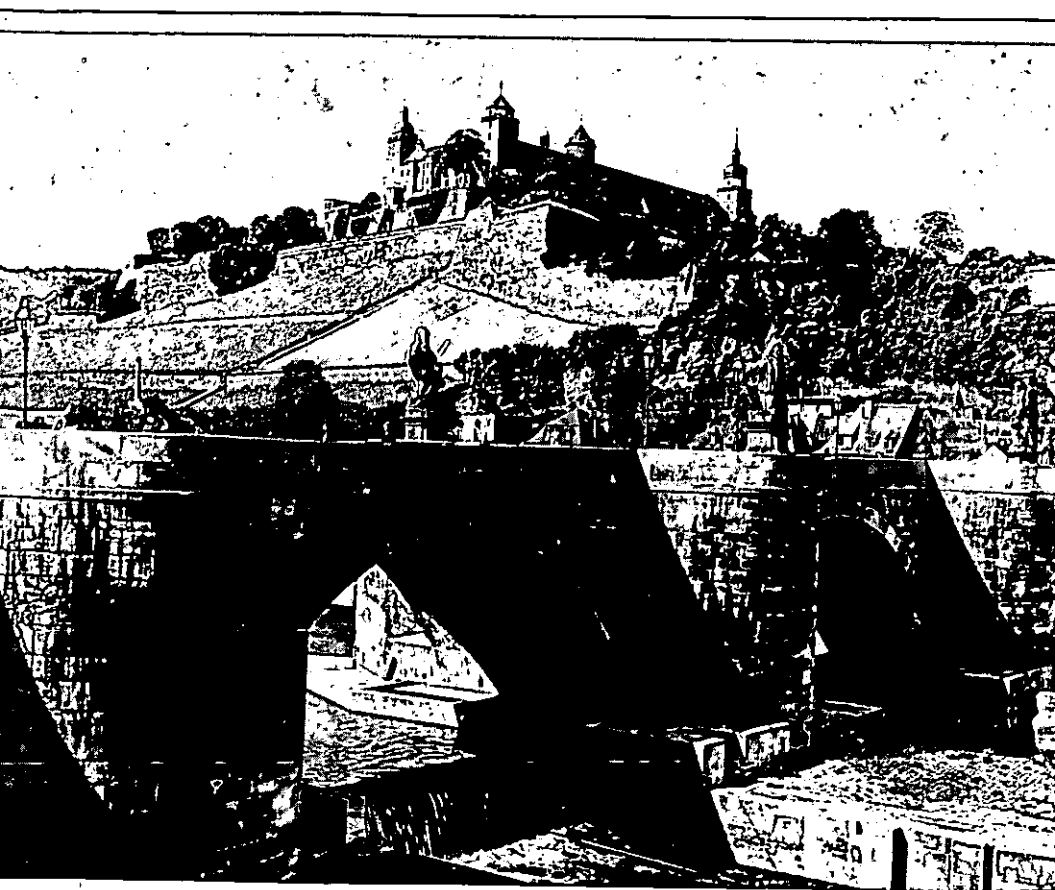




C 21783 F

DAS SCHULLANDHEIM

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



3. Vierteljahr 1979

Nr. 112

Inhalt

- 1 Zur elften Bundestagung**
- 4 Postulate zur Erziehung
 – Beschlußvorlage des Vorstandes**
- 10 Erziehung zum sozialen Verhalten**
- 42 Lern- und Erziehungsziel – Interesse –**
- 50 Soziale Erziehung
 – Referatsauszug**
- 57 Pressespiegel**

Umschlagbild:

Würzburg: Die mittelalterliche Alte Mainbrücke ist zusammen mit ihren Brückenheiligen und der hoch über ihr thronenden Festung Marienberg ein unverwechselbares Wahrzeichen der Stadt.

