhundert): Pavane Lesquercarde

Caspar Othmayr (1515—1553): Ein beurisch tantz

Pierre Phalese: Pavane sur la bataille

Ausführende: „Odhecaton“ Ensemble für Alte Musik Köln, Dr. Bert-
hold Neumann, Dr. Dieter Klöckner, Prof. Dr. Ludolf Lützen, Hans
Georg Büchel.

Instrumentarium: Krummhörner, Renaissancerankette, Kortholte,
Bombarden, Armviolen und Gambe



Der festliche Rahmen bot den Anlaß, dem Stadtschulrat OYEN unseren ganz besonderen Dank für seinen persönlichen Einsatz für unsere Tagung zu sagen.

Grußwort des DPWV

Das Jubiläum des Verbandes Deutscher Schullandheime gibt Anlaß, daß zwei Fünzigjährige — der Schullandheimverband und der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) — zurückblicken auf eine gemeinsame Wegstrecke. Die Verbände traten in den Gründerjahren 1925 bzw. 1924 mit den Namen an: „Reichsbund deutscher Schullandheime“ und „Fünfter Wohlfahrtsverband“, beide wurden im „Dritten Reich“ zur Auflösung gezwungen und beide haben nach dem Krieg die Chance zur Wiedergründung ergriffen. Seit 21 Jahren gehört der Verband Deutscher Schullandheime dem DPWV-Gesamtverband als Mitgliedsorganisation an.

Aber schon in den zwanziger Jahren waren eine Reihe von überwiegend Hamburger Schullandheimträgern Mitglied beim DPWV; damals nannten sich ihre Einrichtungen noch Landheime und Erholungsheime. In diesen Bezeichnungen kommt zum Ausdruck, daß in diesem Stadium der Schullandheimbewegung noch der gesundheitliche Gesichtspunkt im Vordergrund stand, der sich dann zunehmend zugunsten eines unterrichtlichen und eines erzieherischen Schwerpunktes verlagerte.

Durch dieses sozialpädagogische Anliegen sind die beiden Verbände über die organisatorischen Verknüpfungen hinaus miteinander verbunden. Das neue Handbuch „Pädagogik im Schullandheim“ nennt als die heute wesentlichen Prinzipien und Aspekte der Schullandheimpädagogik die pädagogische Förderung der Schulkinder ergänzend zu den Maßnahmen der Schule, das Einüben sozialer Verhaltensweisen im Rahmen der Gemeinschaftserziehung, Lernen sowohl als individueller als auch als sozialer Prozeß. Wörtlich heißt es: „**Das zentrale Anliegen der demokratischen Bildung ist und bleibt eine aktive Sozialerziehung, damit der einzelne befähigt wird, die Entwicklung des Gemeinwesens mitzugestalten.**“

Wir haben uns während der gemeinsamen Wegstrecke bemüht, unsere Mitgliedsorganisation bei der Verwirklichung ihrer Ziele zu unterstützen mit den Mitteln, die einem Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege zur Verfügung stehen. Gleichzeitig haben wir eine stetige, bewährte Zusammenarbeit erfahren dürfen, die die Bereitschaft zum solidarischen Handeln in der großen Familie der freien Träger der Sozial- und Jugendarbeit einschloß.

Dafür sprechen wir heute unseren Dank aus, wohl wissend, daß alle Zusammenarbeit und Verbundenheit an Persönlichkeiten des Schullandheimverbandes geknüpft war und ist, um deren Weggemeinschaft wir auch für die Zukunft bitten möchten.

G. v. UsLAR



Batik: Ein Beispiel aus der Vielzahl ausgezeichnete Schülerarbeiten, die im Foyer der Union-Säle gezeigt wurden.

Die Jubiläumsveranstaltung

Begrüßungsansprache

in der Jubiläumsveranstaltung aus Anlaß des 50jährigen Bestehens des Verbandes Deutscher Schullandheime durch den 1. Vorsitzenden Wolfgang Neckel

Meine sehr geehrten Damen, meine Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

50 Jahre besteht der Verband Deutscher Schullandheime! In dem zu dieser Jubiläumstagung erschienenen Handbuch und in der Sonderausgabe unserer Verbandszeitschrift ist über die vergangenen 50 Jahre unseres Verbandes nachzulesen. Was allerdings mehr zwischen den Zeilen steht, ist dieses:

Ungeheure Arbeit ist von Lehrern und Eltern geleistet worden, und zwar hauptsächlich ehrenamtlich. So ist es für den Vorstand und für mich heute eine Selbstverständlichkeit, daß ich als erstes den vielen, vielen Mitarbeitern Dank sage — hier meine ich in erster Linie jene, die im Stillen mehr als ihre Pflicht getan haben und heute auch noch tun. Schönster Dank allerdings ist es für uns alle, daß in den vergangenen 50 Jahren Millionen von Kindern und Jugendlichen in unseren jetzt 360 Heimen schöne und fröhliche Tage verbringen konnten.

Aus den jetzt vorliegenden Berichten wird weiterhin deutlich, daß unsere Arbeit — wie kann es anders sein — Wandlungen unterworfen war, so wie wir Veränderungen in unseren Schulen und im Unterricht erlebt haben und weiterhin erleben werden. Es kann auch keinen Stillstand in der Pädagogik geben, wenn außerhalb der Schule Veränderungen — teilweise sogar atemberaubende — vor sich gehen.

Unsere 360 Heime können sich heute sehen lassen. Sie entstanden in jahrzehntelanger gemeinnütziger Arbeit, ohne — wie sonst meistens üblich — zunächst nach „Vater Staat“ zu rufen. Im Bundesdurchschnitt sind etwa 80 Prozent der Investitionen und der laufenden Kosten von Eltern, Schülern und Lehrern durch Spenden und Stiftungen als Ergänzung staatlicher Aufgaben aufgebracht worden. Sie wurden und werden über Schulvereine im wahrsten Sinne des Wortes mit unermüdlicher und nicht erlahmender Initiative „zusammengekratzt“. Groschen für Groschen und Mark für Mark von vielen Bürgern bringen auch in diesem Jahr Millionen für den notwendigen Zweck zusammen. Doch diese Mittel allein reichen nicht aus. Die Beteiligung

der öffentlichen Hand durch Sachzuwendungen und Zuschüsse für Klassenreisen ist unerläßliche Voraussetzung für die Fortsetzung der Arbeit und den Bestand der Einrichtungen.

In Schullandheimen sind niemals materielle Gewinne erzielt worden. Um möglichst viele Jugendliche einbeziehen zu können, mußte immer an der Grenze der Rentabilität gearbeitet werden. Gewinn war ausschließlich die pädagogische und soziale Arbeit für viele hunderttausend Kinder.

Die uns gestellte Aufgabe im Rahmen demokratischer Erziehung und Bildung bleibt die aktive Sozialerziehung, damit der einzelne in der Gruppe befähigt wird, die Entwicklung unserer Gesellschaft mitzugestalten. Unterricht in der Schule kann heute häufig soziale Erziehung nur noch begrenzt leisten. Zunehmende Individualisierung, daneben in Grenzen verständliche, für Kinder und Jugendliche aber häufig bedenkliche Leistungsanforderungen, lassen der Schule zu wenig Raum für soziale Erziehung. Aufenthalte in Schullandheimen übernahmen und übernehmen diese nichtwegzudenkende Ergänzung des Unterrichts in der Schule. Nicht unerwähnt bleiben darf der Freizeitwert der Heime in den Ferien — und vor allem auch neue Aufgaben im Zusammenhang mit der Diskussion um eine verbesserte berufliche Bildung und den Bildungsurlaub.

Für den lernzielorientierten Unterricht ergibt sich während eines Heimaufenthaltes die Möglichkeit zu sonst kaum noch bekannter Realbegegnung mit der Umwelt, die vielfach von der Schule nur noch theoretisch dargestellt werden kann. Eine nicht ganz unwesentliche Randbemerkung: Schulfahrten machen Kindern und Jugendlichen Spaß und motivieren zum Lernen.

Die Diskussionen über die Haushalte in Bund, Ländern und Gemeinden geben uns zur Sorge Anlaß, daß gewachsene und in unserer demokratischen Gesellschaft notwendige Arbeit eingeschränkt oder sogar teilweise unmöglich wird.

Mein Dank gilt Ihnen allen, die zu unserer Jubiläumstagung gekommen sind. Ich bin sicher, daß Sie nicht nur aus pflichtgemäßem oder oberflächlichem Interesse zu uns gekommen sind, sondern auch — wo immer sich Ihnen Gelegenheit bieten wird — in der Zukunft helfen werden.

Ich begrüße den Vertreter des Deutschen Bundestages, Vertreter einiger Landtage, ich begrüße die Vertreter der Kultusministerien der deutschen Bundesländer und die Vertreter einer Reihe von Städten, hier insbesondere diejenigen der gastgebenden Stadt Bonn. Ich begrüße Vertreter der Gewerkschaften und der Lehrerverbände. Ich begrüße die Vertreter des deutschen Jugendherbergswerks und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes und anderer befreundeter

Organisationen. Nicht zuletzt begrüße ich herzlich die Vertreter von Presse und Rundfunk.

Sie werden mir bitte nachsehen, daß ich Sie nicht alle persönlich nenne. Drei Ausnahmen mache ich:

Zum ersten begrüße ich Herrn Tischbein, den Vorsitzenden des Bundeselternrates. Wenn Sie heute bei uns sind, nehmen wir es als Symbol der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in unseren Heimen.

Zum zweiten grüße ich — weil ich ihn nicht begrüßen kann — unseren Kollegen Hans Schenk. Es hat in den letzten Jahren keine Arbeitstagung unseres Verbandes gegeben, an der er fehlte. Jetzt ist er plötzlich schwer erkrankt, so daß er nach der mühevollen Arbeit der Vorbereitungen nicht bei uns sein kann. Wir grüßen ihn und wünschen ihm baldige und gute Genesung. Er hat uns geschrieben:

„Lieber Herr Neckel, liebe Freunde,

diesmal muß ich Sie leider im Stich lassen. Trotz spürbarer und ärztlich bestätigter Besserung ist es mir noch nicht gestattet, das Bett zu verlassen. So verbleibt mir nur, in Gedanken bei Ihnen zu sein und jedem in freundschaftlicher Verbundenheit die Hand zu drücken.

Ich freue mich mit Ihnen, daß die Jubiläumsveranstaltungen unseres Verbandes dank großzügiger Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dank verständnisvoller Unterstützung durch die Städte Bonn und Köln in repräsentativer Form stattfinden können und Gelegenheit geben, auf die Relevanz der Schullandheimarbeit und ihre notwendige Realisierung in der Bildungsplanung mit Nachdruck hinzuweisen.

Dazu werden sicher auch unsere neuen Veröffentlichungen beitragen: die Festschrift und ganz besonders das Handbuch als umfassende und fundierte Dokumentation der Schullandheimpädagogik.

Die vorgelegten Schriften stellen eine großartige Leistung bewährter Zusammenarbeit aller Beteiligten einschließlich der Verlage dar. Ich bin glücklich und stolz auf unseren Mitarbeiterkreis, in dem Junglehrer und Schulräte, Studierende und Professoren in gleicher Begeisterung und Verantwortungsbereitschaft sich um die Theorie und Praxis der Schullandheimpädagogik bemühen. Dieses gemeinsame Engagement ist die Voraussetzung für den Erfolg unserer Arbeit zu der auch die notwendige finanzielle Unterstützung durch den Staat gehört.

In diesem Sinne beste Wünsche für den Verlauf der Tagungsveranstaltungen!

Herzlichen Gruß, Ihr dankbarer Hans Schenk“

Als dritten begrüße ich Sie, sehr geehrter Herr Prof. Dr. Jochimsen, der Sie heute zu uns zu dem Thema

Unterricht, Ausbildung, Erziehung
— Tatsachen und Vorhaben —

sprechen werden.

Gleichzeitig danke ich dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, daß es unsere Heime in die Modellversuche mit einbezogen hat. Mein abschließender Dank gilt all denen, die diese Jubiläumstage vorbereitet haben und den Autoren unseres heute vorgelegten Handbuches. Es ist gleichzeitig Rechenschaftsbericht, Zielsetzung und Hilfe für den pädagogischen Alltag.

Über unsere bisher geleistete Arbeit in unseren Heimen können und wollen wir nicht urteilen. Für alle Mitarbeiter gebe ich die Versicherung ab, daß wir auch in der Zukunft unseren Beitrag leisten werden zur Erziehung und zur Ausbildung unserer Kinder und Jugendlichen. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.



Der Bundespräsident

Ich grüße die Teilnehmer an der Jubiläumsveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des Verbandes Deutscher Schullandheime.

Die Schullandheime ergänzen die Schule. In ihnen erleben sich die Schüler, jenseits der Anstrengungen des Schulalltags, als Gruppe. Sie lernen aneinander Eigenschaften kennen und schätzen, von denen sie vorher noch nichts wußten. Ähnliches gilt für das Lehrer/Schüler-Verhältnis: die Schullandheime bieten eine natürliche Gelegenheit, den Lehrer als Menschen kennenzulernen. Gemeinsam können Schüler und Lehrer Naturerfahrungen sammeln, Sport treiben, miteinander reden und so ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Es wird häufig beklagt, daß der Leistungsdruck der Schule die Solidarität unter den Schülern verkümmern läßt. Die Idee der Schullandheime weist einen pädagogisch sinnvollen Weg, diesem Problem zu begegnen. Die wichtige pädagogische Arbeit des Verbandes verdient unsere Anerkennung auch deswegen, weil seine Mitglieder ihre Tätigkeiten ehrenamtlich ausüben.

Ich wünsche dem Verband für seine weitere Arbeit viel Glück und Erfolg und die öffentliche Unterstützung, die sie verdient.

Karen Scheel

Grußwort des Präsidenten des Deutschen Städtetages

Das 50jährige Jubiläum der Schullandheimbewegung ist ein Ereignis, das auch die Städte als Schulträger berührt. Der Rückblick auf diese fünf Jahrzehnte zeigt, daß hier die Verfechter einer als richtig erkannten Idee eine konkrete Verbesserung unseres Schulwesens erreicht und in einem nicht leichten und immer noch andauernden Kampf um Anerkennung, Zuschüsse und Unterstützung auch durchgesetzt haben. In den Städten weiß man nur zu gut, wie schwer es ist, Vorreiter in einer Sache zu sein, die nicht allgemein üblich ist.

Entwicklungen im Schulwesen wie auch anderswo brauchen Experimentierphasen, eine Art Laboratorium, um Modelle zu erproben und pragmatische Lösungen zu erreichen. Eine solche Entwicklung verlangt ein Engagement der unmittelbar Betroffenen; sie kann nicht durch Erlaß des Ministers verordnet werden. Dieses ehrenamtliche Engagement ist zumeist das wichtigste Kapitel für eine Erneuerung. Hier ließen sich viele Parallelen zum Tätigwerden der kommunalen Selbstverwaltung aufzeigen: Man nehme als Beispiel nur die Weiterbildung oder die Hilfsmaßnahmen für ausländische Arbeitnehmer.

Der Deutsche Städtetag hat auf seinen letzten Hauptversammlungen immer wieder die Frage diskutiert, wie die Stadt, die Welt in der wir leben, für den einzelnen menschlicher gestaltet werden kann. Schwerpunkte dieser Diskussion waren das soziale Verhalten des einzelnen und die Möglichkeiten zur kreativen Nutzung der Freizeit. In diesem wichtigen Teilbereich bietet die Schullandheimbewegung einen wesentlichen Beitrag. Wenn soziales Lernen unter freiheitlichen Bedingungen möglich ist, wenn die Erfahrung des Zusammenlebens in einer Gruppe vermittelt werden kann, dann vermögen die Schullandheime in ihrer pädagogischen Zielsetzung hierzu einen Beitrag zu leisten. Hier kann manche Entfremdung, die auch in den Schulen zu beobachten ist, überwunden werden. Hier zeichnet sich auch ein Korrektiv ab, das Spannungen ausgleicht und Konflikte austragen hilft.

Erfreulich ist, daß sich weithin eine positive Einstellung gegenüber dem Schullandheimgedanken durchgesetzt hat. Die Kultusministerien als Schulaufsichtsbehörden schicken sich an, durch Erlasse weitere Möglichkeiten zu eröffnen und Hemmnisse zu beseitigen. Lehrer nehmen in dieser pädagogischen Aufgabe zusätzliche Arbeiten auf sich. Die Städte haben sich als Schulträger finanziell und ideell für die Schullandheime engagiert. Das sollte auch in Zukunft so bleiben. Die Städte als Schulträger und die engagierten Pädagogen müssen hier wie in anderen Bereichen gemeinsam Entwicklungen einleiten und fördern, die einer Verbesserung unseres Schulwesens dienen.

Ich spreche Ihnen für die von Ihnen geleistete Arbeit meinen Dank und für Ihr Jubiläum meine herzlichsten Glückwünsche nicht nur als

Präsident des Deutschen Städtetages, sondern auch als Präsident des Senats und als Bürgermeister der Freien Hansestadt Bremen aus. Ist doch die Schullandheimbewegung mit dem Namen unseres unvergessenen bremischen Oberschulrats Wilhelm Berger untrennbar verbunden. Auf die Initiative Wilhelm Bergers wurde 1928 bei uns die Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime gegründet.

Nachdem seine Tätigkeit für den Vorstand Ihres Verbandes über Jahrzehnte die Arbeit in den deutschen Schullandheimen geprägt hatte, hat Ihr Verband ihn in Anerkennung seiner Verdienste zum Ehrenvorsitzenden gewählt. Dies aus Anlaß Ihres 50jährigen Jubiläums besonders hervorzuheben, ist mir eine angenehme Pflicht. Möge die Schullandheimbewegung im Sinne und Geiste von Wilhelm Berger weiter gedeihen.

Hans Koschnick
Präsident
Bürgermeister
der Freien Hansestadt Bremen

Grußwort der Vertreterin der CDU-Fraktion des Bundestages

1974 war ein Jubiläenjahr, es war das Jahr der 25-jährigen, all derer, die nach dem Zusammenbruch wieder Kraft gefunden hatten, aus den materiellen und geistigen Trümmern ihr Haupt zu erheben und das Leben neu zu ordnen. Darunter so prominente Jubilare wie die Verfassung der Bundesrepublik.

50 Jahre, das ist in unserer Zeit des schnellen Wechsels schon ein Stück Geschichte. Was vornehmlich aus privater Initiative erwachsen und auf eine solche Zeitspanne zurückblicken kann, hat seine Probe längst bestanden, seine Notwendigkeit bewiesen, ja es ist durch manchen Zeitsturm geschüttelt, gehärtet worden.

Meine erste Begegnung mit Idee und Einrichtung der Landschulheime hatte ich vor etlichen Jahren in meiner Ratsherrentätigkeit in einer mittleren Stadt in der Lüneburger Heide. Man wollte den Zuschuß streichen, weil in einer Stadt inmitten einer ländlichen Gegend kein Bedürfnis für eine solche Einrichtung bestehe und man hatte dabei natürlich fast ausschließlich die Gesundheitsfunktion solcher Landschulaufenthalte im Auge. Es war noch nicht die Zeit der Demonstrationen und der Bürgerinitiativen, aber hätten wir vom Rat der Stadt nicht sofort eingesehen, welche kraftvolle Idee hier wehrhaft in einer nie bisher gekannten Geschlossenheit von Eltern, Lehrern und Schülern uns entgegentritt, hätten wir nicht schnell von unserer Absicht abgelassen, die Geschichte der Demonstrationen, der Bürgerinitiativen wäre von unserer Stadt ausgegangen als Demonstration für die Landschulheime.

Wenig später erfuhr ich gleich zum zweiten Mal von der Bedeutung dieser Landschulheime. Die Erinnerungen bei einem Klassentreffen Ehemaliger konzentrierten sich fast ausschließlich auf die Erlebnisse in Landschulheimaufenthalten. Sie alle waren unvergessen geblieben nach 20 und 30 Jahren. „Wenn gilt, was bleibt“, dann ist hier erneut der Gültigkeitsbeweis erbracht.

Daran wird uns aber auch deutlich, wie stark das Bedürfnis ist aller Menschen besonders aber der Kinder und der Jugendlichen nach Gemeinschaft in dem Erlebnis, aber auch in der Geborgenheit, die sie zu geben vermag, nach der ganz persönlichen Begegnung, nach der menschlichen Wärme und Zuwendung, nach dem Vertrauenfinden zueinander. Und dies Bedürfnis wird umso stärker je mehr sich unsere Schule im Bildungsangebot individualisiert, je mehr sie auf diesem Wege nicht selten entartet zur intellektuellen Fütterungsmaschine.

Wenn es die Landschulheime mit ihren pädagogischen Möglichkeiten und Leistungen nicht schon 50 Jahre gäbe, wir müßten sie heute schnellstens schaffen. Und deshalb der besondere Dank Ihnen, daß Sie das, was getan werden müßte, schon getan haben und täglich tun.

Ich wünsche sehr, daß die Idee der Landschulheime durch diese Ihre große Jubiläumstagung in der Öffentlichkeit wieder recht deutlich wird, daß sie neue Impulse erhält, neue Mitarbeiter, Freunde gewinnen kann. Meine Fraktion, die CDU/CSU-Fraktion, dürfen Sie zu diesen Freunden zählen.

U. Benedix

Grußwort der Vertreterin der SPD-Fraktion des Bundestages

Herr Vorsitzender, meine sehr verehrten Damen und Herren,
Ihr Verband, der Verband Deutscher Schullandheime, blickt in diesem Herbst auf eine 50-jährige Geschichte zurück. Grund zur Freude und zum Feiern ebenso, wie zum kurzen Rückblick.