Foto: Georg Christ, Würzburg

Zur elften Bundestagung am 11.—14. Oktober 1979 in Würzburg

Die Mitgliederversammlung und der Vorstand unseres Verbandes haben gern dem Vorschlag des Landesverbandes Bayern zugestimmt, Würzburg zum Tagungsort zu wählen. Wir freuen uns, daß wir Gäste dieser landschaftlich und baugeschichtlich eindrucksvollen Stadt am Main sein dürfen. Wir danken allen, die uns hier bei der Planung und Vorbereitung unserer Veranstaltung ideell, organisatorisch und finanziell unterstützten, besonders der Stadtverwaltung, der Landes- und Bezirksregierung, den Vorständen des Schullandheimverbandes Bayern und des Schullandheimwerks Unterfranken.

Ältere Schullandheimfreunde werden sich noch an die große Bundestagung 1955 im Raum Bayern und Baden-Württemberg erinnern. Herr Prof. Dr. W. Schultze von der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung hielt derzeit in Nürnberg ein umfassendes Referat zu „pädagogischen Grundfragen der Schullandheimerziehung“. (Siehe Auszug Seite 50). Die „Mannheimer Entschließung“ forderte schon damals, die Schullandheimarbeit in den Haushaltsplänen der Länder abzusichern. Seitdem hat sich die Schullandheimarbeit beachtenswert entwickeln können, nicht zuletzt dank zunehmender staatlicher Förderung, wenngleich diese in den einzelnen Bundesländern noch recht unterschiedlich erfolgt.

Diesmal treffen sich die Mitarbeiter und Mitglieder unseres Verbandes, Schullandheimpädagogen, Lehrer aller Schularten, Professoren der Universitäten und Hochschulen, um vor der Öffentlichkeit, den Vertretern der Parlamente, der Regierungen und Behörden erneut auf die Aktualität und Relevanz der Schullandheimarbeit in der Bildungsplanung hinzuweisen.

Schwerpunkt der diesjährigen Tagung ist das Thema

„Erziehung in Schule und Schullandheim“.

Herr Staatsminister Prof. Dr. H. Maier wird den Themenbereich in einem Festvortrag grundlegend erörtern.

Eine Arbeitsgruppe unseres Verbandes hat Postulate zur Zielsetzung in der Erziehung erarbeitet, die zur Diskussion und Abstimmung gestellt werden sollen. Wir meinen, daß Schullandheime ein ergänzender, unverzichtbarer Lernort für Erziehung und Unterricht sind.

Es soll auch im Rahmen einer Ausstellung und in verschiedenen Arbeitsgruppen das gesamte Modellversuchsprogramm des Verbandes vorgestellt werden, das seit 1973 mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wird.

Die Besichtigung örtlicher Schullandheime, die Begegnungen zwischen den Veranstaltungen sollen die Möglichkeit bieten, um Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis auszutauschen und pädagogische, organisatorische, rechtliche und wirtschaftliche Probleme untereinander zu beraten.

Die Hauptversammlung hat wichtige Beschlüsse zur konzeptionellen Zielsetzung und finanziellen Sicherung unserer zukünftigen Arbeit zu fassen.

Wir hoffen, daß die Teilnehmer und Gäste mithelfen, unsere Veranstaltungen erfolgreich zu gestalten und dazu beitragen, daß von unserer 11. Bundestagung wesentliche Anstöße zur Realisierung unserer pädagogischen Bestrebungen bundesweit ausgehen.



W. Neckel



H. Schenk

Vorsitzende

Würzburg: Als „Schloß über den Schlössern“ zeigt sich die fürstbischöfliche Residenz mit ihrer Gartenfront. Großartig die Architektur Balthasar Neumanns.

Im Kaisersaal der Residenz findet am 12. Oktober die öffentliche Kundgebung statt.

Foto: Georg Christ; Würzburg



Beschlußvorlage des Vorstandes
für die Arbeitsversammlung
am 12. Oktober 1979 in Würzburg

Postulate zur Erziehung in Schule und Schullandheim

Erziehungstheoretischer Ansatz

Das Kind hat ein Recht auf Erziehung. Es bedarf der Erziehung als Lebenshilfe. Neben der Familie hat die Schule für den Heranwachsenden die entscheidende Erziehungsaufgabe zu leisten.