Die Schullandheime haben in der Vergangenheit einen wertvollen Beitrag zum deutschen Bildungs- und Erziehungswesen geleistet. Sicherlich befinden sich viele unter uns, die in ihrer Schulzeit in den Genuß eines Schullandheimaufenthaltes gekommen sind. Oder, Sie durften wie ich unmittelbar dabei sein. Hatten Reisefieber, wie das Kind, mußten unendlich viele Namensschilder in die Kleidungsstücke des Sprößes einnähen und konnten zum Schluß wunderbaren Reiseerinnerungen lauschen; Erinnerungen die nicht in Vergessenheit geraten.

So kommt mir, so kommt den Eltern die eigene Erfahrung zugute, die hilft, die mitunter sprachlich nicht leicht verständlichen Ausführungen

moderner Pädagogen, die für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Schullandheime eintreten, zu tragen und zu stützen. Denn das steht fest: Der Erlebniswert von Schullandheimaufenthalten ist nicht zu unterschätzen.

Wenn die Schullandheime ihren Ursprung den pädagogischen Reformimpulsen der Jahrhundertwende verdanken, so kommt es heute darauf an, den Reformgedanken auch in einer sich wandelnden Umwelt aufrechtzuerhalten und in einer zeitgemäßen Ausprägung zu verwirklichen. Der Verband Deutscher Schullandheime hat sich dieser Herausforderung unserer Zeit gestellt — und wie ich meine mit Erfolg — den Anschluß an die bildungspolitische Diskussion und an die Bildungsreform gefunden. Es steht außer Zweifel, daß die vorschnellen Urteile von Zeitgenossen, wonach die Schullandheime mit ihren „romantisierenden Vorstellungen“ in der modernen Bildungslandschaft keinen Platz mehr hätten, in die Irre gehen.

Gerade in einer Zeit, in der die Soziologen eine zunehmende Vereinzelung der Menschen in der anonymen Masse feststellen, kommt es darauf an, das Gemeinschaftserlebnis zu stärken und zu fördern.

Niemand in diesem Saal wird sich einer Täuschung darüber hingeben, daß uns allen, die wir als Politiker, Lehrende oder Auszubildende mit Bildungsfragen befaßt sind oder davon betroffen werden, gegenwärtig der Wind ins Gesicht bläst.

Dem großen Reformaufbruch der 60-iger Jahre droht ein großer Katzenjammer zu folgen, wenn es nicht gelingt, die Gesellschaft von der Richtigkeit der Reformen und der Notwendigkeit der für das Bildungswesen aufzubringenden Kosten zu überzeugen. Diese Überzeugungsarbeit war in den letzten Jahren — wie man im Nachhinein leider feststellen muß — nicht immer sehr erfolgreich.

Eine unverständliche Sprache und abstrakte Formeln sagen dem Bürger nichts. Doch Bildung geht alle Bürger an, unmittelbar als Lernende, mittelbar als Steuerzahler. Deshalb muß Bildung bürgernah bleiben oder besser — wieder werden!

Ich hoffe, daß Sie im Verband der Schullandheime mit dazu beitragen werden, daß wir in diesem Sinne die Bildungsreform gemeinsam zu einem guten Ende bringen. Im Namen der SPD-Bundestagsfraktion wünsche ich Ihrer Jubiläumstagung einen guten Verlauf und bedanke mich für Ihr gesellschaftspolitisches Engagement!

A. Grützmann

Grußwort des Vertreters der FDP-Fraktion des Bundestages

Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren!

Ende der sechziger Jahre tauchte im Zuge allgemeiner Reformbestrebungen, die eine Überprüfung der Zielvorstellungen des Bildungswesens einschlossen, auch die Frage auf, inwieweit einzelne Formen und Institutionen der Schulpädagogik noch eine Daseinsberechtigung haben oder ob sie durch neue Formen welcher Art auch immer abzulösen seien. Das Bildungswesen sollte in verstärktem Maße an wissenschaftlich fundierter Basis seine Zielprojektionen orientieren. In diesem Zusammenhang erschien vielen eine dazu häufig emotional begründete Schullandheimidee fehl am Platz zu sein, der nachgesagt wurde, allzu romantisierende Einstellungen zur Natur und zur Gemeinschaft zu propagieren. Die sogenannte „Flucht aufs Land“ ist dabei sicherlich oftmals als „Flucht aus der Wirklichkeit“ mißverstanden worden. Ihr Verband hat den positiven Gehalt der Idee neu definiert.

Konsistenz und Konstanz dieser Schullandheimidee, wie Sie von Ihnen, den hier versammelten Damen und Herren, vertreten wird, werden im Anlaß dieser heutigen Feierstunde sichtbar: Ihr Verband, der Verband Deutscher Schullandheime, feiert heute sein fünfzigjähriges Bestehen, zu dem ich Ihnen, Herr Präsident und meine Damen und Herren, den herzlichen Gruß und die Glückwünsche der Fraktion der Freien Demokraten übermitteln darf.

Wesentliches Ziel der gegenwärtigen Bildungspolitik ist es, eine wissenschaftsnahe Grundbildung verbunden mit einer aktiven Sozialerziehung zu vermitteln. Die Betonung des sozialen Lernens als Voraussetzung für soziale Integration führte zwar zu gewissen Umstrukturierungen des Bildungswesens der Bundesrepublik — doch auch zum Beispiel die Gesamtschulen mit ihrer ganztägigen Organisation sind mit den kaum zu verdrängenden Problemen der Sozialerziehung konfrontiert geblieben; sie allein sind nicht in der Lage, einen effektiven Ausgleich zur Individualerziehung der modernen Leistungsschule zu leisten. Dieses Defizit kann von der Schullandheimpädagogik korrigiert werden, allerdings wegen noch vorhandener sachlicher und personeller Schwierigkeiten in begrenztem Maße.

Die Chance liegt in den günstigen Voraussetzungen der Schullandheime, durch die vielfältigen Möglichkeiten der Gruppenerziehung soziales Lernen der Schüler und Lehrer zu fördern und demokratische Formen des Zusammenlebens einzuüben.

Sie, meine Damen und Herren, können sich mit Recht über den Verdacht des Schultourismus erheben. Das weiß ich als Lehrer aus eigener Erfahrung. Überdies kann das heute viel beklagte interpersonelle

Kommunikations- und Interaktionsdefizit durch das ganztägige Zusammenleben und -arbeiten von Lehrer und Schüler zumindest zeitweilig oder partiell überwunden werden und zwar dadurch, daß durch den gemeinsamen Schullandheimaufenthalt die Beteiligten zu intensiver Kommunikation und Kooperation motiviert werden können.

Die Diskussion um und die Kritik an der Schullandheimpädagogik haben Sie, meine Damen und Herren, dazu veranlaßt, in zwei Denkschriften ihren Standpunkt zu erläutern. Ihre Vorschläge zur Einbeziehung der Schullandheimpädagogik in die Bildungsplanung sind — wie Sie sicherlich erfreut zur Kenntnis genommen haben — von allen zuständigen Stellen des Bundes und der Länder begrüßt worden und haben zum Teil in der Form der Anteilfinanzierung auch materielle Unterstützung zur Folge gehabt. Wie sich dieser Sektor angesichts der schweren Haushaltslage weiterentwickelt, das vermag ich nur mit vorsichtiger Skepsis zu beurteilen.

Die Schullandheimaufenthalte sind kein Ersatz für den Arbeits- und Lebensraum Schule, sondern eine Ergänzung, die unter dem genannten Aspekt der sozialen Erziehung eine wesentliche, nicht wegzudenkende Funktion erfüllt, indem die Aufenthalte in der Lage sind, einer zunehmenden übertriebenen Individualisierung vorzubeugen und Motivationsstöße zu leisten.

Meine Damen und Herren, Sozialisation und Integration sind entscheidende Säulen des Bildungswesens; die Bedeutung der Schullandheime als Komplementärinstitut habe ich kurz angedeutet. Zum Schluß will ich noch einen Punkt erwähnen, der für uns Liberale von grundsätzlicher Bedeutung ist:

Die Schullandheimbewegung gäbe es nicht, hätte es nicht die private Initiative einzelner Idealisten aus vielen Teilen der Bevölkerung gegeben, die keine Mittel und Mühen gescheut haben, um ihrer „Schullandheimidee“ willen. Sie arbeiten heute noch als freie Träger von Schullandheimvereinen, die ihre Kosten durch Beiträge oder/und Spenden größtenteils abdecken. Um dieses Beispiel privaten Engagements in einem gesellschaftspolitischen, pädagogischen und sozialen Bereich weiterhin zu fördern, sage ich Ihnen jede mögliche weitere Unterstützung zu. Ich wünsche Ihnen für die Tage hier in Bonn und Köln einen angenehmen Verlauf und für die weitere Arbeit guten Erfolg. Ich danke Ihnen.

Grußwort des Bundeselternbeirates

Sehr geehrte Damen und Herren,
es ist mir eine besondere Freude, als Vorsitzender des Bundeselternbeirates, heute den Verband Deutscher Schullandheime zu seinem 50-jährigen Bestehen beglückwünschen zu dürfen.

Mit dieser Gratulation ist die hohe Anerkennung und der Dank der Elternschaft verbunden für das von Ihrem Verband für den Gedanken des Schullandheimaufenthaltes allgemein und für die Pädagogik im Schullandheim speziell in der Allgemeinheit geweckte Verständnis. Ihre Jubiläumsveranstaltung hier in Bonn und Köln und das damit verbundene breite Angebot an Informationen betrachte ich als einen sehr beachtenswerten Beitrag, auch für die Eltern bei der Diskussion um das Engagement für eine moderne Schullandheim-Arbeit. Diese Informationen sind für die Eltern umso erforderlicher, weil die Erziehungsberechtigten vielfach von dem staatspolitisch gewünschten Erfolg der im Schullandheimaufenthalt geleisteten Erziehungs- und Bildungsarbeit überzeugt werden müssen. Die Eltern müssen aber auch stärker ermuntert werden, trotz generell erforderlicher und berechtigter Sparmaßnahmen, von den Länderparlamenten und Kultusministerien, sowie den Kommunalparlamenten, alle erdenklichen finanziellen Hilfen und alle mögliche Förderung der sachlichen Voraussetzungen für den Schullandheimaufenthalt zu verlangen. Nur eine großzügige Unterstützung — natürlich auch aus den Elternhäusern — wird der erheblichen bildungspolitischen und gesundheits-erzieherischen Bedeutung des Schullandheimaufenthaltes gerecht werden und eine Formung der Persönlichkeit unserer Schüler unter besonderen Bedingungen — wie es Bestandteil einer modernen und zukunftsweisenden Schule sein sollte — gewährleisten können.

Meine Damen und Herren, ich wünsche Ihrer schwierigen Arbeit viel Erfolg und Sie dürfen versichert sein, daß allen verantwortungsbe-
wußten engagierten Eltern Ihre Probleme bewußt sind.

Speziell wünsche ich aber Ihrer Jubiläumstagung einen weiteren guten Verlauf und hoffe, daß Ihre Veranstaltungen diejenige Beachtung erfahren werden, die sie, im Interesse aller am schulischen Alltag Beteiligten, erfahren sollten.

K.-H. Tischbein



Ein Beispiel aus der Vielzahl ausgezeichnete Schülerarbeiten, die im Foyer der Union-Säle gezeigt wurden.

Festvortrag von Staatssekretär Prof. Dr. R. Jochimsen vor dem Verband Deutscher Schullandheime

Unterricht, Ausbildung, Erziehung — Tatsachen und Vorhaben —



Meine sehr geehrten Damen und Herren:

Ich befinde mich hier und vor diesem Auditorium in einer eigentümlichen Situation. Lassen Sie mich das beschreiben:

Der Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft ist gewohnt, die bildungspolitischen Vorstellungen der Bundesregierung z. B. gegenüber Interessengruppen zu erläutern oder zu verteidigen. Es gehört zu seinen Aufgaben, Vorstellungen der Bundesseite in dem gemeinsamen Geschäft der Bildungsplanung mit den

Vertretern der Bundesländer abzustimmen und zu Beschlüssen zu führen.

Im Parlament und in den Ausschüssen des Deutschen Bundestages nimmt er Aufträge an die Verwaltung entgegen und beantwortet Fragen der Mandatsträger.

Alle diese Diskurse haben eines gemeinsam, nämlich die Mittelbarkeit. Es ist eine Kommunikation der Beauftragten, nicht der Betroffenen; es verhandeln Abgeordnete, Beamte, Interessenvertreter. Die Verhandlungen finden auf hohem Abstraktionsniveau statt. Es geht um Prinzipien, um generelle Regelungen, um die Strukturierung ganzer Bereiche. Die Gegenstände, um die es geht, liegen tatsächlich anderswo.

Natürlich stehen dahinter Einzelschicksale, Menschen, Eltern, Schüler, Lehrer; aber selten nur leuchtet ein „Fall“ konkret aus dem blassen Allgemeinen hervor, dringt volles Menschenleben durch das Gitter von Statistik, Relation und Quoten, von typischen Verhaltensweisen, von grundsätzlichen Zielvorstellungen und abstrakten Modellverläufen.

Und ich fürchte, daß ich Ihnen jetzt über Maßnahmen und Zielvorstellungen berichte, von denen Sie mit Recht sagen: „Aber genau das tun wir doch schon seit langem in unserer täglichen oder auch außerplanmäßigen Arbeit.“ Eben weil die hier Versammelten sowohl Repräsentanten als auch Aktive sind, weil sie selbst hohe Ansprüche verwirklichen durch zielstrebiges Handeln, eben darum erschiene mir ein allgemeines pädagogisches Kolleg über die Entwicklung des Bildungswesens ein überflüssiges Unterfangen. Denn wo anders, wenn nicht in den Schullandheimen, haben sich schon vor vielen Jahren überzeugte Pädagogen zusammengefunden, um über Unterricht in der Schule, über Ausbildung für das Arbeitsleben und über Erziehung als Grundlage und Ergebnis dieser Bemühungen nachzudenken, aber auch um Handlungsmodelle zu entwerfen für eine pädagogisch verantwortete Vervollkommung schulischer und außerschulischer Angebote.

Sie haben dabei von den frühen Ideen, vom Herausführen des jungen Menschen aus der alles bestimmenden Umgebung der industriellen Arbeitswelt, „aus grauer Städte Mauern“, und hin zu natürlicher und naturnaher Anschauung über Wandern und Sport, Naturkunde und Muse, menschliche Begegnung und Zusammenarbeit einen weiten Weg zurückgelegt. Heute stehen möglichst vielseitige Lebenssituationen, Praktika in Werkstätten und ganz allgemein die Wiedereinbeziehung der modernen Arbeitswelt in die schulische Arbeit im Vordergrund. Während der ganzen Zeit aber sind Sie eigentlich immer ein Vorort der Reform gewesen. Sie haben sich der Benachteiligten

angenommen und besondere Begabungen besonders gefördert. Sie haben nie den pädagogischen und demokratischen Erziehungsauftrag aus den Augen verloren, daß alles Bemühen von Schule und Unterricht der menschlichen Entfaltung dienen soll und daß neben der Schulstube dafür sinnvolle und beispielhafte andere Plätze — wir würden heute sagen „andere Lernorte“ — gefunden und genutzt werden müssen.

Ich nehme daher Ihre Jubiläumstagung und die Veröffentlichung Ihres ausgezeichneten Handbuches auch meinerseits zum Anlaß für eine kleine Bilanz.

Ich frage, wo stehen wir bei der Reformierung des Bildungswesens im Jahre 1975 und wohin wollen wir uns bewegen? Dabei werde ich gleichzeitig Gelegenheit haben, Rolle und Bedeutung der Schullandheimarbeit unter verschiedenen Aspekten zu würdigen.

Seit ihrem Bestehen tritt die sozialliberale Koalition in dieser Bundesregierung für eine Erneuerung, Verbesserung und zielstrebige Weiterentwicklung unseres Bildungswesens ein. An den Hauptzielen hat sich in den letzten fünf Jahren nichts geändert, obwohl naturgemäß hier wie allenthalben neuere Erkenntnisse oder raschere Entwicklungen Revisionen in Einzelfällen erforderlich gemacht haben, zumal gerade ein so ausgabenintensiver Bereich wie das Bildungswesen auch aufs Empfindlichste mit den Bewegungen der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung verbunden ist.

Was sind diese Ziele, die wir im Bildungswesen erstreben und wie weit sind sie verwirklicht?

Man sollte zuerst die Ausgangssituation betrachten: Trotz der zurückliegenden politisch sehr bewegten Jahre, vielleicht auch gerade darum, hat sich unser Bildungswesen nicht mit der erforderlichen Entschiedenheit entwickelt. Die sogenannte Weimarer Reformpädagogik, in deren Zeit auch Ihre Anfänge fallen, war der eigentliche Ansatz zur Erneuerung und Verbesserung. Dabei blieb es bis in die Mitte der sechziger Jahre. Länger als eine Generation waren Bildung, Ausbildung und Erziehung in Wertvorstellungen und Organisationsformen verhaftet, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mehr entsprachen. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der nach dem 2. Weltkrieg Auftrag und Chance auch für Reformen hatte, schlug noch keine wesentliche Änderung des Bestehenden vor. Erst mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, besonders dem Strukturplan, mit den neuen Leitvorstellungen der Bundesregierung im Jahr 1970, mit den eindeutigen Hinweisen der OECD-Prüfer auf Versäumnisse und den drohenden Verlust auch des internationalen Anschlusses, schließlich mit dem Bildungsgesamt-

plan von 1973 sind neue Ziele gesetzt worden. Zu ihrer Verwirklichung brauchen wir nicht nur Einsatz, sondern auch — ich sage den Pädagogen nichts Neues — Zeit. Darauf hat auch besonders die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihren richtungweisenden Empfehlungen

- zur Neuordnung der Sekundarstufe II
- zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung
- Aspekte für die Planung der Bildungsforschung
- zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich

schließlich in dem neuen Standardwerk

- Bericht '75 zur Entwicklung des Bildungswesens

immer wieder hingewiesen. Die Bildungsreform, die zwischen 1930 und 1960 fehlte, deren Ziele jetzt seit etwa zehn Jahren diskutiert werden und die nicht zuletzt durch die entschiedene Haltung dieser Bundesregierung seit 1969 klar definiert sind, diese Reform braucht zu ihrer Verwirklichung einen langen Atem. Der Bildungsgesamtplan umspannt einen zeitlichen Rahmen bis 1985. Die ersten Zwischenergebnisse, wie sie der mittelfristige Stufenplan bis 1978 ausweist, zeigen, daß wir auf dem richtigen Weg sind.

Wir streben ein leistungsfähiges, modernes Bildungssystem an, das jeden, der es durchläuft, nach seinen Neigungen und wachsenden Fähigkeiten fördert. Wer dieses Bildungssystem verläßt, soll in der Lage sein, einen Platz in unserer Arbeitswelt einzunehmen, eine Rolle in seinem persönlichen Umkreis und in dieser Gesellschaft zu übernehmen, die ihn selbst befriedigen und die dem Gesamten nützen. Er soll sich auch später fortwährend oder in Intervallen weiterbilden können.

Dabei geht es vor allem darum, bestimmte traditionell bestehende Benachteiligungen zu beseitigen und die Möglichkeiten eines gut ausgebauten Bildungswesens für alle mit gleicher positiver Wirkung zu nutzen.

Wir wissen leider nur zu gut, daß die Ungleichheit unter den Menschen mit der Geburt beginnt. Einige kommen eben schon erster Klasse zur Welt. Verstehen wir uns nicht falsch: Es soll niemandes unverschuldeter Vorteil beseitigt werden, nur, ein Bildungssystem, das durch seine Organisation und durch seine festgeschriebenen Inhalte die vorgegebenen Vorteile Weniger im Laufe der Zeit zu uneinholbaren Vorsprüngen werden läßt, kann nicht als gerecht bezeichnet werden, vermittelt nicht individuelle Chancengleichheit, wie wir sie verstehen.

Wenn z. B. schon bei 10jährigen Kindern mehr oder weniger endgültig entschieden wird, ob acht bis neun Jahre später eine erste Berufsqualifikation oder ob vierzehn Jahre später ein Hochschuldiplom erworben werden soll, dann ist ein großer Teil der Eltern mit dieser Wahl überfordert, eine Minderheit, die oft schon beim Eintritt ihrer Kinder in die Grundschule entschieden hat, ist im Vorteil. Dieser Vorteil wird immer größer, je mehr die zur Hochschule führenden Bildungsgänge (und auch die Bildungsangebote der Hochschule selbst) den Erfahrungs- und Lebensumkreis gerade dieser Wenigen reflektieren.

Hinzu kommt, daß ein zementiertes Laufbahn- und Beschäftigungssystem die Wohltaten von persönlichem Status und Einkommen eng verknüpft mit Abschlüssen, die wiederum im Bildungssystem erworben werden müssen.

Nun wollen wir den engen Bezug von Bildungssystem und Beschäftigungssystem nicht etwa beseitigen, vielmehr geht es darum, überholte hierarchische Strukturen, die in einer modernen Demokratie durch nichts mehr gerechtfertigt sind, abzubauen und Möglichkeiten der Bildung und des gehobenen Erwartungshorizonts während eines Arbeitslebens auch denen zu eröffnen, deren primäre Sozialisationsinstanzen, besonders die Familie, selbst den Zugang zu besserer Bildung und besserem Leben nicht leisten.

Wir verkennen keineswegs, daß man die Segnungen von Wohlstand, beruflichem Erfolg und Teilhabe am wirtschaftlichen Wachstum nicht beliebig vergrößern und nicht absolut gleichmäßig verteilen kann: In einer leistungsorientierten Gesellschaft wird es stets auch Unterschiede, ja Rangordnungen geben.

Aber weder darf der Besitzstand einer Minorität zum fortschritthemmenden Fetisch für die Mehrheit werden, noch sind wir berechtigt, etwa aus Gründen langsameren wirtschaftlichen Wachstums die freie persönliche, geistige und menschliche Entfaltung junger Menschen einzuschränken.

Gerade in einer Zeit wie heute finden sich gern falsche Mahner, die alles beim alten belassen möchten, weil ihnen selbst so der größte Vorteil sicher ist. Von „Jugendarbeitslosigkeit“ bis „Akademikerproletariat“, von „Schülerberg“ bis „Lehrerschwemme“ werden Schlagworte bemüht, die Angst machen sollen, Angst vor Veränderungen, die unabhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung erforderlich sind und die auch kommen müssen, wenn wir den Zuwachs an Menschlichkeit für alle in Gesellschaft, Bildungs- und Beschäftigungssystem auch weiterhin höher stellen als Vorteil und Prestige einiger weniger.

Die Bundesseite hat daher schon im BildungsGesamtplan von 1973, dem die Regierungschefs des Bundes und aller Länder zugestimmt haben, mit Augenmaß und realistischer Einschätzung des Möglichen einen Kurs festgelegt, der diesen Forderungen Rechnung trägt. Die Hauptpunkte sind:

1. Frühe Förderung aller Kinder, deren Eltern es wünschen, im Kindergarten- und Vorschulbereich und in Einrichtungen der Eingangsstufe für Fünfjährige.

2. Einführung neuer, moderner Inhalte in die Angebote der Grundschule, sowie Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation in der Grundstufe.

3. Angebot einer breiten, wissenschaftlich orientierten allgemeinen Grundbildung für alle 10 bis 15jährigen in der Mittelstufe. Hier sind insbesondere die neuen Erkenntnisse der Lern- und Sozialforschung einzubringen. Außerdem sollen Kinder dieser Altersstufe neben einem wachsenden Angebot an individuellen Wahlmöglichkeiten in den herkömmlichen Fächern auch neue Inhalte kennenlernen, z. B. in den Fachbereichen Arbeitslehre/Polytechnik, Gesellschaft, Politik, die kritisch und überlegt einen geistig bestimmten Zugang zur Arbeitswelt und zum Leben in der demokratisch verfaßten Gesellschaft eröffnen.

4. In der Oberstufe des Bildungssystems, auf Neudeutsch „Sekundarstufe II“, in der die traditionell getrennten allgemeinen und beruflichen Lernangebote auch unabhängig vom jeweiligen Lernort zusammengesehen werden müssen, kommt es darauf an, sobald wie möglich ein System aufeinander bezogener Abschlüsse zu schaffen, mit denen sich für die Betroffenen alternative Wege in das Berufs- und Erwerbsleben eröffnen und die Chance späteren vertieften Lernens nicht ausgeschlossen wird.

Dabei ist das Erreichen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, d. h. letztlich von gleichen Berufs- und Lebenschancen für diejenigen, die durch die berufliche Ausbildung gehen, von größter Bedeutung. Die erstrebte Vielfalt der Lernorte ist wichtig; wichtiger noch ist aber heute die Sicherung von Ausbildungsplätzen und die Gewährung einer qualifizierten Berufsausbildung für die Mehrheit der Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren.

5. Der Hochschulbereich wird in Zukunft noch mehr Menschen auf die Berufstätigkeit vorbereiten als heute. Dies erscheint nicht nur nötig, um die individuellen Bedürfnisse derjenigen zu befriedigen, die das Bildungssystem so weit erfolgreich durchlaufen haben; auch ein auf Wachstum und Strukturentwicklung bedachtes Wirtschaftssystem, in einer arbeitsteiligen Weltwirtschaft, auch ein Sozialstaat,

von dem immer differenzierte Dienstleistungen und immer anspruchsvollere Daseinsvorsorge erwartet werden, benötigen mehr und höher qualifizierte Kräfte.

Wir wissen außerdem aus umfangreichem empirischen Material, daß berufstätige Hochschulabsolventen noch immer weit weniger Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes zu haben brauchen, als nicht solcherart qualifizierte Beschäftigte. Und wir wissen, daß die mit niedrigstem Einkommen auf dem untersten Qualifikationsniveau Arbeitenden stets auch noch am stärksten mit dem Risiko eines unsicheren Arbeitsplatzes belastet werden und daß ihre Kinder relativ häufiger die Schule nicht erfolgreich beenden, keine berufliche Ausbildung erhalten, sondern als Jungarbeiter ins Arbeitsleben treten, besonders wenn sie Mädchen sind.

Nun gibt es heute wieder solche Leute, die deshalb fordern, daß die Hochschulen nicht alle dazu Qualifizierten ausbilden dürften, weil dies — in Ermangelung einer entsprechenden Zahl hochqualifizierter und -dotierter Arbeitsplätze — dazu führen müsse, daß in einem „Verdrängungswettbewerb“ die Höherqualifizierten den Geringerqualifizierten die Arbeitsplätze wegnehmen könnten. In der statistischen Betrachtung einer stationären Beschäftigungslage und Wirtschaftsstruktur könnte dies sogar zutreffen. Aber Bildung, Beschäftigung und Wirtschaft sind insofern ein gesellschaftliches Produkt, als es auf die Werthaltungen, Verhaltensweisen und Innovationschancen in der gesamten Gesellschaft ankommt, ob es der Integrationskraft von Bildungs- und Beschäftigungssystem, im Zusammenhang mit der Strukturentwicklung arbeitsteiliger, weltweit verflochtener Wirtschaft gelingt, für alle Arbeitssuchenden eine Chance aufzutun in einem mobilen Arbeitsmarkt mit Leistung und Wettbewerb und ohne Ewigkeitswirkung eines einmal erreichten formalen Abschlusses.

Ich will nichts beschönigen oder um ein aktuelles Problem herumreden: Im Augenblick gibt die Spannung zwischen der Zahl der Hochschulabsolventen und der nicht ausreichenden Aufnahmekapazität des Beschäftigungssystems, auch im öffentlichen Dienst, in bestimmten Bereichen Anlaß zu ernster Sorge.

Im Interesse aller Betroffenen, letztlich aber auch im Interesse der Arbeitswelt selbst und der Fortentwicklung unserer demokratischen Gesellschaft dürfen solche Engpässe nicht einfach zu einer grundsätzlich restriktiven Auslegung des Rechts auf Bildung führen.

6. Weiterbildungsangebote kommen hinzu für alle, die bereits berufliche Qualifikationen erreicht haben und die früher begonnenes Lernen wieder aufnehmen möchten (recurrent education). Diese Angebote müssen verstärkt nicht nur durch Volkshochschulen und Einrichtungen in privater Trägerschaft, z. B. Akademien, sondern beson-

ders auch durch die bestehenden und zu schaffenden Institutionen des Sekundarbereichs II und des tertiären Bereichs entwickelt werden.

7. Im Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zueinander wird es Änderungen geben: Wenn sich Leistung in allen Phasen des Berufslebens durchsetzen soll, müssen z. B. Zugangsregelungen für den öffentlichen Dienst flexibler und funktionsbezogener gestaltet werden, darf eine wissenschaftliche Langzeitausbildung nicht die einzige Möglichkeit für das Erreichen von Berufstätigkeit mit höheren Funktionen sein: Dann darf auch nicht die formale, im Bildungswesen erreichte Abschlußqualifikation weiter als Alibi dafür dienen, die Probleme der funktionsbezogenen Leistungsmessung während der beruflichen Tätigkeit, sei es nun im öffentlichen Dienst oder in der privaten Wirtschaft, nicht anzupacken, bzw. sie wegen ihrer konfliktsträchtigen Wirkung auszuklammern. Denn, was ist Leistung? Sind unsere Maßstäbe gerecht? Welche Formen der Arbeitsorganisation lösen Impulse und Anreize für bestimmte Qualifikationen aus, die in der verbalen und nicht manuellen, die in der theoretischen und nicht praktischen Leistung zu kurz kommen?

Darüber hinaus müssen, vordringlich Übergangsprobleme gemildert, nach Möglichkeit aufgehoben werden, z. B. durch eine breit angelegte Grundbildung, über den gegenwärtigen Bedarf hinausgehende Qualifikation und durch ein System der geordneten beruflichen Weiterbildung.

8. Versuche und Modelle, die zur Verbesserung des Bildungssystems durchgeführt werden, bedürfen eingehender wissenschaftlicher Begleitung und Kontrolle, an der auch das Fachpersonal in den Bildungsinstitutionen selbst angemessen zu beteiligen ist. Hierzu gehören auch Maßnahmen der Weiterbildung und Höherqualifizierung der Lehrer, des Ausbaus der Beratungsdienste und -systeme und weiterer schulischer Infrastrukturmaßnahmen wie medientechnische Ausstattung und Hilfen bei der Einführung und Erprobung neuer Lerninhalte.

Eine durchgängige Entwicklung zu höherer allgemeiner und fachlicher Kompetenz für alle, die das Bildungssystem durchlaufen, erfordert, das sollte klar gesehen werden, bei vielen eine Revision der Erwartungshorizonte:

Konkurrenz in der Arbeitswelt wird durch ein chancengerechtes Bildungssystem nicht vermieden, sondern unter Umständen erst provoziert. Mit einem Wort: Individuelle Entfaltung aller läßt ein Zurückschrauben von Erwartungen insbesondere wirtschaftlicher Art für manche, vielleicht für viele erforderlich werden. Mit den Chancen wachsen die Risiken. Umso wichtiger wird die Humanisierung des

Arbeitslebens selbst, die planvolle Bewältigung gerade dieser Probleme durch Entfaltung von sozialer Kompetenz und Entwicklung von mehr Solidarität.

Im einzelnen:

1. Kindergarten und Vorschule

Die Anzahl der Plätze im Kindergarten- und Vorschulbereich hat sich von 1,1 Mio. im Jahr 1970 auf fast 1,4 Mio. im Jahre 1973 erhöht. Dieser Steigerung von 24 Prozent entspricht beim Personal im Elementarbereich, Fach- und Hilfskräfte zusammen, eine Steigerung von 53 Prozent. Rein rechnerisch sind diese Werte — es handelt sich um Bundesdurchschnittswerte — bereits günstiger als die Planungswerte im Bildungsgesamtplan für die Jahre 1980 und 1985. Sie kommen, wie wir wissen, nicht unwesentlich aufgrund des Geburtenrückgangs zustande.

Neben der quantitativen Verbesserung hat der Bund sich in den letzten Jahren verstärkt für eine inhaltliche Bereicherung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten und in der Eingangsstufe eingesetzt. Das vorläufige Ergebnis: In einem großangelegten Modellversuch, an dem sich fast alle Bundesländer beteiligen, werden eigens entwickelte Spiel- und Lernmaterialien für die 3 bis 5-jährigen erprobt. Gleichzeitig findet eine genaue wissenschaftliche Beobachtung und laufende Verbesserung dieser Angebote durch ein Institut statt, das im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung arbeitet.

Die Modellversuche mit 5-jährigen an Kindergärten und Grundschulen wurden von der Bund-Länder-Kommission ausgewertet. Dabei wurde festgestellt, daß Kindergarten und Grundschule gleichermaßen in der Lage waren, auf die Bedürfnisse der 5-jährigen einzugehen. Neue Formen der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Grundschullehrern machten es möglich, daß beim Schuleintritt keine Kinder mehr zurückgestellt werden mußten. Selbst die Mehrzahl der Sprachbehinderten, Verhaltensauffälligen und der von Behinderung Bedrohten konnten von Kindergärten und Grundschulen so gefördert werden, daß sie beim Schuleintritt weder zurückgestellt noch an eine Sonderschule überwiesen werden mußten.

2. Primarbereich / Grundschule

Von der Öffentlichkeit wurde die Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation in der Grundschule mit Erleichterung zur Kenntnis genommen. Immerhin lag die Zahl der vorhandenen Lehrer im Ist 1973

bereits um 14 Prozent über dem Planungswert des Bildungsgesamtplans. Die Personalrelation Schüler je Lehrer, die 1970 noch 37 betragen hatte, betrug 32,4 im Jahre 1973. Inzwischen könnte hier der Bedarf bald gedeckt sein, zumal geburtenschwache Jahrgänge auf die Grundschule kommen. An der inhaltlichen Weiterentwicklung der Lernangebote der Grundschule beteiligt sich der Bund im Rahmen von rund 20 Modellversuchen.

Eine Auswertung zeigt, daß die Schwierigkeiten beim Schuleintritt, bei der Einführung der Neuen Mathematik und beim Lesen und Rechtschreiben dort nicht aufgetreten sind, wo schon unter personellen und methodischen Voraussetzungen unterrichtet werden konnte, wie sie die Bundesregierung seit 1970 fordert und Bund und Länder für das Jahr 1985 vorgesehen haben.

3. Mittelstufe

Ein besonderer Schwerpunkt der Bemühungen aller Beteiligten liegt in der Versorgung der Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, die von rund 5 Mio. Schülern zwischen zehn und achtzehn Jahren besucht werden. In diesem Bereich war der Zustrom der Schüler in der Vergangenheit so stark, daß trotz einer Erhöhung der Lehrerschaft um 25 000 die Schüler-Lehrer-Relation im Jahre 1973 noch geringfügig unter den Werten für 1970 lag und nicht wie im Bildungsgesamtplan vorgesehen, seit 1970 um etwa 5 Prozent verbessert werden konnte.

Die geburtenstärksten Jahrgänge durchlaufen zur Zeit den Sekundarbereich I. Hinzu kommen verschiedene Ungleichgewichte: So sind die naturwissenschaftlichen und musischen Fächer noch immer unterversorgt, vor allem aber leiden die Hauptschüler, das sind je nach Bundesland 24 bis 45 Prozent aller 10 bis 16-jährigen, unter einer finanziellen, organisatorischen und curricularen Schlechterstellung, die dringend der Abhilfe bedarf.

Wir müssen heute bedauernd feststellen, daß die Hauptschule jahrelang ein Schattendasein führte und neben den inhaltlichen und personellen Verbesserungen für Realschulen und Gymnasien zurückblieb. Hier vor allem muß sofort gehandelt werden, denn die jüngste Erfahrung hat uns gelehrt, daß gerade Hauptschulabgänger unter Engpaßsituationen auf dem Markt für Ausbildungsstellen zu leiden haben. Wir müssen zunächst sicherstellen, daß die vorliegenden Ergebnisse der Curriculumentwicklung besonders in den Fachbereichen Gesellschaft / Arbeitslehre / Polytechnik auch für die Anwendung in der Hauptschule übertragbar gemacht werden, damit ein wissenschaftsorientiertes Kennenlernen der Arbeitswelt anhand konkreter

und sachbezogener Beispiele möglich ist. Das erleichtert sicher auch die Berufsfindung. Elemente hierzu, eine Art curriculare Bausteine, sind auch aus Modellversuchen in Schullandheimen hervorgegangen, wie Ihr Handbuch eindrucksvoll dokumentiert.

Erst wenn in den Hauptschulen diese verbesserten Angebote allenthalben möglich sind, kann mit einer befriedigenden Vorbereitung dieser Schüler auf die Berufswahl gerechnet werden. Berufsfindung braucht neben den bekannten Hilfen und neben verstärkter Besetzung auch diese grundlegende, auch kritische Auseinandersetzung mit dem, was junge Leute im Erwerbsleben erwartet.

Lassen Sie mich an dieser Stelle hervorheben, daß wir diese konkreten, handfesten und leicht übertragbaren Ergebnisse von Modellversuchen besonders hoch einschätzen: Sie geben dem Lehrer, dem didaktischen Leiter und Organisator genau die sichere Hilfe, die bei der Erprobung neuer Inhalte und Verfahren nötig ist. Auch Ihre Hauptansätze „Sozialisation“ und „Begegnung mit der Arbeitswelt“ scheinen mir nicht nur im Interesse der Schullandheimarbeit dankbare Aufgabenfelder zu beschreiben, sondern liefern Hilfen für Problembereiche in der Mittelstufe ganz allgemein.

Weitere notwendige Verbesserungen liegen im Organisatorischen: Die Mittelstufe ist gekennzeichnet durch fachliche und — innerhalb bestimmter Fachbereiche und Schulformen — leistungsmäßige Differenzierung. Neben den traditionellen Schulformen liegen hier besonders aus den Gesamtschulen außerordentlich positive Erkenntnisse vor.

So zeigen etwa die Untersuchungsergebnisse des Sozialforschungsinstituts Infratest am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar ebenso wie verschiedene andere wissenschaftliche Gutachten z. B. die Arbeiten von Fend und Bernhardt, der Bericht '75 der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates oder auch die Stellungnahme der Eltern der Gesamtschüler in Nordrhein-Westfalen, daß durch Leistungsdifferenzierung, moderne Angebote und neue Inhalte, durch Individualisierung und fachliche Vertiefung nicht nur die Schulangst verschwindet, sondern objektiv bessere Lernergebnisse erzielt werden und eine deutliche Aufwärtsmobilität beobachtet werden kann:

Weit mehr Schüler als im Bundesdurchschnitt z. B. erstreben an Gesamtschulen einen qualifizierenden mittleren Abschluß.

Auch solche Erfahrungen und Einsichten bedürfen der Verbreitung und Übertragung. Mit ihnen nützen wir besonders den zahlreichen Hauptschülern, die durch die Ungunst der Region oder durch eine gewisse Bildungsferne ihrer Umgebung oder auch durch beides, besonders benachteiligt werden. Nach wie vor ist der Anteil der Arbeiter-

und Landwirtkinder in den Hauptschulen und in der traditionellen beruflichen Bildung des dualen Systems überdurchschnittlich hoch, in den Hochschulen weit überdurchschnittlich gering.

Der Bund fördert — zusammen mit allen Bundesländern — weit über hundert Modellversuche im Sekundarbereich I, die der inhaltlichen und organisatorischen Verbesserung der Angebote und Arbeitsformen dienen. Besonders schnelle Unterstützung fanden unsererseits vollzeitschulische Angebote für Hauptschulabgänger ohne Abschluß bzw. ohne Ausbildungsvertrag, sei es zum Nachholen des Abschlusses oder zum Erreichen einer schulischen Qualifikation.

So fördert die Bundesseite als besonderen Schwerpunkt im Rahmen der Bund-Länder-Kommission Einrichtungen des Berufsgrundbildungsjahres in vollzeitschulischer Form oder in kooperativer Form, also unter Einbeziehung von betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsplätzen. Die Bundesanstalt für Arbeit hält besondere Beratungsdienste bereit für Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden konnten, und einzelne Kultusminister haben verstärkt schulische Angebote für ein 10. Vollzeitschuljahr bereitgestellt. Der Appell des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen im Frühjahr 1975 zeitigte inzwischen erste Erfolge.

4. Oberstufe

Mit insgesamt über 2,6 Mio. Schülern und Auszubildenden in der Sekundarstufe II ist quantitativ der Höhepunkt derzeit noch nicht erreicht. Trotzdem bereitet schon der heutige Zustand und die überschaubare Entwicklung der letzten Jahre ernste Sorgen, denn während für die Oberstufe des Gymnasiums die Planungswerte für die Schüler-Lehrer-Relation erreicht sind und auch bei weiterer Expansion gehalten werden können, haben sich die Verhältnisse im Teilzeitschulbereich, also in der Berufsschule, eher verschlechtert, in der Vollzeitberufsschule nicht gebessert.

Gerade in der aktuellen Diskussion um fehlende Lehrer, an der sich, wie Sie wissen, Eltern, Gewerkschaftler und Kultusverwaltungen, vor allem aber auch die Parlamente in den Ländern lebhaft beteiligen, wird auf diesen Engpaß immer wieder hingewiesen. Alle Beteiligten müssen aber auch wissen, daß die Einstellung von Lebenszeitbeamten, wie es Lehrer in der Regel sind, von den öffentlichen Haushalten erhebliche Aufwendungen verlangt, die nur außerordentlich schwer aufgebracht werden können.

Zu den ungeklärten Fragen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang über die gymnasiale Sekundarstufe II, der immer problema-

tischer wird, treten erschreckende Angebotsdefizite in der beruflichen Bildung, und zwar nicht nur durch den Schwund an Ausbildungsplätzen im Bereich des Lernorts Betrieb (das Infas-Institut errechnete einen Rückgang von 10 Prozent zwischen 1974 und 1975), sondern vor allem auch bei der Bereitstellung von Fachlehrern für den schulischen Teil der Berufsausbildung. Dieses Problem wird sich — losgelöst von den anderen Fragen — wohl kaum mittelfristig lösen, sondern allenfalls entschärfen lassen.

In einem Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung vom Juni 1975 hat die Bund-Länder-Kommission deshalb u. a. beschlossen:

- das Berufsgrundbildungsjahr soll in vollzeitschulischer und in kooperativer Form entwickelt werden, um die Jugendlichen für die nachfolgende Fachbildung zu befähigen. Die derzeitigen organisatorischen und inhaltlichen Schwierigkeiten beim Übergang von der beruflichen Grundbildung zur Fachbildung sollen insbesondere durch entsprechende Gestaltung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne überwunden werden.
- Das Berufsgrundbildungsjahr soll im Planungszeitraum von 15 000 Plätzen im Jahre 1973 auf mindestens 80 000 Plätze im Jahre 1978 ausgebaut werden.
- Eine Ausweitung des Berufsschulunterrichts für das erste Ausbildungsjahr im dualen System von durchschnittlich 8,4 Wochenstunden im Jahre 1973 auf in der Regel bis zu 12 Wochenstunden soll angestrebt werden.
- Das schulische Angebot berufsbefähigender Bildungsgänge soll auf 20 000 Plätze, insbesondere für Jugendliche ohne hinreichenden schulischen Abschluß und ohne Ausbildungsvertrag, ausgebaut werden.
- Zur Errichtung von etwa 27 000 neuen überbetrieblichen Ausbildungsplätzen bis 1978 sollen Förderungsmittel für Investitionen durch Bund und Länder bereitgestellt werden.