Erziehung richtet sich auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des jungen Menschen. Persönlichkeitsentwicklung läßt sich unter dem individuellen und dem sozialen Aspekt betrachten. Erziehung muß beiden gerecht werden, der Person im individuellen Bereich und der Person im sozialen Bereich. Individuation und Sozialisation bedingen sich gegenseitig.

Erziehung wird in diesem Zusammenhang als intentionale, als bewußte Hilfe für den zu Erziehenden auf dem Weg zu seiner persönlichen Selbstverwirklichung verstanden. Der Begriff „Hilfe“ schließt Drill, Manipulation und Indoktrination aus. Die Hervorhebung der bewußten Hilfe bedeutet nicht, daß die Einwirkung unbewußter Umwelteinflüsse nicht gesehen wird. Nachdrücklich soll jedoch auf die Notwendigkeit intentionaler Erziehungshilfe hingewiesen und zu solcher Hilfeleistung ermutigt werden.

Intentionale Erziehung bedarf der Zielsetzung. Dabei stellt sich die Frage nach den leitenden Grundwerten. Um die eigene individuelle Persönlichkeitsstruktur auszubilden, braucht der Mensch eine Sinn- und Wertorientierung, nach der er seine individuellen und sozialen Verhaltensweisen ausrichtet.

Solche Wertvorstellungen sind im Grundgesetz verbindlich ausgesprochen. Das Grundgesetz kennt zwar den Begriff „Grundwerte“ nicht, erklärt aber im Artikel 1 die Würde des Menschen als unantastbar und leitet daraus die Unverletzlichkeit und Unveräußerlichkeit der Menschenrechte ab. Die aufgeführten Grundrechte und Freiheiten werden im Feld der Erziehung zu ethischen Postulaten, zu Richtschnur und Handlungsnorm, zu Zielpunkten des erzieherischen Verhaltens und Handelns.

Sie begründen eine Ethik der Verantwortung gegenüber jedem Menschen und dem gesamten Leben, die sowohl christlicher Glaubensauffassung wie verschiedenen philosophischen Denkrichtungen entspricht und somit auch in einer pluralistischen Gesellschaft Gültigkeit hat.

Aus ihrem Erziehungsauftrag und ihrer Erziehungsverantwortung haben die Pädagogen die Aufgabe, diese gültigen Werte in den Zielvorstellungen der Erziehung zu vertreten und auf sie hinzuwirken. Die nachfolgenden Postulate sollen dazu aus der Sicht der Schullandheimpädagogen einen Beitrag leisten.

Postulate zur Zielsetzung

1. Umfassendes Erziehungsziel in unserer freiheitlichen Demokratie ist die Mündigkeit des einzelnen Menschen, der bereit ist, Verantwortung mitzutragen und für die Freiheit auch anderer Menschen einzutreten.

2. Erziehung vermittelt die Einsicht in Bindungen, ohne die ein freiheitliches Leben nicht denkbar ist.

Der einzelne darf nichts für sich fordern, was die Lebensrechte eines anderen beeinträchtigt.

Der junge Mensch muß Achtung vor dem Mitmenschen erlernen. Es müssen ihm auch die ökologischen Bindungen und verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur bewußt werden.

3. Erziehung hilft dem Individuum zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung unter Anerkennung der Rechte anderer. Sie hat den einzelnen in seinem Wert und in seinen Bedürfnissen zu

erkennen und zu fördern, ihn in seinen individuellen Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen zu entwickeln, ihm bei der Steuerung seiner Antriebe und Triebe behilflich zu sein.

4. Erziehung wird erst sinnvoll durch zwischenmenschliche Beziehungen, Zuwendungen von seiten der Mitmenschen und Hinwendung zu ihnen. Nur durch Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Gruppen können sich soziale und individuelle Kräfte entfalten und erproben.

Konflikte sind im gesellschaftlichen Zusammenleben unvermeidbar. Der Schüler muß lernen, sie in Toleranz und Verständigungsbereitschaft zu lösen.