Die Bundesregierung geht davon aus, daß auch in Zukunft der weit- aus überwiegende Teil der Jugendlichen eine Ausbildung im Sekundarbereich II nach dem sogenannten Dualen System, also an den Lernorten Teilzeitberufsschule und Betrieb erhalten wird. Zur Verbesserung der Lernangebote und Organisationsformen für diese zur Zeit etwa 1,4 Mio. Jugendlichen hat sie dem Parlament den Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes vorgelegt, nach dem

- eine qualifizierte Berufsausbildung zur soliden Grundlage für das Arbeitsleben des einzelnen werden soll,

- das System der Ausbildung in Richtung auf Kooperation von Betrieb, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Schule weiterentwickelt wird,
- bei Sicherung eines geschlossenen Ausbildungsganges durch zusätzliche Einführung eines Baustein-Systems Mobilität und lebenslanges Lernen gefördert werden,
- die öffentliche Verantwortung und Kontrolle und die Verantwortung der an der beruflichen Bildung beteiligten privaten Einrichtungen effektiver miteinander verbunden sind,
- durch verbesserte Prüfungsverfahren, die die Leistungen aller Lernorte berücksichtigen, durch Förderung der Qualität der Ausbildung und Weiterbildung und durch abgestimmte Planung mehr Flexibilität und bessere Beteiligung aller Betroffenen erreicht werden
und
- durch das vorgeschlagene finanzielle Instrumentarium generelle regionale und sektorale Ungleichgewichte ausgeglichen werden.

Für alle vorgeschlagenen Regelungen gilt grundsätzlich:

Nicht der Bedarf der Wirtschaft an dieser oder jener Arbeitskraft, sondern der Bedarf des Jugendlichen an Ausbildung und Daseinsvorsorge ist zunächst ausschlaggebend. Auch für zu erwartende wachsende Jahrgangsstärken müssen Orientierungs- und Wahlmöglichkeiten offengehalten werden.

5. Hochschule

In den kommenden Jahren werden sich zunehmend geburtenstarke und bildungswillige Jahrgänge um Hochschulplätze bewerben. Dabei muß für die Vergangenheit festgestellt werden, daß sich der Ausbau der Hochschulen — sowohl bei den Bauten wie beim Personal — insgesamt etwas schneller entwickelt hat als der Zuwachs der Studentenzahlen. Wenn trotzdem der Eindruck entstanden ist, daß die Verhältnisse in den Hochschulen eher schwieriger statt besser geworden sind, so kann dies jedenfalls nicht pauschal mit mangelnden Ausbauleistungen begründet werden, sondern hier liegt das Kernproblem in der ausgebliebenen inneren Reform der Hochschule.

Immerhin umfaßt das wissenschaftliche Personal heute über 80 000 Personen, was — statistisch — einer Relation Studierender-Hochschullehrer von 7,4 entspricht, und es gibt nach einem sehr lebhaften Ausbau in den letzten Jahren jetzt im Bezug auf die vorhandenen Bauflächen 641 000 Studienplätze.

Was die Lage an den Hochschulen verschärft, sind also weniger die materiellen Grundlagen als vielmehr hochschulpolitische Probleme, die durch innere Reformen bewältigt werden müssen:

Wir haben es z. B. in der Bundesrepublik mit Verweildauern zu tun, die weit über internationalen Standardwerten liegen.

Lehrangebot und Lehrnachfrage sind nicht aufeinander abgestimmt, stehen oft in groteskem Mißverhältnis zueinander, Regelstudienzeiten fehlen, das Zulassungssystem ist erkanntermaßen ungerecht. Mit dem Hochschulrahmengesetz, das vom Deutschen Bundestag verabschiedet ist und nun seit Monaten auf Wunsch des Bundesrates im Vermittlungsausschuß verhandelt wird, sollen die Weichen für eine bessere und leistungsfähigere Hochschule gestellt werden. Es ist höchste Zeit, daß durch diese gesamtstaatliche Regelung folgende Ziele erreicht werden:

- Eine Neuordnung des Studiensystems, das in kürzerer Zeit sinnvollere Abschlüsse erlaubt. Die Hochschule von heute und morgen kann nicht Studiengänge von gestern anbieten; zu lang, zu wenig an den Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet, zu wenig Orientierung für die Studenten.
- Ein geordnetes und wirksames Studienangebot durch Regelstudienzeiten. Die Kombination aus unbeschränkten Studienmöglichkeiten für die Studenten und beschränkter Zulassung für die Studienbewerber wird immer ungerechter und im Blick auf die wachsenden Jahrgänge vollends unerträglich, wenn sie es mit dem nicht durchsichtigen, ja willkürlich erscheinenden Abschotten von immer mehr Studienfächern verbunden wird.
- Ein gerechteres und besser funktionierendes Zulassungssystem. Statt einen Prinzipienstreit über Staatsvertrag der Länder oder bundesgesetzliche Regelung zu führen, sollten die Energien auf eine baldige Einigung in der Sache gerichtet werden.

Ich hoffe, es ist mir gelungen, mit dieser Darlegung von Geleistetem und Geplantem auch deutlich zu machen, welch starke gemeinsame Impulse Ihre Arbeit im Rahmen der Schullandheime und die von uns geförderten Vorhaben verbinden. Es geht uns allen um eine Humanisierung des Bildungssystems, um Verbesserung der Individuellen Chance für alle, um Förderung von Leistung und Kooperation. Eine wissenschaftlich-technische bestimmte Arbeitswelt erfordert vom Bildungswesen das Erreichen hoher und höchster Standards, sowie geistiges Durchdringen, man kann auch sagen „problematisierendes Hinterfragen“ der Welt, in der wir leben und arbeiten. Eine humane Gesellschaft fordert mit mindestens dem gleichen Recht von der Schule und von den dezentralen Agenturen in ihrem Umkreis sowohl

die Gelegenheit und die Anleitung zur individuellen Entfaltung als auch das Einüben sozialer Tugenden von schlichter, mitmenschlicher Solidarität bis zum Übernehmen von Aufgaben und Verpflichtungen im Dienste der größeren Gemeinschaft.

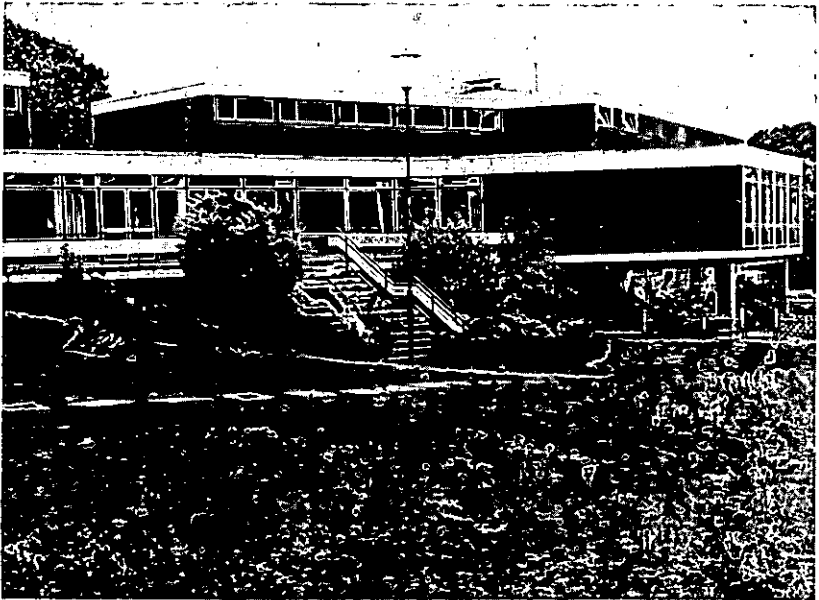
Ich meine, Ihre Arbeit im Schullandheim — so jedenfalls interpretiere ich die Beispiele in Ihrem Handbuch — beweist, daß gerade diese humanisierenden Elemente in Bildung und Erziehung mit den Mitteln und Möglichkeiten eines außerschulischen Lernorts zum Tragen kommen. Vieles, was die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihrer Empfehlung zur Oberstufe zum Lernort „Studio“ bemerkt und empfohlen hat, finde ich in Ihrem Handeln schon vorbildlich verwirklicht. Ich denke vor allem auch an die sozial benachteiligten Jugendlichen.

Der Erlebnisbereich solcher Jugendlicher ist durch die Klein- und Probefamilie verengt. Insbesondere die künstlerischen Fachbereiche und der Sport bieten aber zahlreiche Möglichkeiten, die vernachlässigten Gemütskräfte, sozialen Verhaltensweisen und — im Zusammenhang damit — die Intelligenz weitgehend sprachfrei zu entwickeln. Die Tatsache, daß Sprachbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten und Lernbehinderungen oft mit Bewegungsstörungen zusammenfallen, legt z. B. den Gedanken nahe, bei der Förderung von sozial benachteiligten Jugendlichen ein differenziertes Sportangebot vorzusehen.

Die schulischen Angebote in den künstlerischen Fachbereichen und im Sport reichen jedoch nicht aus. Die Schule muß deshalb außerschulische Lernorte der modernen Kulturarbeit, der Jugendhilfe, des außerschulischen Sports und der Arbeitswelt systematisch für alle erschließen. Nur so können auch für benachteiligte Kinder und Jugendliche solche zusätzlichen Bewährungsfelder genützt werden, die ihnen sonst — mangels Geld oder Motivation — verschlossen sind. Hierzu leisten Sie mit Ihren Angeboten eine große Hilfe.

Ich wiederhole Bekanntes, aber ich tue es gern, wenn ich feststelle, daß rund 80 Prozent der Mittel und wahrscheinlich noch mehr Anteile des persönlichen Einsatzes für Ihre Arbeit nicht aus den öffentlichen Händen fließen, sondern durch Spenden und freiwillige Leistungen erbracht werden. Daß dies bis an den Rand des Menschenmöglichen gehen kann, zeigt die Krankheit, die Ihren geschäftsführenden Vorsitzenden, Herrn Schenk, mitten aus seiner Verbandstätigkeit gerissen hat. Daß Ihnen sichtbare Erfolge beschert sind, ich denke dabei nicht nur an die vorgelegte Dokumentation, sondern auch die Konsolidierung und Weiterführung unserer gemeinsamen Modellversuche, mag uns alle dabei ein wenig trösten.

Ich bitte Sie herzlich, auf dem eingeschlagenen Weg weiter voranzugehen. Dazu wünsche ich Ihnen und uns allen eine Vermehrung des Erfolgs, der sich heute schon so deutlich gezeigt hat.



Das Schullandheim Kommern der Bonner Grund-, Haupt- und Realschulen wurde auf der Fahrt von Bonn zum Festakt in Köln besichtigt.

26. SEPTEMBER

**II
KOLN**

Festakt im Gürzenich

Programm

Eröffnung Landesschulrat W. Neckel
Vorsitzender des Verbandes Deutscher Schullandheime

Begrüßung Lfd. Ministerialrat Meis
Kultusministerium Nordrhein-Westfalen

Grußworte von Vertretern der Verbände und Behörden

Festvortrag Oberschulrat Dr. W. Bärsch, Hamburg
„Psychosoziale Erziehung in Schule und Schullandheim“



Das Blasorchester des Ratsgymnasiums Bielefeld bietet unter Leitung von Studiendirektor Ulrich Haase den musikalischen Rahmen.

Die Begrüßung durch den Ltd. Ministerialrat Meis

Wer die Entwicklung der Schullandheimbewegung von ihren Ursprüngen bis in die Gegenwart aufmerksam liest, wird immer wieder Parallelen entdecken zu Entwicklungen in unseren Tagen.

Die Ursprünge der Schullandheimbewegung sind in der Jugendbewegung zu sehen.

Damals begann eine junge, kritische und zugleich leidenschaftliche Generation sich aufzulehnen gegen die alles überrollende Industrialisierung.

Sie wollte hinaus aus den grauen Mauern der Städte, zurück zum einfachen, naturnahen Leben in der Gemeinschaft Gleichgesinnter. Nur langsam überwand damals Lehrerschaft und Öffentlichkeit ihre Bedenken gegen die — wie man befürchtete — der Schulleistung abträgliche Wanderbewegung.

Schließlich setzte sich aber in der Schule die Entdeckung des Kindes in der Pädagogik durch und — mit der Wander-, Jugendherbergs- und Schullandheimbewegung — auch die Entdeckung der bildenden Kraft gemeinsamen Handelns.

Heute, in unserer mehr denn je von Produktions- und Konsumzwang geprägten Leistungs- und Verschwendungsgesellschaft erwächst wieder — vor allem aus den nachwachsenden Generationen — die Kritik am Bestehenden; und diese Kritik zielt auch auf die Schule, weil sie sich nicht entschieden genug den Zwängen widersetzt.

Diese Kritik wird verstanden nur von denen, die aus der Vergangenheit Lehren zu ziehen bereit sind, diese Kritik wird aber nicht verstanden von jenen — außerhalb und innerhalb der Schule —, die auch heute wieder den Wert der Schule nur an den meßbaren Leistungsgrößen ablesen, aber unfähig oder unwillens sind, jene Fähigkeiten junger Menschen zu würdigen und auch zu fördern, die für unser Zusammenleben und für unsere gemeinsame Zukunft so ungeheuer wichtig sind: die Befähigung zum sozialen Handeln; die Befähigung zu sachlicher Bewältigung von Konflikten selbstverständlich einschließt.

Das hat nichts zu tun mit der zu Recht kritisierten Gemeinschaftsideologie, die uns — rückblickend betrachtet — in der Pädagogik wie in der Politik wohl mehr geschadet als genutzt hat, weil sie die Realitäten in unserer Gesellschaft verleugnet hat.

Einer wirklichkeitsfremden Gemeinschaftsideologie sollte darum niemand nachtrauern.

Die Befähigung zu sozialem Handeln aber ist für uns ein entscheidendes Erziehungsziel der Schule in unserer Demokratie — darum auch festgelegt in unserer Landesverfassung.

Eine Schule aber, die unter dem Druck schulfremder und pädagogikfeindlicher Zwänge Konkurrenzdenken an Stelle sozialen Problembewußtseins, Mißerfolgsangst an Stelle sozialer Handlungsfähigkeit bewirkt, ist eine schlechte Schule der Demokratie. Diejenige Schule aber, die die berechtigten Leistungsanforderungen unserer Gesellschaft anerkennt, zugleich aber weiß und beachtet, daß jede Leistung nur im System sozialer Beziehungen und Bindungen ihre Bedeutung erhält, eine solche Schule ist zugleich „soziale Leistungsschule“.

Mit Reden über die Dinge läßt sich das Ziel sozialer Erziehung jedoch nicht erreichen. Die Befähigung zu sozialem Handeln kann nur durch handelndes Lernen erworben werden. Der Schulalltag bietet dazu viele Möglichkeiten, von deren breiter Anwendung wir leider vielerorts noch weit entfernt sind.

Ganz besondere Möglichkeiten bieten sich der Schule aber dort, wo sie ausbrechen kann aus überlieferten Strukturen, wenigstens für einige Tage näherkommen kann dem Ziel der Entschulung der Schule.

Schulwanderungen und Schullandheimleben — richtig verstanden auf soziales Lernen hin orientiert — bieten unersetzbare Möglichkeiten, die Leistungsschule zur sozialen Leistungsschule werden zu lassen. Das setzt — wie jeder Reformprozeß — Engagement voraus bei Eltern und Lehrern; und das setzt voraus, daß den nachrückenden kritischen Eltern- und Lehrergenerationen erkennbar wird, daß das Schullandheim eine ideale Möglichkeit bietet, soziales Engagement in pädagogische Tat umzusetzen.

Das setzt aber auch voraus, daß die Öffentlichkeit bereit ist, den Wert sozialer Erziehung anzuerkennen — ideell und materiell. Die große Zahl von Schullandheimen in Nordrhein-Westfalen, die große Zahl in unserer gesamten Bundesrepublik macht deutlich, mit welchem Aufbauwillen Eltern und Lehrer, also Sie, meine Damen und Herren, in den letzten 25 Jahren zu Werke gegangen sind, aufzuholen und auszubauen, was von der Generation der Väter begonnen worden war.

Die große Zahl der Heime macht aber auch deutlich, daß die Öffentlichkeit Anteil an diesem Aufbauwerk genommen hat.

Als Beauftragter des Kultusministers des gastgebenden Landes danke ich — sicher auch im Namen der anderen Bundesländer — für den selbstlosen Einsatz aller Beteiligten, und wir wünschen Ihnen — meine Damen und Herren — für die Zukunft Lehrer und Eltern, die

bereit sind, auch Ihre Arbeit weiter zu tragen. Man könnte sagen: Schullandheimarbeit ist die Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln. Ich will es deutlicher sagen:

Schullandheimarbeit ist die Fortsetzung der Schule mit besseren Mitteln.

Grußwort der GEW

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit ihren über 150 000 Mitgliedern möchte dem Verband Deutscher Schullandheime e. V. zu seiner Jubiläumstagung nicht nur gratulieren, sondern in erster Linie für die geleistete Arbeit der letzten 50 Jahre ein herzliches Wort des Dankes sagen. Ihre Anregungen und Impulse, meine Kolleginnen und Kollegen, haben Sie immer als „Motor und Beweis der demokratischen Schulreform in Deutschland“ (Carl-Heinz Evers) ausgewiesen.

Schullandheimbewegung ist für Ihren Verband nicht Selbstzweck oder gar touristisches Unternehmen, sondern immer Teilbereich der Schule. Schullandheim bedeutet Ihnen und uns immer erzieherische und unterrichtliche Zielsetzung. Wenn wir heute in der modernen pädagogischen Fachsprache — die uns sehr oft Mauern bei der Durchsetzung unserer Auffassungen errichtet — von Kommunikation, Kooperation, Sozialisation oder Integration sprechen, so verbergen sich dahinter pädagogische Gedanken und Vorhaben, die für die Schullandheimarbeit zur Selbstverständlichkeit gehören. Diese Feststellung bedeutet aber dann doch, daß wir, die wir pädagogische Entwicklungen zu beeinflussen suchen, in der Zukunft mehr als bisher Anregungen aufnehmen sollten, die in der Schullandheimbewegung vorgedacht worden sind.

Meine Damen und Herren, das zu dieser Jubiläumsveranstaltung vorgelegte „Handbuch“ fasziniert durch den Geist demokratisch-pädagogischen Fortschritts und verrät die Handschrift der von Theorie und Praxis durchdrungenen Kolleginnen und Kollegen. Ihnen sei gesondert gedankt in der Hoffnung, daß ihr Werk in jeder Schule seinen Eingang findet. Ich wünsche, daß der Idealismus und die Initiative dieser Kolleginnen und Kollegen nicht schnell versandet, und ich wünschte, daß Kolleginnen und Kollegen dieser Art für die augenblickliche Zeit multiplizierbar wären. Diesen Gedanken spreche ich aus, weil heute mehr denn je konservative Kreise am Werke sind, um die Wege zum Aufbau eines unserer demokratischen Gesellschaft entsprechenden Schulsystems zu versperrern.

Auch heute darf man hier nicht vergessen zu sagen, daß noch immer nicht alle Kinder wenigstens einmal in ihrem Schulleben in ein Schullandheim kommen, daß eine verstärkte Überwindung der inner-

deutschen Ländergrenzen sinnvoll wäre und daß pädagogisch vertretbare Formen des Brückenschlags zu den Nachbarstaaten gefunden werden müssen. Dieser nur angerissene Aufgabenkatalog ließe sich leicht erweitern! Ihnen ist er geläufig.

Die GEW wird den Kolleginnen und Kollegen bei der Arbeit im Schullandheimverband die notwendige Hilfe und Unterstützung sowohl bei Erlaßregelungen als auch bei Überwindung von Schwierigkeiten in der praktischen Durchführung geben. Wie wichtig unsere Mitarbeit bei Ihrer Arbeit ist, verdeutliche ich dadurch, indem ich an das Merkblatt zur Verhütung von Bade- und Schwimminfällen erinnere, ein Produkt gemeinsamer Arbeit von Bundesstelle für Rechtsschutz der GEW, Schullandheimverband und DLRG. Des weiteren gestatten Sie mir den Hinweis auf das von der GEW in sechs Jahren erstrittene Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichts, mit dem wir erreichten, daß Schullandheimaufenthalte als Dienstreisen zu behandeln sind.

Höchstrichterlich wurde dabei festgestellt:

„Der Aufenthalt im Schullandheim ist eine Fortführung des Unterrichts in besonderer Form.“

Selbstverständlich hat sich in den letzten fünf Jahrzehnten das äußere und innere Bild der Schullandheime verändert. Die Formen des Zusammenlebens der Gruppen haben sich der modernen Gesellschaft entsprechend gestaltet. Geblieben — oder wohl besser gesagt — gefestigt hat sich aber die Auffassung über den positiven pädagogischen Wert eines Schullandheimaufenthaltes. Wir Lehrer haben es in der Hand, die Entwicklung der Schullandheimpädagogik weiterhin positiv zu gestalten. Nutzen wir diese Aufgabe. Die GEW wird, und das sei das Gratulationsversprechen, im Rahmen des Möglichen ihre Beiträge dazu leisten.

Psychosoziale Erziehung in Schule und Schullandheim

Dr. Walter Bärsch, Hamburg

Vortrag, gehalten auf der Jubiläumstagung des Verbandes Deutscher Schullandheime anlässlich seines 50jährigen Bestehens
(am 26. September 1975 in Köln)



1. Vorbemerkung

Lassen Sie mich, ehe ich zum Kern des Themas komme, eine Vorbemerkung machen, durch die mein Ansatz für die Behandlung des Themas verständlicher wird.

Die Schule hat die Aufgabe, den jungen Menschen für das Leben in seiner Gesellschaft vorzubereiten und ihm dafür Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln. Die Schule will also die ihr anvertrauten jungen Menschen lebensstüchtig in des Wortes umfassendster Bedeutung machen.

Das alles wird aber nicht gelingen, wenn sich die Schule nur auf die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen beschränkt. Diese pädagogischen Ziele haben nur Sinn und können letztlich nur erreicht werden, wenn die Schule — gleichsam als Basis für diese Bemühungen — den Menschen so ernst nimmt, wie er angelegt ist, ernst nimmt in seiner psychophysischen Ganzheit und ihn als das begreift und sich darauf einstellt, was er im anthropologischen Aspekt ist, nämlich **ein personales und soziales Wesen zugleich**. Nur wenn die Schule das so umfassend beachtet, wird sie im eigentlichen Sinne des Wortes erst human.

Das bedeutet:

- Die Schule muß ihre Schüler sowohl als personales als auch als soziales Wesen mit den damit gegebenen Bedürfnissen ernst nehmen und bemüht sein, diese Bedürfnisse zu beachten (Aspekt „Bedürfnisbefriedigung“).
- Die Schule muß aber auch in beiden Dimensionen, der personalen und sozialen, ihre Schüler erziehen; denn beide Dimensionen bedürfen der Entwicklung durch Erziehung, sie entfalten sich nicht ohne sie (Aspekt „Erziehung“).

Das heißt aber: Nur, wenn die Schule sich an der sozialen **und** personalen Dimension ihrer Schüler orientiert, schafft sie die anthropologisch angemessene Basis dafür, daß die von ihr vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen in Handlungen umgesetzt werden können, über die das Leben bewältigt werden kann. Nur so werden die Schüler zu Erwachsenen, die eigenständig in den jeweiligen Situationen stehen und in Verantwortung sich selbst und den anderen gegenüber handeln können.

2. Die Unterstützung der Individuation und Sozialisation durch Erziehung ist die Hauptaufgabe der Schule.

In bezug auf die Individuation ist es die Aufgabe der Schule, die individuell bedeutsamen Bedürfnisse zu berücksichtigen, z. B. die nach Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung, nach Selbsterhaltung und Selbstbestimmung, Sicherheit, Hilfe, Zuwendung, Liebe, Anerkennung, Einfluß und Geltung, aber auch nach Identifikation und Selbstabgrenzung, Erkenntnis und Deutung der Welt, nach ästhetischen Erfahrungen, Gestaltung und Spiel.

Gleichzeitig muß die Schule den Individuationsprozeß dadurch unterstützen, daß sie ihren Schülern einen genügend großen Spielraum für eigene Initiativen gibt, Selbstsicherheit und den Mut zum Handeln entwickelt, es also vermeidet, Angst zu erzeugen, sondern im Gegenteil die Prozesse der Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung fördert und einen Zustand schafft, der geeignet ist, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entstehen zu lassen.

In bezug auf die Sozialisation muß die Schule bereit sein, die sozialen Bedürfnisse zu befriedigen, z. B. die nach mitmenschlicher Teilhabe, nach einem positiven Sozialstatus oder die Bedürfnisse, dazuzugehören und für andere dasein zu dürfen.

Darüber hinaus muß die Schule durch die Anlage ihres Unterrichtes die Sozialisation unterstützen, z. B. dadurch, daß sie eine lebendige Interaktion in der Lerngruppe fördert und auf diese Weise die Entwicklung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit unterstützt. Das heißt: Die Schule muß in ihrem Bemühen fortfahren, die lehrerzentrierte Sozialorganisation ihrer Lerngruppen zugunsten einer gruppenzentrierten Organisation abzubauen und damit der psychosozialen Erziehung eine größere Chance zu geben. Damit wäre folgendes gewährleistet (in Anlehnung an H. Prior, Soziales Lernen und Tutorienarbeit in der Gesamtschule, in: Hamburger Lehrerzeitung, Heft 9/73, S. 322 f.):

- Die Schule würde sich — mit Begriffen gesagt, die Mitscherlich geprägt hat — nicht nur um die „Sachbildung“ bemühen, sie würde stärker als bisher auch die „Sozialbildung“ ihrer Schüler verbessern und die „Affektbildung“ fördern.
- Das Unterrichtsgeschehen würde durch gruppensdynamische Prozesse auf der Basis eines partnerschaftlichen Verhältnisses bestimmt. Das bedeutete zugleich: Die Klasse könnte sich zu einer **Lerngruppe** entwickeln, mit einer festen Struktur und verbindlichen Normen, und könnte auf diese Weise für den einzelnen Schüler zu einem sozialen Ort werden, an den er sich gebunden fühlt, der ihm Orientierungshilfe gewährt, für den er seine besondere Bedeutung hat und von dem Hilfe kommt, wenn sie notwendig wird.
- Der einzelne Schüler könnte in einer so organisierten Unterrichtssituation auch Defizite in der Sozial- und Affektbildung abbauen, die durch eine mangelhafte Sozialisation in der Familie entstanden sind.
- Schließlich wird auch die Grundlage für politisches Verhalten gelegt, und zwar insofern, als der Schüler Einsichten bekommt in die Gesetzmäßigkeiten sozialen und damit auch politischen Verhal-

tens und Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Kommunikation und Kooperation macht und lernt, mit Konflikten umzugehen.

Individuation und Sozialisation kann man zwar, wenn man sie akzentuierend betrachtet, voneinander abheben und jeweils besonders diskutieren, tatsächlich stehen sie aber in einem Wirkzusammenhang und bedingen sich gegenseitig, etwa derart, daß eine gelungene Individuation eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Sozialisation ist und daß umgekehrt eine gute Sozialisation den Individuationsprozeß entscheidend unterstützen kann. Es ist daher von der Sache her legitim, zu sagen, daß die psychosoziale Erziehung in der Schule sowohl der Individuation als auch der Sozialisation dient.

3. Ist die Schule in der Lage, das zu leisten, was hier als Aufgabe der Schule beschrieben worden ist?

Wenn man die Kommentare überprüft, die während der letzten rund 80 Jahre über die Schule formuliert worden sind, dann scheint es sicher zu sein, daß die Schule diese Aufgabe bisher nur sehr unvollkommen erfüllt hat und sie wohl auch in der Gegenwart nicht befriedigend erfüllt.

So entwickelte sich z. B. die Reformpädagogik aufgrund eines starken Unbehagens am deutschen Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts. Man kritisierte die Schule als „reinen Lernbetrieb“, als „Anstalt der reinen Wissensvermittlung“. Man beklagte die zu starke Betonung des Intellektualismus und stellte fest, daß die „Persönlichkeitsbildung“ zugunsten der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten vernachlässigt wurde. H. Lietz — der Begründer des Landerziehungsheimes — stellte 1920 fest: „Wie wenig der Schulunterricht für die Charakterbildung der Jugend genügt, beweist die Lebensführung eines großen Teils der schulentlassenen Jugend. Verwahrlosung und Zügellosigkeit finden wir nur zu häufig nicht bloß bei denen, welche die Volksschule verlassen haben, sondern auch bei den ‚höheren‘ Schülern.“ (H. Lietz: Die deutsche Nationalschule, 2. Aufl. 1920, S. 17). Auf der Grundlage dieser massiven Kritik wurde von vielen Pädagogen die Überwindung der Vereinseitigung durch Einbeziehung der Erziehung in die Arbeit der Schule gefordert. Man suchte auch nach neuen Wegen. So entwickelten sich die verschiedenen Reformbewegungen, z. B. die Kunsterziehungsbewegung, die Landerziehungsbewegung, die Freiluftpädagogik, die „Pädagogik vom Kinde aus“, die Arbeitsschulpädagogik

und eben auch die Schullandheimbewegung.

Alle diese reformerischen Aktivitäten waren durch das Versagen der verfaßten Schule ausgelöst worden und versuchten, die Schule zu verbessern oder mindestens zu ergänzen.

Und wie beurteilt man die Schule heute?

Konnte die Schule durch die vielen Reformversuche während der letzten rund 50 Jahre verbessert werden?

Nun, auf diese Frage würde ich zunächst einmal optimistisch mit „Ja“ antworten. Es ist vieles besser geworden — Sie wissen es selbst. Trotzdem will die Kritik nicht schweigen, und sie darf es wohl auch nicht; denn die reformerischen Bemühungen, vor allem die nach dem Zweiten Weltkrieg, haben die Schule zwar in vielen Beziehungen verbessert, es entstanden aber auch neue Probleme — und für manche Aspekte der Schule könnte man mit einem gewissen Recht sagen, daß wir vorher schon weiter waren, als wir es jetzt sind, so z. B. in bezug auf das Verhältnis von Erziehung und Unterricht.

Was wird an der heutigen Schule kritisiert?

Lassen Sie mich nur einige Schwerpunkte herausgreifen.

— Von Goffman stammt der Begriff „**totale Institution**“, die — so Homfeldt (in: Ist die Sonderschule für Lernbehinderte eine „totale Institution“? in: Die Deutsche Schule, Heft 11/1973, Seite 771) — „die Interaktionen der ihr angehörenden Individuen umfassend regelt, kontrolliert und die ihr anvertrauten, zugewiesenen und vermittelten Individuen von der Außenwelt abschirmt und isoliert.“

Nach der Meinung von Rositha Heinze-Prause und Thomas Heinze (in: Soziale Interaktion in der Schulklasse, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5/1974, Seite 265 ff.) ist unsere Schule durch manche Merkmale einer „totalen Institution“ gekennzeichnet. Sie meinen: „Die Schule ist ein Ort, in der eine Engagementsstruktur für die Lerngruppe (Lehrer-Schüler) aufgebaut wird, die, weil sie sich in ganz fest definiertem Verhaltensrahmen institutionalisiert hat, den Grad der Unangemessenheit spezifischer Zuwiderhandlungen rigide festgelegt hat im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionssituationen, in denen den Interaktionspartnern mehr oder weniger Freizügigkeit situationeller Orientierung zugestanden wird . . .

In der Schule wird der Aktivitätsspielraum, werden die zugelassenen Aktivitäten genau festgelegt. Lernen findet statt zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Räumen, mit bestimmten Lehrer-Schüler-Frequenzen und bestimmten Inhalten.

Die faktische Situation Unterricht ist vom technologischen Prinzip durchdrungen: alle Aktionen in der Klasse, vor allem die des ‚Situations-Managers‘ Lehrer sind dem Zweck-Mittel-Schema untergeordnet.

Allgemeines Ziel ist die Ingangsetzung bestimmter erfolgreicher Übermittlungsprozesse von Wissen/Kultur/Normen usw. Konkretes Ziel ist die Umsetzung von — zumeist — stundenmäßig untergliederten Teilzielen von Übermittlung. Was über den Vermittlungsprozeß hinaus noch an sozialem Handeln der Beteiligten passiert, hat untergeordneten, dem Hauptziel dienenden Charakter. Dementsprechend wird alles Handeln, das mit dem strategischen Haupthandeln im Unterricht nichts zu tun hat, übersehen oder abgewertet. Taucht es bei Schülern auf, so wird es — in der Regel — disziplinarisch sanktioniert. Die Beschränkungen, die den Schülern oktroyiert werden, beziehen sich vor allem auf die Ausübung sozialer Kontakte...“ (S. 266).

— Weit verbreitet ist die Klage darüber, daß sich **die Schule zunehmend auf den Unterricht verengt und dabei die Erziehung vernachlässigt, besonders die Sozialerziehung**. Nichts anderes wollen die sagen, die der Schule vorwerfen, eine rigide Leistungsschule zu sein. Tobias Brocher sagt in seinem Aufsatz „Schule ohne Sozialerziehung“ (in: Neue Sammlung, 7. Jahrgang 1967, Heft 5, Seite 431): „Jedes Kind ist mit dem Beginn der Schule den ihm dort begegnenden Sozialerfahrungen gleichsam auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Um so mehr überrascht es nach Lage der Dinge, Lehrer und Kinder nicht, wie dies etwa im angelsächsischen Schulsystem weitgehend der Fall ist, über die erste Strecke der Schulzeit in einem sozialen Lernprozeß zu finden, sondern alsbald bei der eifrigen Bewältigung des vorgeschriebenen Stoffplans zu sehen, während der soziale Lernprozeß den Rang- und Machtkämpfen des Schulhofes oder des Heimwegs und der Straße überlassen bleibt... Von den Möglichkeiten der Selbstregulation sozialer Gruppen wird in der Schule noch wenig Gebrauch gemacht, weil die Methode fremd geblieben ist. Vielmehr wird die zuvor aus der Primärgruppe bestehende Abhängigkeit weitgehend für pädagogische Zwecke genutzt und gelegentlich sogar verstärkt mit der Begründung, es ginge nicht anders. Am Ende klagt man dann über einen Mangel an demokratisch gesinnten Menschen. Dabei wäre die Chance der Schule außerordentlich groß, am Sozialisierungsprozeß mitzuarbeiten...“

— Eng mit der Klage über die Verengung zur Leistungsschule ist die **Klage über eine zu starke Betonung der Rationalität** verknüpft. Man sagt, die Schule betone zu stark die rationale und die pragmatische Dimension des Lebens gegenüber der geistigen und ideellen.

Das **Prinzip der Ausbildung**, durch das die Ertüchtigung des Menschen — vor allem im Bereich der Ratio (z. B. des kritischen Denkens), der Kenntnisse und Fertigkeiten — für die in der Gesellschaft auf ihn wartenden Aufgaben gewährleistet werden soll, wird stärker beachtet als das **Prinzip der Bildung**. Bildung will dem Menschen helfen, den Sinn seines Lebens und der einzelnen Bezüge zu seiner Um- und Mitwelt zu erkennen. Sie will ihm damit die Möglichkeit geben, sich in seiner Situation durch Rückbezug auf die übergreifenden Zusammenhänge zu orientieren und seine Lage zu bewerten.

Heute geht es der Schule vornehmlich um „Wissenschaftlichkeit“. Dazu Wolfgang Ritzel: „Mündig ist jetzt nicht mehr derjenige, der auf seine ihm spezifische Weise handelt, indem er dabei zugleich noch der Pflicht von Verpflichtbarkeit und Verantwortungsfähigkeit huldigt oder ihr zumindest doch nicht zuwiderhandelt; mündig ist jetzt nur noch der, der auf seine ihm spezifische Weise seine Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, unter Beweis stellen und gegebenenfalls bewähren kann.“ (Nach D. J. Löwisch, Von der Mündigkeit des Einzelnen zur Eliten-Mündigkeit, in: Pädagogische Rundschau, Heft 8/73, S. 503/504). Diese Formulierungen sind sicher radikal, der Diskussionstrend geht aber in diese Richtung. v. Hentig bestätigt die Überwertigkeit der Rationalität in unseren Schulen. Sie ist für ihn (in: Die Bielefelder Laborschule, Stuttgart 1971, S. 12) „das schwerste Problem, mit dem sich die Pädagogik in den nächsten Jahrzehnten auseinandersetzen haben wird“. Es liegt für ihn „nicht in der Entwicklung neuer Techniken zur Erhöhung der sogenannten Lerneffizienz . . . , sondern in einer systematischen Aufhebung der Isolierung, in die die hoch rationalisierte Schule gegenüber dem Leben geraten ist“.

— Weiter kritisiert man: Die Schule sei in bezug auf ihre Zielorientierung **zu stark soziozentrisch und zu wenig anthropozentrisch orientiert**. Das oberste Ziel sei es, den sozial tüchtigen Menschen zu erziehen. Tatsächlich bestimmt dieses Ziel — und das ist ohne Einschränkung zu loben — weitgehend die Inhalte unserer Lehrpläne, nicht so stark allerdings die pädagogische Praxis — das wiederum ist zu kritisieren. Gleichzeitig wird aber der Individuation ein zu geringes Gewicht gegeben. Dahrendorf hat einmal vom „zum homo sociologicus entfremdeten Menschen“ gesprochen. Nach einem Teil unserer Lehrpläne mit ihrer Vereinseitigung auf den „soziologischen Menschen“ hin ist zu befürchten, daß die Schule diesen Entfremdungsprozeß noch unterstützt, weil sie vornehmlich auf das Ziel ausgerichtet ist, den sozialen Menschen zu entwickeln und dabei die Entwicklung des personalen Menschen vernachlässigt. Es muß aber gefordert werden, daß Individuation **und** Sozialisation gleichgewichtig in der Schule beachtet werden.

-- Festzustellen ist außerdem: **Die Schule überschätzt den zu Erziehenden in bezug auf seine Möglichkeiten zu autonomem Verhalten und unterschätzt die Hilfsbedürftigkeit.** Das kann man u. a. an drei Sachverhalten kurz verdeutlichen:

Die Autorität — in rechter Weise angewendet eine entscheidende Hilfe für den hilfsbedürftigen Schüler — hat an Stellenwert verloren. Man sieht stärker in ihr ein repressives Merkmal der Schule als ein die Erziehung förderndes pädagogisches Element. Die „Emanzipation“ wurde zu einem zentralen Begriff der Pädagogik. Die Bemühungen um die Verwirklichung der Emanzipation führten aber nicht selten nicht zu einem verantwortungsbewußten Gebrauch der persönlichen Freiheit, sondern zu einer in vielen Fällen „beispiellosen Freisetzung des Kindes“ (A. Dumke) und den entsprechenden Wucherungen der egoistischen Tendenzen.

Die soziale Bindung, die Folge einer normativen und emotionalen Eingebundenheit des einzelnen in die Lerngruppe, ist über diese Einbindung in die Gruppe ebenfalls eine Stützung des hilfsbedürftigen Menschen. Auch sie wurde geschwächt, entweder durch eine zunehmende Auflösung der Lerngruppe oder durch den Abbau der normativen Dimension in den Lerngruppen und in der Schule insgesamt.

Die personale Bindung als Bindung zwischen dem zu Erziehenden und dem Erzieher, als Bindung an ein Du, durch die letztlich das Erlebnis der Geborgenheit und Angenommenheit beeinflußt wird, ist in bezug auf ihre pädagogische Bedeutsamkeit problematisch geworden.

Nohl nannte seinen „pädagogischen Bezug“ noch „die Grundlage der Erziehung“. Er verstand darunter ein Verhältnis, das doppelt bestimmt ist: „von der Liebe zu ihm (dem Kind) in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches... Die pädagogische Liebe zum Kind ist die Liebe zu seinem Ideal“. (Hermann Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1949, 3. Aufl., S. 135—137).

Demgegenüber meint Hans-Jochen Gamm (in: Die kritische Schule, München 1970), der pädagogische Bezug sei nichts anderes als „ein herrschaftsorientiertes Sozialverhältnis“. Für ihn ist der Lehrer eine von den Schülern „zitierbare Größe“. Ihn können die Schüler zitieren, „wenn er für sein Wahllehrprogramm eine Erklärung braucht oder wenn die Gruppe, in der er arbeitet, Informationen über einige Zusammenhänge von einem Experten benötigt. Der **Pädo-Experte**, wie er künftig genannt werden könnte, baut keinen ‚pädagogischen Bezug‘ auf, wenn er zwischen den einzelnen Lehrprogrammen der Schü-

ler hin- und herpendelt. Er ist gewissermaßen die elektronisch abrufbare Kapazität, der ‚schnelle Brüter‘, der eben, weil er der Pädagogik-Experte ist, die typischen Lernschwierigkeiten kennt und daher helfen kann . . . Er ist ein Exponent des Kollektivs.“

Diese Vorstellung von Schule — hier allerdings besonders radikal formuliert — würde für mich im Klartext bedeuten: Mißachtung jeder Personalität, sowohl beim Schüler als auch beim Lehrer, und Reduzierung der am Erziehungsprozeß beteiligten Hauptpersonen auf ihre Funktionabilität innerhalb eines kybernetischen Systems. Es würde auch die Absage an jede psycho-soziale Erziehung bedeuten.

Wir halten also fest: Trotz aller Reformversuche — und z. T. sogar als Folge dieser Reformen — besteht der Schule gegenüber ein Unbehagen insofern, als man ihr ankreidet, sie sei in ihrer Pädagogik an einem anthropologisch unangemessen verkürzten Menschenbild orientiert, sie habe sich damit auf Teilaspekte des Mensch-Seins konzentriert und habe damit den Bezug zur Ganzheit des Menschen mit seiner personalen und sozialen Dimension verloren. Das bedeutet zugleich: Die Schule berücksichtigt zu wenig ihren Auftrag, psycho-soziale Erziehung zu betreiben — oder anders: Die Schule verfehlt den zu Erziehenden in seiner menschlichen Totalität, in seinem Anspruch darauf, daß alle seine Persönlichkeitskräfte angemessen entfaltet und gefördert werden.

4. Was ist zu tun?

Diese Frage haben wir uns immer wieder gestellt. Theoretisch kann man das in der Regel verhältnismäßig leicht sagen. Aber die Umsetzung in die Praxis macht offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten, wohl vor allem deshalb, weil bestimmte Merkmale der Situation ebenso vorhanden sein müssen wie entsprechende Qualifikationen der beteiligten Personen, und wohl außerdem deshalb, weil die Planer der Schule und ihre Theoretiker in der Regel ihre Ziele auf einem so hohen Abstraktionsniveau vorstellen, daß der Lehrer in der Schule ohne Hilfe für die Umsetzung in die Praxis bleibt. Ideen zu Wirklichkeiten zu machen ist offensichtlich auch im Raum der Pädagogik sehr schwer.

Trotzdem: Das Ziel bleibt — und das wird in den theoretischen Diskussionen über die Schule auch nur selten bestritten —: Die Schule muß sich am ganzen Menschen orientieren. Das bedeutet: Die psycho-soziale Erziehung mit ihren Dimensionen „Individuation“ und „Sozialisation“ muß als Grundprinzip der Schule weiterhin Gültigkeit haben und in der Praxis noch wesentlich stärker als bisher beachtet werden. In diesem Sinne muß die Schule auch weiterhin reformiert werden.

Aber wie könnte das geschehen?

Die beste Lösung wäre ohne Zweifel, wenn es gelänge, das System „Schule“ so zu verändern, daß jeder Prozeß in der Schule vom Prinzip der psychosozialen Erziehung bestimmt werden könnte. Versucht hat man das schon oft, gelungen ist es aber bisher im öffentlichen Schulsystem nur sehr unvollkommen. Offensichtlich sind die überkommenen Merkmale der Institution Schule mit ihrer auf institutionelle Totalität angelegten Rigidität und die letztlich unüberwindbare Künstlichkeit ihrer Lernsituation schuld daran, daß es nicht gelingen konnte. Viel guten Willen bei vielen Pädagogen hat es gegeben.

Welche Lösungen bieten sich sonst noch an? Einen interessanten Vorschlag hat der Deutsche Bildungsrat mit seiner Empfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ gemacht. Er schlägt vor, die Sekundarstufe II als Kolleg mit den Lernorten „Schule“, „Lehrwerkstatt“ und „Betrieb“ zu organisieren und fügt diesem Vorschlag außerdem noch den Lernort „Studio“ an. Dieser vierte Lernort soll ein Gegengewicht gegenüber dem betont kognitiven Lernen in den anderen Lernorten sein. Im „Studio“ treten eindeutig das emotionale, das psychomotorische und das psychosoziale Lernen in den Mittelpunkt. Einige wesentliche Lernziele dieses Lernortes sind:

- „Sozialisation und Selbsterfahrung aufgrund neuer Bedingungen, andersartiger Herausforderungen und andersartiger Aktivitäten“.
- „Mitwirken in wechselndem Gruppenverhalten. Erkennen von wechselndem Gruppenverhalten. Identifizierung des eigenen Verhaltens innerhalb wechselnder Gruppensituationen.“
- „Verständnis anderer Menschen, anderer Sozialrollen und anderer sozialer Verhältnisse. Einblick in soziale Konflikte und ihre Austragung.“
- „Steigerung der Ausdrucksfähigkeit, Sensibilisierung für die Qualität des Ausdrucks und für die Angemessenheit von Emotion und Ausdruck. Erfahrung der Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Ausdrucksformen.“ (Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 1974, S. A 60 ff.)

Sicher sind Sie mit mir einig, wenn ich feststelle: Das sind bedeutende Ziele für eine psychosoziale Erziehung, im Vorschlag des Deutschen Bildungsrats' aber nur an ein Teilsystem des Gesamtsystems „Kolleg“ delegiert, nämlich an den Lernort „Studio“.

Eine andere Lösung stellt das Schullandheim dar.

Es ist auch ein „Lernort“ der Schule, aber dem System Schule nicht fest eingegliedert, sondern der Schule als die Schularbeit auf Zeit

ergänzendes System nur angegliedert — soweit Schulen überhaupt ein Schullandheim haben oder Jugendherbergen usw. dafür verwenden.

Wenn man fragt, mit welcher der drei Lösungen — der psychosozialen Erziehung als Prinzip der Schule insgesamt, der Delegation an ein eingegliedertes oder ein angegliedertes Teilsystem — man unter den heutigen Bedingungen zum Erfolg kommen könnte, dann bleibt nach meiner Einschätzung der Lage, ganz pragmatisch gesehen, nur der Weg über das Schullandheim übrig, so sehr ich mir wünschte, die psychosoziale Erziehung könnte Prinzip der Schule überhaupt werden.

Die Lösung über das Schullandheim ist aber nicht frei von Problemen. Sicher ist es gut, wenn die Arbeit in der Schule durch einen Aufenthalt im Schullandheim ergänzt wird, und noch besser wäre es, wenn die pädagogischen Erfahrungen auf die Schule zurückwirken würden. Leider sind bis jetzt die Schullandheim-Aufenthalte nur jeweils kurze pädagogische Episoden im Verhältnis zum normalen Schulunterricht — viel zu kurze Episoden, wie ich meine.

Die Existenz der Schullandheime kann aber auch die Gefahr heraufbeschwören, daß die Schule verführt werden könnte, eine im Grunde ihr sehr zentral übertragene Aufgabe an ein Ergänzungssystem gleichsam zu delegieren. Das könnte dann die Bemühungen der Schule um die psychosoziale Erziehung innerhalb ihres Systems sehr verringern oder gar zum Erliegen bringen. Dann hätte das Schullandheim nur so eine Art Alibi-Funktion, und das würde der psychosozialen Erziehung mehr schaden als nützen.

5. Warum ist das Schullandheim ein geeignetes Erziehungsfeld für die Förderung der psychosozialen Erziehung?

Orientieren wir uns zunächst einmal an den wesentlichsten Intentionen der Schullandheim-Bewegung.

H. Schenk sagt in seinem Vorwort zum Handbuch über „Pädagogik im Schullandheim“ (Regensburg 1975, S. 7): „Schullandheime haben primär eine pädagogische Funktion. Von ihrer Entstehung her sind sie als Ergänzungseinrichtungen zur Schule gedacht, in der sich Erziehung und Unterricht in günstiger Verbindung vollziehen. Sie ermöglichen Schülern und Lehrern für eine bestimmte Zeit ganztägige Begegnung und Zusammenarbeit als wesentliche Voraussetzung für soziales Lernen. Dort ergibt sich die Chance der Realbegegnung mit den Lernobjekten, des unmittelbaren Lebensbezugs . . .“.

Und Wolfgang Neckel, der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schullandheime, betont in seinem Geleitwort zum Handbuch (S. 5):

„Das Schullandheim ist nicht nur Lernort im Rahmen unterrichtlicher Zielsetzungen gewesen, es hat seinen Beitrag zur Erziehung in einer Gruppe geleistet. Eine Gesellschaft, in der Leistung eine wesentliche Rolle spielt, bedarf neben dem Unterricht in der Schule umso mehr der erzieherischen Komponente im Schullandheim.“

Gerhard Kochansky kennzeichnet das Schullandheim als „eine **besondere pädagogische Situation** mit besseren Möglichkeiten für das Individuum“ (in: Pädagogik im Schullandheim, Handbuch, Regensburg 1975, S. 129). In Anlehnung an ihn kann die besondere Situation durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden:

- Schüler und Lehrer befinden sich in einer **neuen Situation** gegenüber der Situation in der Schule. Sie wohnen miteinander und sie tun das in einer neuen Umgebung. Gegenüber der Situation in der Schule als einer quasi „totalen Institution“ mit vielen Merkmalen der Künstlichkeit leben sie im Schullandheim in einer natürlichen Situation, in der die Merkmale der Institution nur eine untergeordnete Rolle spielen (Faktor „Situation“).
- Schüler und Lehrer **leben eng zusammen** und müssen sich in ihrem Verhalten nach Bedingungen richten, die durch das Heim gegeben sind und die sich aus dem Zusammenleben in der Gruppe ergeben. (Faktor „Gruppendynamik“)
- Schüler und Lehrer leben **für mehrere Tage oder gar Wochen** Tag und Nacht unter einem Dach. Sie sind also auch zeitlich länger aufeinander angewiesen. (Faktor „Zeit“)

Es darf wohl festgestellt werden, daß die Faktoren „Situation“, „Gruppendynamik“ und „Zeit“ eine sehr gute Voraussetzung für die Verwirklichung der Intentionen einer Schullandheimerziehung insgesamt und der psychosozialen Erziehung im besonderen sind.

Welche Möglichkeiten sich für eine psychosoziale Erziehung im einzelnen ergeben, soll nun für die Bereiche der Erziehung diskutiert werden, die in besonderer Weise für die pädagogische Situation in einem Schullandheim kennzeichnend sind. Es sind die Bereiche der sozial orientierten Erziehung (Sozialisation), der personal orientierten Erziehung (Individuation), des Unterrichts, der Freizeitgestaltung und der Psychohygiene und Gesundheitserziehung.

Möglichkeiten für die psychosoziale Erziehung im Bereich der sozial orientierten Erziehung:

Selbst dann, wenn man nicht geplant und systematisch, also als intentionale Erziehung, psychosoziale Erziehung betreiben wollte, würde sie sich als funktionale Erziehung ganz zwangsläufig aus der Situa-

tion heraus ergeben, die im Schullandheim vorgegeben ist. Anders als in der Schule ist man im Schullandheim nicht nur während des Unterrichts, sondern auch in der Freizeit zusammen. Dadurch lernt man sich ganz anders kennen. Das gilt sowohl für das Verhältnis Schüler-Schüler als auch für das Verhältnis Schüler-Lehrer, und zwar in beiden Richtungen. Man muß mit allen zusammenleben, kann sich gegenseitig helfen, man muß sich aber auch auf die Eigentümlichkeiten der anderen einstellen. Man hat Zeit, miteinander zu diskutieren und auch zu streiten und kann lernen, wie man Meinungsverschiedenheiten austragen und ggf. beilegen kann. Der einzelne lernt so auf natürliche Weise, sich in die Gemeinschaft einzuordnen, mit anderen zusammenzuarbeiten und auf die Eigenheiten und Interessen der anderen einzugehen und Rücksicht zu nehmen.

Der einzelne kann auch erleben, wie sich die Gruppe ihm gegenüber einstellt und verhält. Sollte das Verhältnis positiv sein, sollte der einzelne also einen positiven Status in der Gruppe haben, würde sich auf natürliche Weise die Befriedigung seiner sozialen Bedürfnisse ergeben, würde er sich sozial aufgehoben, angenommen und geborgen fühlen. Im anderen Falle müßte er darüber nachdenken, in welcher Weise er die Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder enttäuscht und was er an sich ändern müßte. Aber auch die Gruppe wäre dann aufgerufen, zu überprüfen, welchen Anteil sie am Mißverhältnis zu einem einzelnen hat.

Das alles wird sich nicht ganz von selbst ergeben. Der Lehrer hat dabei eine wichtige „strategische“ Aufgabe. Soziale Prozesse können auch „aus dem Ruder laufen“. Dann wäre es Aufgabe des Lehrers, unter Beachtung gruppendynamischer Gesetzmäßigkeiten einzugreifen.

Möglichkeiten für die psychosoziale Erziehung im Bereich der personal-orientierten Erziehung:

Es gehört zu den Zielvorstellungen der Schullandheim-Pädagogik, den einzelnen als Person ernst zu nehmen, gewissermaßen eine „Pädagogik vom Kinde aus“ zu betreiben und ihn zugleich als „Ganzes“ zu erfassen, d. h. dem „Kinde in seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung Helferin zu sein“. (Nicolai, R.: Vom Schullandheim in Deutschland, in: Illustriertes Handbuch, hrsg. v. Th. Breckling, Kiel 1930, S. 14).

Das wird wesentlich durch das enge und auch längere Zusammenleben begünstigt. Man lernt sich gegenseitig viel intensiver als in der Schule kennen, erfährt von persönlichen Problemen, entdeckt — provoziert durch die neue Situation — unbekannte Möglichkeiten beim

anderen und hat Gelegenheit, längere Zeit aufeinander einzuwirken, z. B. unter therapeutischem Aspekt, wenn sich Verhaltensstörungen zeigen sollten.

In der Regel beeinflußt das nähere Kennenlernen auch das persönliche Verhältnis. Lehrer und Schüler rücken menschlich einander näher, verstehen sich nicht nur besser, sondern treten intensiver zueinander in Beziehung und vertiefen so den „pädagogischen Bezug“. Auf diese Weise ist schon mancher Schüler während des Schullandheim-Aufenthalts aus der Anonymität herausgetreten und bekam für den Lehrer, die Mitschüler und nicht selten auch für sich selbst sehr viel mehr Profil, als er vorher hatte. Gerade über diesen personalen Beziehungsaspekt wird verständlich, warum der Schullandheimaufenthalt mit verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen, allerdings in kleineren Gruppen, in der Regel außerordentlich positive pädagogische Auswirkungen hat.

Schließlich ist noch bedeutsam, daß der einzelne im Schullandheim sehr viel Zeit und Gelegenheit für eigene Initiativen und frei gewählte Aktivitäten hat, z. B. im Sport, Spiel oder im Bereich der musischen Betätigung. Dieses ist in hohem Maße geeignet, seine Produktivität anzuregen und zu verstärken und die Prozesse der Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung zu unterstützen. Auch unter diesem Aspekt hat das Schullandheim für die, bei denen psychische Störungen vorliegen, eine große therapeutische Funktion.

Möglichkeiten für die psychosoziale Erziehung im Bereich des Unterrichts:

Der Unterricht im Schullandheim wird durch die Gegebenheiten und die in ihnen liegenden Anregungen des Heimes und seiner Umgebung bestimmt. Somit ist er einmal situationsbezogen und damit auf einen natürlichen Sachverhalt ausgerichtet, und er ist fächerübergreifend, ja, er **muß** es sogar sein. Ein solcher Unterricht kann durchaus geplant sein, er kann sich aber auch spontan, also als sog. Gelegenheitsunterricht, ergeben.

Nach Schultze (W. Schultze, Schullandheimerziehung und Schulerneuerungsbewegung, in: Schullandheimarbeit in Theorie und Praxis, hrsg. v. Verband Deutscher Schullandheime e. V., o. J., S. 7) hat der Unterricht im Schullandheim die folgenden Merkmale:

- a) einmal die beschauliche, gründliche und ruhige Auseinandersetzung mit der Sache selbst, wobei es zum anderen darauf ankommt,
- b) möglichst mit allen Sinnen, vor allem aber auch in tätigem Umgang sich mit der Sache auseinanderzusetzen und sie zu ‚begreifen‘ und schließlich

- c) die Sache möglichst selbständig geistig zu durchdringen und zu verarbeiten.“

Für die psychosoziale Erziehung von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, daß die Unterrichtsvorhaben in der Regel als Projekte in Form der Partnerschafts- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden können. Die Bedeutung dieser Arbeitsformen charakterisiert Berger so: „Ebenso wie in der Partnerschaftsarbeit ist auch in der Gruppenarbeit das soziale Erlebnis so entscheidend, da die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Besprechen so viele Anregungen geben, daß immer wieder erkennbar wird, wie die Leistung der Gruppe auch hier weit mehr ist als nur die Addition von Einzelleistungen.

Dieses tiefe Erlebnis solcher gemeinsamen Arbeit führt nicht nur zum Gruppenerlebnis, sondern über Übung und Gewöhnung zum Bedürfnis, d. h. zur Bejahung der gemeinsamen Leistung. Kontaktfähigkeit, Unterordnung, Einsatz- und Führungsbereitschaft können bei der Partnerschafts- und Gruppenarbeit verankert und zur Lebenshaltung werden. Nicht zum wenigsten ist es ein großer Gewinn, daß diese beiden Formen der Schullandheimarbeit die sozialen Beziehungen der jungen Menschen untereinander nachhaltig stärken“ (W. Berger, Unterrichtsleben im Schullandheim, Bremen 1961, S. 21).

Lernen in dieser Form ist — im Gegensatz zur üblichen Form des Lernens in der Schule — **natürliches Lernen** in des Wortes bester Bedeutung. Es ist ihm wesentlich durch die folgenden Kriterien bestimmt (nach H.-W. Wesemüller, Natürliches Lernen im Schullandheim, in: Pädagogik im Schullandheim, Handbuch, Regensburg 1975, S. 231/232):

- **Kriterium der Ortsgebundenheit:** Man lernt in Abhängigkeit von einer konkreten Situation.
- **Kriterium des Zufalls:** Die Auseinandersetzung wird durch eine in der Regel ungeplante Begegnung mit dem Lerngegenstand in seiner natürlichen Umgebung ausgelöst.
- **Kriterium der Unmittelbarkeit:** Der Lerngegenstand hat für den Lernenden unmittelbar Aufforderungscharakter.
- **Kriterium der Individualität:** Der Lernende beschäftigt sich aufgrund eines individuellen Interesses mit dem Gegenstand.
- **Kriterium der Lustbetontheit:** Der Lernende lernt nur so lange, wie er Lust hat. Leistungsüberforderungen werden dadurch „natürlich“ vermieden.
- **Kriterium der Ganzheitlichkeit:** Der Gegenstand ist eine natürliche Ganzheit und fordert den Lernenden in der ganzen Breite seiner Möglichkeiten.

Möglichkeiten für die psychosoziale Erziehung im Bereich der Freizeitgestaltung:

In der Schule beschränkt sich die Freizeit auf die verhältnismäßig kurzen Pausen zwischen den Stunden. Im Schullandheim nimmt die Freizeit einen wesentlich größeren Umfang an und wird somit zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Gesamtsituation, wesentlich vor allem insofern, als die Schüler damit die Möglichkeit erhalten, sich frei für bestimmte Aktivitäten zu entscheiden und/oder auch freie Sozialkontakte aufnehmen zu können. Beide Möglichkeiten sind im Aspekt der psychosozialen Erziehung von großer Bedeutung. Sowohl unter dem Gesichtspunkt der Individuation als auch der Sozialisation bietet die Freizeit viele Möglichkeiten.

Nach Haseloff könnte man vier Motivationsgruppen unterscheiden, die das Verhalten während der Freizeit beeinflussen können (O. W. Haseloff, *Das Buch im Erleben unserer Jugendlichen*, Gütersloh 1962):

- **Die „rezeptive Daseinsaneignung“:** Das ist die passive, leistungs-freie, risikofreie Beschäftigung wie z. B. das Lesen, das Rundfunk-hören usw.;
- **die „kommunikative Erlebnisentfaltung“:** Darunter versteht er Aktivitäten zusammen mit anderen, die Freude bereiten und Be-friedigung geben — sie sind für die psychosoziale Erziehung be-sonders bedeutsam;
- **die „expansive Daseinsaneignung“:** Dazu gehören die aktive, selbständige, risikoreiche und mitunter auch statuserhöhende Tätigkeit, wie sie in Verbindung mit einem Hobby, z. B. dem Sport, möglich ist. Diese Art der Tätigkeit kann der Sozialisation und Individuation gleichermaßen dienlich sein;
- **die „introversive Erlebnisentfaltung“:** Sie hat deutlich ihren „pri-vaten“ Akzent. Sie dient der Verwirklichung betont individueller Bedürfnisse, hat in der Regel einen individuell-intimen Charakter und dient ausschließlich der Individuation.

Was in der Freizeit tatsächlich getan wird, hängt einmal von der aktuellen Befindlichkeit des einzelnen ab, aber auch von der Art des Freizeitangebots.

Die Freizeit kann ohne jedes Angebot bleiben. Dann muß der ein-zelne von sich aus aktiv werden und bestimmte Aktivitäten in Gang bringen. Das ist vor allem etwas für aktive Menschen. Die Passiven geraten bei einer solchen Situation leicht in die Gefahr des „Gam-melns“.

Es ist daher zu empfehlen, im Schullandheim die Freizeit durch ein Wahlangebot vorzustrukturieren. Dann besteht die eigene Leistung des einzelnen in der Entscheidung für eines der Angebote. Angeboten

werden können: Geländespiele, Ballspiele, Tischspiele, Wandern, Unterhaltungsveranstaltungen (bunte Abende, Quiz, Tanzen) und die Fülle der Spiel- und Sportmöglichkeiten.

In jedem Falle sollten Alternativen angeboten werden, sonst wäre das Angebot im strengen Sinn des Wortes nicht mehr ein Angebot für die Freizeit.

Möglichkeiten für die psychosoziale Erziehung im Bereich der Psychohygiene und der Gesundheitserziehung:

Zwischen psychosozialer Erziehung auf der einen Seite und der Gesundheitserziehung auf der anderen Seite besteht ein enger Zusammenhang. Er ist mit der Tatsache zu begründen, daß der Mensch einmal ein personales und ein soziales Wesen ist und zum anderen aus einer psycho-physischen Ganzheit heraus lebt. Von daher ist einsichtig, daß die psychosoziale Erziehung nur gelingen kann, wenn gleichzeitig etwas für die Förderung der Gesundheit getan wird.

Die Lage der meisten Schullandheime inmitten einer natürlichen Umwelt, ruhig gelegen, oft in einer Gegend mit einem gesundheitsfördernden Reizklima, ist außerordentlich günstig. Dazu kommen die vielen Möglichkeiten der Freizeit mit Gelegenheiten zur Bewegung und Ruhe, zur Anspannung und Entspannung und zu längeren Aufenthalten in frischer Luft. Das alles und noch mehr ist für die psychische und physische Entwicklung, vor allem der Großstadtkinder, von großer Bedeutung. Das alles kann aber letztlich nur wirksam werden, wenn jedes Kind in jedem Jahr mindestens einmal in einem Schullandheim sein kann.

6. Welche Vorbedingungen müssen gegeben sein, damit die psychosoziale Erziehung im Schullandheim gelingen kann?

Lassen Sie mich nur das Wichtigste — und das auch nur in Kürze — sagen:

- Das Heim sollte in einer Gegend sein, in der die Kinder viele Möglichkeiten zur Bewegung in Spiel, Sport und Wandern haben.
- Die Gegend sollte außerdem möglichst viele Anreize für verschiedenartige Tätigkeiten und die damit gegebenen Lernprozesse bieten.
- Das Heim sollte baulich eine kindgemäße „Rustikalität“ haben. Eine überzogene Vornehmheit und auch zu viel Luxus im Bereich der Ausstattung verringert den Gebrauchswert für die Kinder.
- Die räumliche Aufteilung muß der pädagogischen Intention des Schullandheims entsprechen. Das heißt, neben den Schlafräumen für höchstens vier bis acht Kinder und den Speise- und Aufenthaltsräumen sollten noch kleinere Räume für Arbeitsgruppen,

größere Zimmer für Unterricht und Heimspiele, ein Werkraum und eine Bücherei vorhanden sein.

- Das Heim sollte ausreichend mit Lehr- und Lernmitteln ausgestattet sein. Dazu gehören neben Unterhaltungs- und Arbeitsbüchern, Spiel- und Sportgeräten und Werkzeugen auch — wenn irgend möglich — audio-visuelle Arbeitsmittel.
- Die Lehrer müssen besser als bisher für die Arbeit in einem Schullandheim ausgebildet werden. Das sollte sowohl eine Aufgabe für die Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase als auch für die Lehrerfortbildung sein. Praktika sollten auch in Schullandheimen durchgeführt werden.
- Die Eltern müssen rechtzeitig über ein Schullandheimvorhaben informiert werden. Sie sollten nicht nur erfahren, welche Konsequenzen sich z. B. finanziell für sie ergeben. Sie sollten auch über den Sinn des Unternehmens und den wahrscheinlichen Verlauf informiert werden.
- Auch die Klasse muß gründlich vorbereitet sein. Das bezieht sich sowohl auf die Erarbeitung von Sachwissen als einer Art Vorwissen über die wesentlichen Merkmale der Gegend als auch auf die Entwicklung einer Einstellung zu dieser „besonderen Situation“, ergänzt durch Informationen über Konsequenzen für das Verhalten, die sich aus der Heimsituation ergeben.
- Aufgrund meiner Erfahrungen füge ich noch hinzu: Eine angemessene Nachbereitung kann den pädagogischen Erfolg eines Schullandheim-Aufenthalts sehr gut abrunden.

7. Lassen Sie mich zum Schluß noch einige Warnungen aussprechen.

- Der Schullandheim-Aufenthalt ist eine pädagogische Veranstaltung innerhalb einer pädagogisch besonderen Situation. Man sollte die Chance nicht dadurch vertun, daß man im Grunde nichts anderes macht als den Kindern eine ferienähnliche Situation zu schaffen.
- Man hüte sich aber auch vor dem anderen Extrem: der Verschulung. Das Schullandheim ist eine andere pädagogische Situation als die Schule. Deshalb taugen die Prinzipien der Schule und die dort angemessenen Verhaltensmuster sowohl des Lehrers als auch der Schüler nur sehr bedingt oder überhaupt nicht für das Schullandheim.
- Der Schullandheim-Aufenthalt kann nur gelingen, wenn er insgesamt eine Struktur hat, wenn die pädagogischen Einzelmaßnahmen aufeinander abgestimmt sind und wenn für das Zusammenleben Regeln verbindlich sind, durch die das rechte Verhältnis zwischen

freien Aktivitäten und Rücksichtnahme auf die anderen gewährleistet werden kann. Weder eine engmaschige und rigide Ordnung noch übertriebene Liberalität sind angebracht. Die Ausgewogenheit zwischen diesen Polen erst sichert den pädagogischen Erfolg.

- Das Schullandheim ist keine „pädagogische Provinz“. Das heißt: Die Gemeinschaft dieses Heimes darf sich nicht abkapseln, sie muß im Gegenteil offen sein gegenüber der Landschaft und den Menschen mit ihren Problemen.
- Das Schullandheim ist auch keine „heile Welt“. In ihm sind die Konflikte genauso zu Hause wie irgendwo in der Welt, in der Familie, in der Schule, in der peergroup. Man sollte sich also nicht an einem psychosozialen Harmoniebild orientieren. Auch das Schullandheim steht im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, steht letztlich im Spannungsfeld der Gesellschaft schlechthin.

Abschließende Bemerkung:

Lassen Sie mich zum Schluß Nohl zitieren. 1950 grüßte er den Verband Deutscher Schullandheime mit den Worten: „Das Schullandheim ist das Modell unserer künftigen Lebensschule und darum Pionier jeder wirklichen Schulreform. . . Möge es gelingen, die einst so schön begonnene Bewegung wiederzubeleben und in vielen Schulen das Verlangen zu wecken, auch ein Schullandheim als Motor echten Schullebens zu besitzen!“

Nun, die Schullandheimbewegung ist seit 1950 ein gutes, ein sehr gutes Stück vorangekommen. Viele Schüler und Schülerinnen haben ihren Gewinn davon gehabt.

Ist aber unsere Schule insgesamt dadurch reformiert worden, oder hat sich Nohls Aussage als die eines Romantikers oder gar Utopisten erwiesen? Ich zögere mit der Antwort. Man wird wohl so antworten müssen: Die Schulen, die selbst ein Schullandheim haben, gehören sicher zu den Gewinnern und haben Anregungen für die Gestaltung ihres Schullebens erfahren. Dagegen ist die Auswirkung auf das öffentliche Schulwesen — wenn überhaupt — nur von homöopathischer Natur geblieben. Das ist zu beklagen. Aber gerade deshalb bekommt das Schullandheim seine große Bedeutung. Wir haben es nämlich als Faktor, von dem permanent Beunruhigung ausgeht und er auch in der verfaßten Schule ein schlechtes Gewissen erzeugen soll, so notwendig wie eh und je. So gesehen wird das Schullandheim — das ist wenigstens zu hoffen — tatsächlich zum „Vorort von Reformen“ innerhalb des Schulsystems.

Der 27. September:

Eine Tagung von „Schullandheimern“ ohne „echte Schullandheimluft“ ist unvorstellbar. So bestiegen am Sonnabend die Tagungsteilnehmer die Busse, um auf einer Rundfahrt Schullandheime zu besuchen, Anregungen zu erhalten und auf der Fahrt Zeit und Gelegenheit zu Gesprächen zu finden, die im dicht gedrängten Programm einer Tagung leider oft zu kurz kommen . . .

Und für diesen Gedankenaustausch bot sich die Rundfahrt an.

Besucht wurden einige Schullandheime im Westerwald:

Schullandheim Unnau

Schullandheim Höchstenbach

Schullandheim Jugendburg

Schullandheim Dattenberg bei Linz.

Wann hat man schon Gelegenheit, mit Kollegen aus den verschiedenen Bundesländern zu sprechen? Wen nimmt es Wunder, daß „Wandererlaß“, „Zuschußhöhe“ und „Kosten“ vielgehörte Vokabeln an diesem Tage waren. Tröstlich, daß die eigenen Sorgen und Nöte auch die Probleme der Freunde aus anderen Gebieten sind.

Erfreulich ist es festzustellen, daß trotz aller Schwierigkeiten, die wir immer zu überwinden haben, eine fröhliche Gemeinschaft in ernsthafter gemeinsamer Arbeit bemüht ist, die Widrigkeiten zu tragen, und sie abzubauen.

Red.

P.S. Es sollen auch ganz private Gespräche geführt worden sein.

Wir stellen vor: Pädagogik im Schullandheim

Handbuch 1975

Herausgegeben vom Verband Deutscher Schullandheime e. V.
Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft.

Gesamtherstellung Walhalla und Praetoria Verlag Georg Zwickenpflug KG, Regensburg, Dolomitenstraße 1, Seitenzahl 592.

Vom 25. bis 27. September durfte der Verband Deutscher Schullandheime sein 50jähriges Bestehen feiern. Aus diesem Anlaß waren viele Mitarbeiter, Freunde und Gäste nach Bonn und Köln gekommen, um dieses Jubiläum festlich zu begehen. Den Festvortrag hielt Prof. Dr. Reimut Jochimsen, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Die besondere und wertvollste Gabe, die für dieses Jubiläum auf den Tisch gelegt werden konnte, war das Handbuch **Pädagogik im Schullandheim**.

Seit dem Bestehen des Verbandes Deutscher Schullandheime ist viel über Sinn und Zweck des Schullandheimes, die Vorbereitung und die Durchführung von Heimaufenthalten und deren Bedeutung für Gesundheitspflege, Unterrichtsleben und Erziehung in Büchern und eitschriften geschrieben worden. Anlaß zur Herausgabe dieses Handbuches war das Bedürfnis, über Einzeldarstellungen hinausgehend, eine umfassende Beschreibung dieser komplexen pädagogischen Einrichtung zu geben. Aber das war nur ein Anlaß. Stärkere Impulse gingen von den erfahrenen Mitarbeitern aus. Diese hatten erkannt, daß der gute Geist der Gründerzeit sich den Erfordernissen der Gegenwart und Zukunft anzupassen hatte. Wegen der inhaltlichen und organisatorischen Neuordnung unseres Bildungswesens wurde eine Überprüfung der tradierten Vorstellungen vom Leben im Schullandheim in dieser, unserer Zeit unerlässlich. Das geschah in kleineren und großen Arbeitskreisen und bei Bundestagungen während der sechziger Jahre. Dabei wurde nicht nur nachvollzogen, was sich als Anregungen und Erkenntnissen aus der Diskussion um das allgemeine Schulwesen herauskristallisiert hatte. Der Vorstoß in Neuland wurde gewagt.

Die Gewißheit, daß bei zu starker Intellektualisierung unserer Bildungsarbeit und zu heftigem Leistungsstreben der affektive Bereich vernachlässigt werden mußte und daß damit auch die erzieherische Wirkkraft eingeschränkt wurde, ließ den Auftrag an das Schullandheim neu und gewichtiger erscheinen. Die Heimatmosphäre konnte hier Ausgleich schaffen, und zwar auf emotionellem Gebiet wie auch durch die Realbegegnung mit den Lerngebieten.

Das waren die hervorstechendsten Motive, die eine Mitgliederversammlung veranlaßte, der Gründung eines Pädagogischen Arbeitskreises auf Bundesebene zuzustimmen. Als dieser 1971 seine Arbeit begann, hatten seine Mitglieder schon eine Vorstellung von dem, was zu tun sei; aber keiner ahnte, daß sich ein solch weites Feld auftun würde. Es bedurfte einer außerordentlichen Anstrengung aller Mitarbeiter, um das Handbuch bis zum Jubiläum fertigzustellen.

Nun liegt es vor. Grob eingestellt umfaßt es vier Einzeldarstellungen, bzw. Darstellungsreihen:

1. Zur Geschichte der Schullandheimbewegung und der Schullandheimpädagogik
2. Theorie der Schule — Theorie des Schullandheimes
3. Zur Praxis der Schullandheimarbeit
4. Empirische Untersuchungen bei Schülern, Eltern und Lehrern über ihre Einstellung zur Schullandheimarbeit

Bemerkenswert dürfte sein, daß über 3/4 des Buches Ausführungen zur Praxis der Schullandheimarbeit bringen. Dadurch wird das Werk zu einer echten Handreichung, und zwar nicht nur für die Lebensgestaltung im Heim, sondern auch für jegliches pädagogische Tun in- und außerhalb der Schule. Für die Unterrichtsarbeit werden rund 30 ausgearbeitete Beispiele und Projekte vorgestellt. Ein Großteil der vorgestellten Projekte ist vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als förderungswürdige Modelle anerkannt worden.

Wenn auch manches Unterrichtsbeispiel auf Unterrichtsabläufe in der Regelschule übertragen werden kann — didaktische Gesetze und Normen gelten da wie dort —, so sind doch die Unterrichtsgegenstände im Heim weithin andere als in der Stadtschule. „Die Einbeziehung der natürlichen Umgebung eines Heimes, die Berücksichtigung der politischen und kulturellen Bedingungen eines Gebietes, sowie die vom Zeitplan der Schule losgelösten Veranstaltungen und sozialen Erfahrungen in einer Gruppe charakterisieren die weitreichenden Möglichkeiten für Unterricht während eines Heimaufenthaltes, der stets die enge Verbindung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit gewährleistet.“ (Seite 223)

Das Schullandheim öffnet dem Individuum und der Gruppe einen breiten Weg in die Kreativität.

Für die Gestaltung der Freizeit, besonders für Spiel und Sport, wird viel gebracht.

Es ist üblich, der Abhandlung über ein Thema eine geschichtliche Betrachtung voranzusetzen, um den Einstieg in die Sache zu erleichtern. Auch bei diesem Handbuch ist so verfahren worden. Aber was

Pädagogik im Schullandheim

Handbuch

Herausgegeben vom
Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug
Regensburg, 1975, 592 Seiten

Preis für Mitglieder DM 10,—

Bestellung beim
Verband Deutscher Schullandheime e. V.
2 Hamburg 13, Tesdorfstraße 16

In diesem Handbuch werden in einer eingehenden geschichtlichen Betrachtung die verschiedenen Akzente und Aspekte der Schullandheimpädagogik von der Entstehung bis zur Gegenwart dargestellt.

Als Beitrag für die erziehungswissenschaftliche Diskussion erfolgt eine theoretische Grundlegung der Pädagogik im Schullandheim.

Für die Praxis enthält das Handbuch erprobte Beispiele aus der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit im Schullandheim und viele Hinweise für die Durchführung eines Aufenthaltes.

Bestellung des Handbuchs „Pädagogik im Schullandheim“

Anschrift

.....

()

.....

.....

Für das Heim / Für die Schule

.....

An den

Verband Deutscher Schullandheime e. V.

z. Hd. Herrn Uwe Lentz

239 Flensburg

Am Marienkirchhof 6

Betr.: Bestellung des Handbuchs „Pädagogik im Schullandheim“,
herausgegeben vom Verband Deutscher Schullandheime e. V.,
Regensburg, 1975

Wir bestellen hiermit Exemplare des Handbuchs.

Der Preis beträgt pro Exemplar im Buchhandel etwa 20,— DM. Unseren Mitgliedern können wir einen Vorzugspreis von 10,— DM pro Exemplar plus Portokosten 1,— DM anbieten. Bei einer Bestellung von mehr als 5 Exemplaren 10 Prozent Mengenrabatt. Die Portokosten trägt der Besteller mit 1,— DM pro Exemplar.

Den Betrag in Höhe von DM haben wir überwiesen auf das Konto 1315 / 120 939 Hamburger Sparcasse von 1827 (BLZ 200 505 50).

....., den

.....

Unterschrift

Klaus Kruse auf rund 100 Seiten zur Geschichte des Schullandheimes bringt, geht weit über das hinaus, was man allgemein als geschichtliche Einleitung ansieht. Das breitgefächerte Bild der Reformpädagogik wird vor unserem Auge so entfaltet, daß selbst der Berufsfremde an dieser schlichten, aber objektiven Darstellung einer großen pädagogischen Bewegung zu Anfang unseres Jahrhunderts seine Freude haben kann. Hier wird uns von neuem deutlich, welche Ausstrahlung von der Reformbewegung ausging und noch ausgeht.

Gerhard Kochansky hatte die schwerste Arbeit übernommen. Unter dem Titel: „Theorie der Schule — Theorie des Schullandheimes, Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des Schullandheimes im Gesamtgefüge Schule“, wagte es hier jemand zum ersten Male, Aspekte einer Theorie der Schule in Verbindung zu bringen mit der besonderen pädagogischen Situation des Schullandheimes. Die Zusammenarbeit mit Gerhard Kochansky war deshalb so erfreulich, weil er sich im Kreis der „Praktiker“ immer wieder der Kritik stellte, diese dann auch annahm und die Einsichten des „Pädagogischen Arbeitskreises“ in seine Überlegungen miteinbezog. Dabei hat die Darstellung ihr Gesicht, das Gesicht von Gerhard Kochansky, behalten. Der Verbesserung und Fortentwicklung bleibt die Tür offen. Dies versprechen die letzten drei Sätze seines Artikels: „Wenn eine pädagogische Theorie den Aufgabenhorizont der Praxis zu erschließen versucht, dann ist sie gleichzeitig angewiesen auf die Korrektur durch die Praxis. Andererseits kann die Relevanz einer pädagogischen Theorie an der Realisierbarkeit im pädagogischen Feld gemessen werden.

Im übrigen wird dieser Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des Schullandheimes ergänzt und überprüft werden müssen.“

Das Handbuch schließt ab mit einer empirischen Untersuchung. „Ziel der Analyse war es, Stellungnahmen zu Schullandheimaufenthalten von Schülern, Eltern und Lehrern zu erhalten und auszuwerten“ (Seite 561). Die Untersuchung wurde mit großer Sorgfalt durchgeführt. Das Ergebnis mag jeder nachlesen.

Eine starke Nachfrage nach dem Handbuch hat eingesetzt. Die erste Auflage von 10 000 Stück wird bald vergriffen sein.

Der Verband Deutscher Schullandheime hat in vierjähriger Arbeit ein Werk geschaffen, das wegweisend sein dürfte.

Emil Wagner

Das Unterrichtsbeispiel

1. Thema: Das Marionettenspiel

Arbeit mit Marionetten — vom Anfertigen der Puppen bis zur Aufführung eines selbstverfaßten Stücks im fächerübergreifenden Unterricht von Werken und Deutsch.

2. Didaktische Analyse

2.1. Begründung des Themas

Seit die Kultusminister mit ihrem Beschluß auf der KMK vom 15. Dezember 1967 das Darstellende Spiel in der Schule als konstitutives Element schulischer Bildungsarbeit anerkannt haben, braucht wohl nur noch bei wenigen um Verständnis für entsprechende Unterrichtsvorhaben geworben zu werden. Die Praxis zeigt aber, daß sich das Darstellende Spiel — soweit es als Schul- und Jugendtheater verstanden wird — **nur schwer in den rationalisierten und intellektualisierten Unterrichtsbetrieb an unseren herkömmlichen Schulen integrieren läßt.** Das Schul- und Jugendtheater, unter dem wir mit Karl Dorpus nicht „Spiel als Unterrichtsmittel und methodische Hilfe“ (vom Stegreifspiel bis zum Rollenspiel) verstehen, sondern „die szenische Realisation von Stücken mit dem Ziel der Aufführung“ (Lit-Verz. Nr. 3, S. 8 f), findet seinen Platz lediglich in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften. Auf diese Weise wird aber nur eine kleine Gruppe von Schülern mit der künstlerischen bzw. kunsterzieherischen Komponente des Theaters konfrontiert.

Um die Erziehungsziele, die mit dem Schulspiel verbunden sind, dennoch für einen weiteren Kreis von Schülern fruchtbar zu machen, kann ein Schullandheimaufenthalt genützt werden.

Die folgende Beschreibung gilt einem Versuch, der sich gerade dieses Ziel setzte und sich dabei für das Puppenspiel entschied, weil dieser Spieltyp in idealer Weise geeignet ist, den Entstehungsprozeß einer Theateraufführung von der Idee bis zur gelungenen Aufführung in miniature praktisch nachzuvollziehen. Von diesem Ziel her gliederte sich die Arbeit in zwei Bereiche: 1. das Basteln von Marionetten und der Bau einer Bühne, 2. das Verfassen eines Stückes in Form einer Gestaltungsübung (Dialogisieren eines Prosatextes). Dabei war das Vorhaben bewußt so konzipiert, daß alle Schüler jeweils an allen Arbeitsschritten beteiligt waren.

Die Entscheidung für das Puppenspiel und gegen die Realisation irgendeines dichterischen Werkes in Form einer Darstellung durch Schüler selbst findet ihre Begründung in der Tatsache, daß Schüler, die vorher selber noch nie Theater — in welcher Form auch immer —

gespielt haben, sich in der Phase der Pubertät in der Darstellung einer vorgegebenen literarischen Rolle ausgesprochen schwer tun, weil sie noch keine Kontrolle über ihre gestischen und mimischen Ausdrucksmöglichkeiten haben und ihnen aus diesem Grunde gewöhnlich das nötige Selbstvertrauen fehlt. Im Puppenspiel aber kann sich der Schüler „hinter der Puppe verstecken“, und was die Darstellungsmöglichkeit angeht, braucht er sich nur auf den besonderen Ausdruck der Sprache zu konzentrieren. Dieser Ansatz geht also davon aus, daß Theaterspielen nicht nur Selbstdarstellung, sondern vor allem auch Zusammenspiel ist — und das leistet diese Konzeption in vorbildlicher Weise.

2.2. Situation der Gruppe

Das Projekt wurde mit einer 8. Klasse (12 Jungen, 13 Mädchen) des Progymnasiums Baiersbronn durchgeführt, an dem seit einigen Jahren eine systematische Theaterarbeit betrieben wird. Da außerdem während des Schuljahres an mehreren Ganzschriften Grundbegriffe des Dramas und des Theaters erarbeitet worden waren, hatte die Klasse eine ungefähre Vorstellung, wie etwa das Ergebnis des Projektes aussehen sollte.

2.3. Lernziele

2.3.1. Das Basteln der Puppen und der Bühne betreffend:

Die Schüler sollen lernen,

- einfache Gestaltungsmittel bühenwirksam einzusetzen und bühenbildnerische Probleme zu lösen,
- mit verschiedenen Werkstoffen wirkungsvoll zu arbeiten,
- sie sollen durch das Basteln der Puppen ein Gefühl für die besondere Technik des Marionettenspiels bekommen sowie
- einen Einblick in Bau und Funktion einer Guckkasten-Bühe gewinnen.

2.3.2. Das Verfassen eines Stücks betreffend:

Die Schüler sollen

- sprachliche und literaturwissenschaftliche Techniken (Interpretation eines Textes, Analyse der Formstruktur) üben,
- einen Prosatext in Dialoge umsetzen bzw. alternativ einen vorhandenen Spieltext bühenwirksam kürzen,
- dadurch denkbare Interaktionsprozesse als Formen der Daseinsbewältigung reflektieren und erproben,
- für den Begriff des Dramatischen sensibilisiert werden,

- dramaturgische Grundbegriffe kennenlernen bzw. vertiefen und
- sie sollen mit Sprache kreativ gestalten.

2.3.3. die Aufführung des Stücks betreffend:

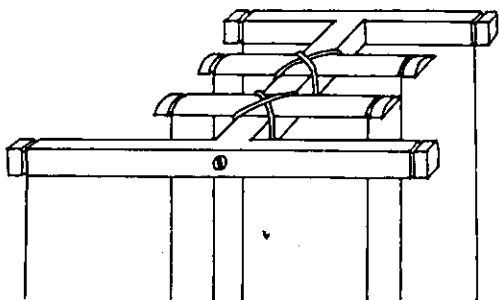
- Die Schüler sollen die kreative Dimension des Darstellenden Spiels als Problem entdecken und Problemlösen erfahren,
- sie sollen Spiel als altersspezifische Hilfe zur Förderung der Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung begreifen,
- es sollen Sprachhemmungen sowie motorische Verkrampfungen abgebaut werden,
- sie sollen lernen, Marionetten zu führen und
- die Ausdrucksmittel der Sprache bewußt einzusetzen.
- Es soll das Kunstverständnis gefördert werden.

3. Die einzelnen Arbeitsprozesse

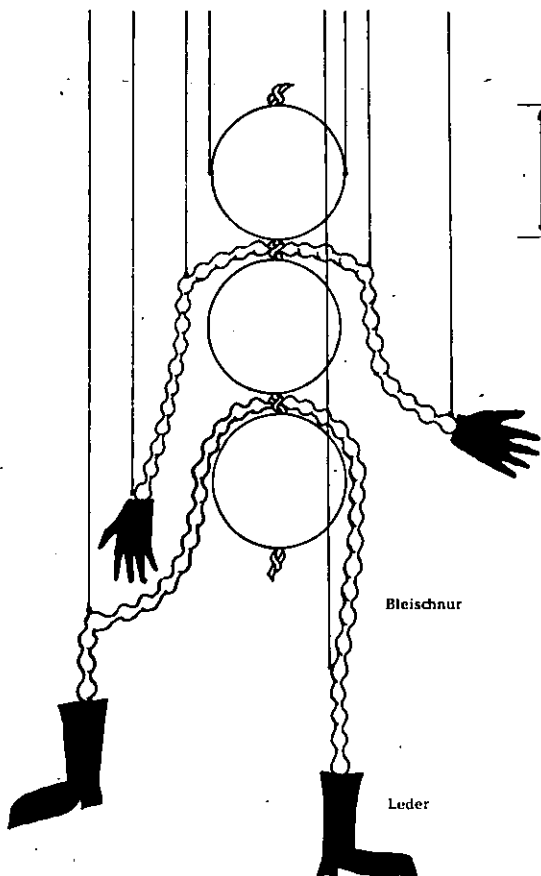
3.1. Bau der Puppe

Die Marionette wird mit Recht als die schwierigste Puppenform bezeichnet, was Aufbau und Bedienung anbetrifft. Es mußte deshalb ein Weg gefunden werden, eine Puppe zu konstruieren, die erstens mit einfachen Mitteln und zweitens in relativ kurzer Zeit zu bauen ist, damit die Motivation erhalten bleibt; alle — auch die technisch weniger begabten Schüler — sollten ihre Puppe basteln können. Frau Trude Rehse, Freudenstadt, eine professionelle Puppenspielerin, die uns begleitete, fand eine Lösung für unser Problem.

Der Körper der Puppe wird aus drei durchbohrten Holzkugeln von etwa 5 cm Durchmesser (in jedem Bastelgeschäft zu erhalten) gebildet, die mit einer Gardinen-Bleischnur miteinander verbunden werden, wobei darauf zu achten ist, daß der Abstand der einzelnen Kugeln — je nach beabsichtigter Größe der Puppe — nicht zu eng gehalten wird. Zwischen der ersten und der zweiten Kugel werden nun doppelt gelegte Bleischnüre so befestigt, daß sie als Arme herunterhängen. Auf die gleiche Weise werden die Beine hergestellt, deren Ansatz am Korpus zwischen der zweiten und dritten Holzkugel erfolgt; diese Schnüre sollten zusätzlich an der Kugel angenagelt bzw. angeklebt werden. Dieses Bauprinzip kommt also ohne die so schwierig zu konstruierenden Gelenke aus. — Nach diesen Arbeitsschritten kann die Puppe angezogen werden, indem man um den Korpus aus Stoffresten Kleider drapiert. Aus Wollfäden lassen sich Haare herstellen, die auf die oberste Kugel geklebt werden, der ein Gesicht aufgemalt werden kann, aber nicht muß. Aus Leder oder Pappe werden Hände



Schultern
Kopf
Beine
Hände



ca. 5 cm

Bleischur

Leder

und Füße bzw. Schuhe ausgeschnitten, die an die Enden der Arm- bzw. Beinschnüre geklebt werden.

Der schwierigste Teil der Arbeit liegt im Befestigen der Führungsschnüre am Korpus und ihrer Verbindung mit dem Führungskreuz. Das von den Schülern entworfene Führungskreuz der Puppe — einfach gebaut, aber seinen Zweck durchaus erfüllend — besteht aus einem etwa 16-20 cm langen Längsstab, an dessen Enden jeweils zwei kürzere Hölzer quer aufgenagelt werden. An den Enden des vorderen Hölzchens werden die aus Nylon bestehenden Führungsschnüre der Hände befestigt, während am hinteren Hölzchen die beiden Schnüre der Schultern verknotet werden. Die Hände werden also nicht mit Hilfe des Führungskreuzes bewegt, sondern der Schüler führt die Hände der Puppe durch die Bewegung des Fadens mit seiner freien Hand.

Zwischen den beiden starr befestigten Querhölzern sind zwei weitere schmalere Leisten — am einfachsten mit Gummiringen — so anzubringen, daß sie beweglich bleiben. Die Enden dieser beiden Hölzchen werden jeweils mit den Fäden verbunden, die an beiden Seiten des Kopfes bzw. an den Beinen (am Knie ansetzen!) angebracht sind. Durch wechselseitigen Druck mittels des Daumens und des Zeigefingers auf die Enden der beweglichen Hölzchen lassen sich nun die entsprechenden Körperteile auf und ab bewegen, während die übrigen Körperteile durch leichtes Drehen des Führungskreuzes um die Längsachse in Bewegung gesetzt werden.

3.2. Bau der Bühne

Als Spielpodest werden einige Tische so zusammengestellt, daß sie eine Fläche abgeben. Diese Fläche wird durch ein quer zum Zuschauerraum gespanntes Tuch o. ä. — Höhe etwa 1 Meter — in eine vordere Fläche, die eigentliche Bühne, und in eine hintere Fläche getrennt, auf der die Puppenspieler stehen und von wo aus sie ihre Puppen vor dem Tuch führen. Der eigentliche Bühnenraum kann durch beliebige Kulissen wie Waldpartien, Burganlage, Marktplatz etc. ausgestattet werden, die sich aus den verschiedensten Materialien (z. B. Holzkonstruktionen, Pappmaché, Schaumgummi, Sackleinwand etc.) fertigen lassen. Die Beleuchtung muß im abgedunkelten Raum so installiert werden, daß nach Möglichkeit nur die Bühne im Scheinwerferlicht liegt; es ist aber keineswegs nötig, darauf bedacht zu sein, daß die Spieler völlig verborgen sind. (Eindrucksvoll wirkt es, wenn die Beleuchtung — Taschenlampen! — beweglich eingerichtet ist, so daß man die Lichter und Schatten auf der Bühne verändern und ineinander übergehen lassen kann.)

Im übrigen sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt; erfahrungsgemäß überraschen die Schüler mit originellen Einfällen, sobald sie

die Inszenierung zu ihrer Aufgabe gemacht haben. So läßt sich beispielsweise bei entsprechend großer Bühne an jeweils wechselnden Orten auf der Bühne spielen, Dias und Tonband können eingesetzt werden, die Beleuchtung kann variiert werden usw.

3.3. Verfassen von Spielstücken

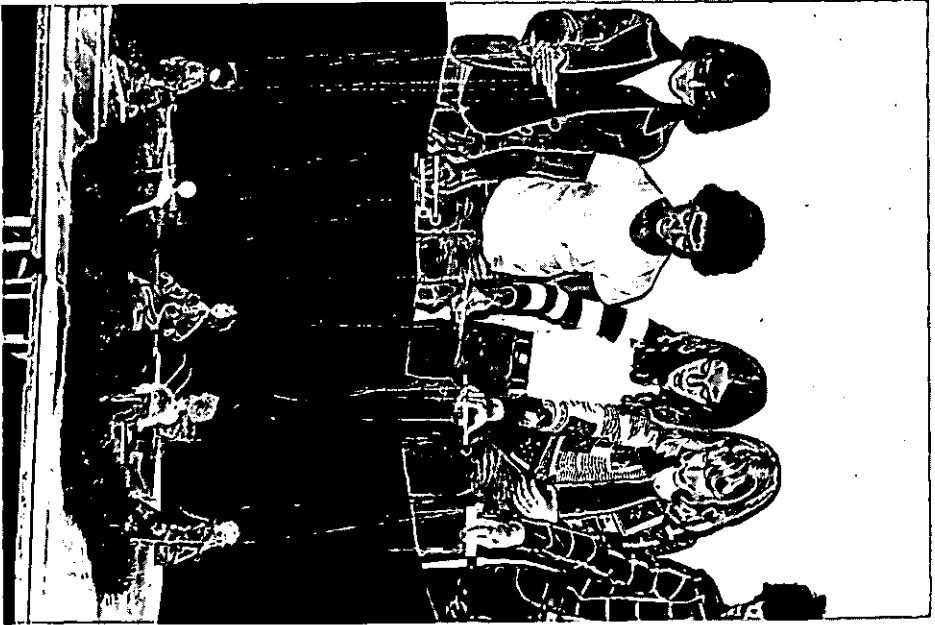
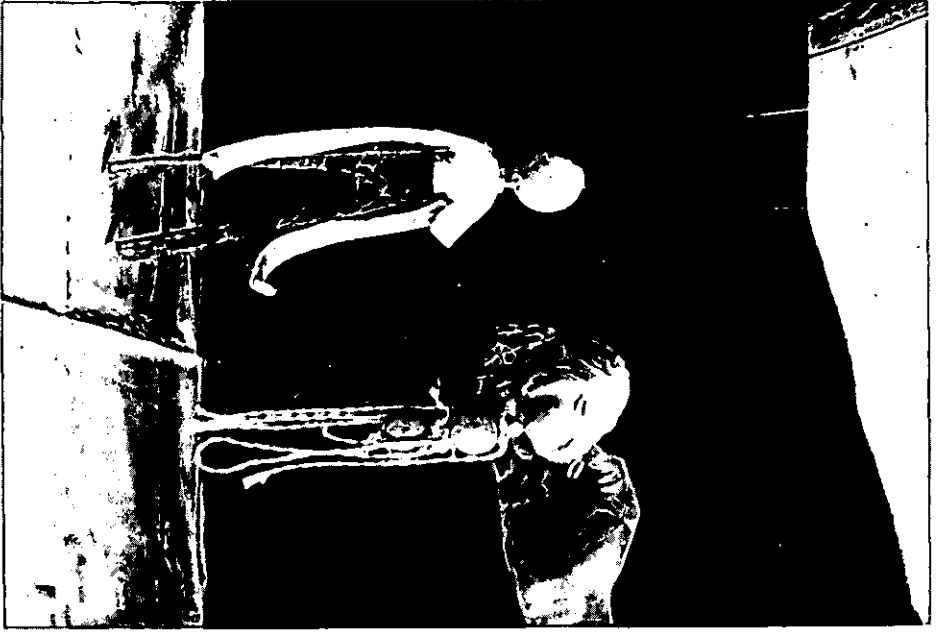
Im folgenden sollen alternativ Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man zu einem geeigneten Stück für eine Aufführung kommt, damit je nach den vorhandenen Bedingungen — wie Vorkenntnisse des Lehrers, zur Verfügung stehende Zeit etc. — disponiert werden kann. Am einfachsten ist es natürlich, ein bereits fertiges Stück auszuwählen, das für eine Puppenbühne geschrieben ist (z. B. Werner E. Hintz: „Die Drei Wünsche — Eine Puppenkomödie frei nach den Brüdern Grimm“, in: Lesebuch A 5, Klett-Verlag, Stuttgart, S. 191 ff). Die Intention aber, den ganzen Produktionsprozeß einer Theateraufführung von der Idee bis zur fertigen Inszenierung nachzuvollziehen, verlangt jedoch, auch ein Stück selbst zu verfassen. Dazu bieten sich zwei Wege an:

3.3.1. Dialogisieren eines Prosatextes

Die wesentlichen Arbeitsschritte dieses Verfahrens seien am Beispiel einer Till-Eulenspiegel-Geschichte als Vorlage kurz skizziert (vgl. dazu auch Lit.-Verz. Nr. 13):

Erster Schritt: Wahl einer Vorlage, an der die ganze Klasse in der Weise beteiligt werden sollte, daß in Form von Gruppenarbeit aus einem Kanon von Geschichten — in diesem Fall: Ein kurzweilig Lesen von Till Eulenspiegel, hrsg. v. Wolfgang Lindow, Reclams Universalbibliothek Nr. 1687/88/88 a/b, Stuttgart 1968 — ein geeigneter Text ausgesucht wird. Leitfragen sind: a) enthält die Geschichte einen dramatischen Kern, b) läßt sich die Handlung in mehrere Bilder (= Szenen) gliedern?

Zweiter Schritt: a) inhaltliche Analyse des Textes: Sozialkritik in der List Till Eulenspiegels; seine Technik als die uralte Methode der Verfremdung und als solche eine Technik des darstellenden Erkennens in der entfremdeten Gesellschaft; Berücksichtigung der sozialgeschichtlichen Hintergründe (vgl. Lit.-Verz. Nr. 6). b) Analyse der Formstruktur: folgender Aufbau muß auch nach der Umformung erkennbar sein: A) Eulenspiegel stößt auf konventionalisierte Hierarchien in Gesellschaft und Beruf, die irrational und zwanghaft geworden sind. B) Da wo er sich in Form einer Ausführung eines Befehls unterwerfen soll, setzt seine Opposition ein, indem er seine Interpretation zwischen Anordnung und Ausführung schiebt. Er protestiert, indem er wörtlich ausführt, was ihm aufgetragen wurde. Damit stört er die konventionalisierten Formen des Umgangs, indem



er Kritik an der Sprache und ihrem unreflektiertem Gebrauch übt.
C) Seine Gegner erkennen, daß sie zum Narren gehalten wurden; Till hat die etablierten Verhaltensweisen bloßgestellt, ohne sie aber ändern zu können. Er hält der Gesellschaft den Spiegel vor mit dem Ergebnis, daß er von ihr verfolgt wird. c) Festlegen der Tendenz des Stückes: Die Schüler können entscheiden, ob sie diese sozialkritische Komponente verstärkt herausarbeiten wollen (Beispiel: Die siebzigste Historie: Verteilung der zwölf Gulden unter den Blinden) oder ob sie lieber die Vorlage dazu benutzen wollen, eine Parodie auf den Schulalltag — gewürzt mit aktuellen Ereignissen — zu verfassen (Beispiel: „Ein gelehriger Schüler“).

Dritter Schritt: Untergliederung des gewählten Textes in verschiedene szenische Abschnitte. Die einzelnen Szenen werden Gruppen zugeteilt mit der Aufgabe, sie in Dialoge zu fassen, nachdem zuvor der inhaltliche Rahmen abgesteckt wurde, der auch eine Erweiterung der Fabel nach Ort, Zeit, Handlung und Personen berücksichtigt.

Vierter Schritt: Ein Redaktionsteam sammelt die einzelnen Gruppenergebnisse mit dem Ziel, die einzelnen Lösungsvorschläge zu überarbeiten und zu einer geschlossenen konkreten Spielsituation zusammenzufassen. —

Als geeignete Vorlagen kämen außerdem in Frage:

- Münchhausiäden
- Schildbürgerstreiche
- S. Lenz: So zärtlich war Suleyken
- Eine Episode aus Don Quichote
- Schwänke von Hans Sachs
- J. P. Hebel: Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes
- Eine Ballade als Musical
- Zeitungsartikel aus der Tagespresse
- Wallraff: Ihr da oben — wir da unten, Köln 1973 etc.

3.3.2. Kürzen einer literarischen Vorlage

Der Zwang zur Kürzung könnte sich hier aus der etwas schwierigen Spielpraxis mit den Marionetten ergeben, die einige Übung verlangt, sowie der ja nur relativ kurz zur Verfügung stehenden Probezeit. Im Zusammenhang mit der Behandlung einer Ganzschrift im Deutschunterricht ließe sich dann die Aufgabe stellen, eine Textvorlage (z. B. Molière, Scapins lustige Streiche) für die Zwecke einer Aufführung so zu kürzen, daß die dramatische Substanz erhalten bleibt.

3.3.3. Aufführung

Am Ende eines solchen Vorhabens sollte unbedingt eine bühnenreife Aufführung stehen, um eine ausreichende Motivation zu bieten. Um das entsprechende Publikum als Stimulanz zu bekommen, kann man sich das Publikum aus dem Ort einladen (z. B. eine etwa gleichaltrige Schulklasse) oder aber einen bevorstehenden Anlaß im Schuljahr für eine Aufführung anvisieren.

4. Durchführung und Unterrichtsorganisation

Die Erfahrung hat gezeigt, daß die einzelnen Arbeitsschritte folgendermaßen organisiert werden sollten. Aus Zeitgründen kann es notwendig sein, mit der Erarbeitung des Stückes noch vor dem Schullandheimaufenthalt zu beginnen, damit man den Aufenthalt im Schullandheim konzentriert für das Basteln der Puppen und der Bühne sowie für die verhältnismäßig umfangreichen Probenarbeit zur Verfügung hat. In jedem Fall muß das Stück vor den Puppen fertig sein, damit die Puppen gezielt im Hinblick auf die jeweiligen Rollen angefertigt werden können. Am Ende sollte jeder Schüler seine Puppe besitzen. Als problematisch erweist sich die Intention, auch bei der Aufführung alle Schüler mit ihrer Puppe zu beteiligen. Die Lösung des Problems hängt von der Klassenstärke ab. Bei größeren Klassen könnte man so verfahren, daß auf dem Fußboden gespielt wird, wobei die einzelnen Bilder des Stückes jeweils an verschiedenen Stationen des Raumes vorgeführt würden. — Die günstigste Lösung dürfte dann aber wohl darin bestehen, die Anlage des Stückes so zu ändern, daß die verschiedenen Arbeitsgruppen je für sich eine etwas kürzere Vorlage zu einem in sich abgeschlossenen Kurzdrama umarbeiten, so daß am Ende eine Folge von verschiedenen Stücken vorgeführt würde.

Joachim Wulf
729 Freudenstadt
Hochhaus Zehnmorgen

Literatur:

1. Andersen, Benny: Das Puppenspielbuch. Bühne, Ton, Beleuchtung, Spiel und viele neue Puppen (Otto Maier Verlag), Ravensburg o. J.
2. Amtmann, Paul: Das Schulspiel, München 1968
3. Dorpus, Karl: Regie im Schul- und Jugendtheater, Ein Studien- und Werkbuch zur Theatererziehung (Deutscher Theaterverlag), Weinheim 1970 und 1972
4. Goffmann, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969
5. Herwig, Wolfgang: Darstellendes Spiel in Schule und Lehrerbildung, in: Spiel und Theater, hrsg. v. K. Dorpus, Deutscher Theaterverlag, Weinheim F/1974, H. 84, S. 533 ff

6. Hildebrandt, Hans-Hagen: Sozialkritik in der List Till Eulenspiegels. Sozialgeschichtliches zum Verständnis der Historien von Till Eulenspiegel, in: projekt deutschunterricht 1, hrsg. v. Heinz Ide, Metzler Verlag, Stuttgart 1971/72, S. 104 ff
7. Kleist, Heinrich: Über das Marionettentheater, in: Sämtliche Werke (Winkler-Verlag), München, S. 945 ff
8. Leonhard, Paul: Handbuch des Darstellenden Spiels, Deutscher Theaterverlag, Weinheim 1972
9. Leonhard, Paul und Helbig, Konrad: Das Spielhandwerk, Ein Arbeitsbuch für Laienspieler (Deutscher Theaterverlag), Weinheim o. J.
10. Schumann, Peter: Puppen und Masken. Das Bread and Puppet Theater (Fischer-Taschenbuch 1414), Fischer-Verlag, Frankfurt 1974
11. Steinmann, P. K.: Puppenköpfe aus der Skizze geboren, in: Spiel nach Theater, hrsg. von Karl Dorpus (Deutscher Theaterverlag), Weinheim H. 90 1975, S. 782 ff
12. Strauss, Anselm: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt/M 1968
13. Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe. Klett Verlag, Stuttgart 4 1969, S. 40 ff, S. 256 ff, S. 270 ff
14. Winterling, F.: Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht, in: Diskussion Deutsch 2/1971, H. 5, S. 243—264

Für unser Schullandheim im Oberwesterwald suchen wir zum 1. Januar 1976 ein Verwalterehepaar.

Die Frau müßte für Gruppen von 30-40 Schülern kochen, den Einkauf besorgen und auf die Säuberung des Hauses achten.

Der Mann sollte anfallende Reparaturarbeiten erledigen und die Pflege der gärtnerischen Anlagen übernehmen.

Bewerbungen mit Gehaltsansprüchen sind zu richten an den

Vorstand der Schullandheimgemeinschaft

Düsseldorf-Eller e. V.

4 Düsseldorf 1

Bernburger Straße 44/46

„Das Schullandheim“, Fachzeitschrift des Verbandes Deutscher Schullandheime mit Sitz in 2 Hamburg 13, Tesdorpfstraße 16, Telefon (0 40) 45 16 41. Erscheint vierteljährlich. Postverlagsort Hamburg. Preis DM 1,50 je Heft.

Schriftleiter: Hans-Jürgen Hübner, 28 Bremen, Wilhelm-Liebcknecht-Str. 4, Telefon (04 21) 46 26 35, dienstl. (04 21) 4491-3059

Ständige

Mitarbeiter: Heinrich Lübker, 207 Großhansdorf, Der Rosenhof II L 303, Telefon 0 41 02 / 6 39 23
Dr. Ernst Schmidt, 2057 Reinbek, Raade 12;
Herbert Künnig, 2800 Bremen, Kopernikusstraße 141, Telefon (04 21) 27 09 53

Anzeigenwerbung: Über die Schriftleitung

Druck und Verlag: Hans Krohn, 2800 Bremen 21, Werftstraße 180