Aber es darf nicht alles Leben als Konflikt dargestellt werden. Das Kind benötigt Geborgenheit.

5. Erziehung muß dem jungen Menschen helfen, auf Lebens- und Sinnfragen Antwort zu finden. Solche Sinnorientierung führt an das von der Ratio nicht Erklärbare heran. Sie muß für verschiedene geistige und religiöse Einstellungen und Glaubenshaltungen offen sein.

Der Erzieher hat auch die Aufgabe, den Heranwachsenden zu ethischer Grundhaltung zu motivieren, Charakterwerte (wie z. B. Verantwortungsgefühl, Tatkraft, Rücksichtnahme, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Sorgfalt und Durchsetzungsvermögen) zu entwickeln.

6. Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule muß bei allen Hilfen, Orientierungen und Maßnahmen die Altersstufe, die Individualität und die Grundbedürfnisse der Heranwachsenden berücksichtigen.

Lernforderungen, insbesondere im theoretisch-verbale Unterricht, müssen der Entwicklungsstufe des Schülers angemessen sein. Verfrühung kann Entwicklungsstörungen verursachen.

Rationale Erziehung und Wissensvermittlung sind wichtige Akzente der Schule, gleichwertig muß aber die Entwicklung der emotionalen und musischen Kräfte einbezogen werden. Musisch-ästhetische Erziehung wie auch Bewegungserziehung helfen, Kreativität, Ausdrucks- und Lebensfreude zu entfalten und tragen damit zur Persönlichkeitsbildung bei.

7. Erziehung in der Schule wird wesentlich von der Lehrerpersönlichkeit getragen. Der Lehrer hat sich als Erziehender und Unterrichtender zu verstehen.

Wichtig ist, daß der Heranwachsende Zuneigung erfährt, Hilfe verspürt, gleichzeitig aber auch angemessen gefordert wird.

Diese Erziehungsaufgabe ist vom Lehrer nur zu leisten, wenn die Erziehungswissenschaft als das Grundstudium für Menschenbildung wieder mehr Gewicht erhält.

8. Erziehung geschieht auch durch die Einstellung, die Denkweise und das Vorbild der Eltern, durch Verhaltensweisen der Erwachsenen und durch die Einflüsse der Gesellschaft.
Die Schule muß darauf bedacht sein, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verstärken, um ungünstigen Erscheinungsformen, wie z. B. dem vorherrschenden Konsumzwang und der Reizüberflutung kompensatorisch entgegenzuwirken.
9. Erziehung benötigt Zeit und Übungsfelder, die dem Schüler ermöglichen, eigene soziale Erfahrungen zu gewinnen, und die dem Lehrer Gelegenheit bieten, in Geduld Hilfen zu geben.
10. Schullandheime stellen in ihrer Funktion ein besonders geeignetes Erziehungsfeld für Schüler aller Altersstufen dar. Sie sind ein ergänzender, kaum verzichtbarer Lernort für Erziehung und Unterricht.

Erziehung im Schullandheim

Das Schullandheim bietet Lehrern und Schülern besonders günstige Voraussetzungen, Unterricht und Erziehung, Verhalten in Freiheit und Ordnung, Individualität und Gemeinsamkeit wirklich zu erleben. Durch das ganztägige Zusammenleben im Schullandheim kann intensiver als in der Schule die praktisch-pädagogische Zielsetzung der Individual- und Sozialerziehung erreicht werden.

Im Schullandheim wird die Lerngemeinschaft zur Lebensgemeinschaft. Hier können sich Lehrer und Schüler über das Lehren und Lernen hinaus besser als Partner erkennen.

Im Schullandheim steht die mitmenschliche Begegnung im Vordergrund. Die Persönlichkeitskräfte bilden und bewähren sich in der engen Begegnung mit den Mitschülern und in der Herausforderung durch die Gruppe.

Der Aufenthalt im Schullandheim macht eigene Hilfsbedürftigkeit bewußt, läßt die Hilfsbedürftigkeit anderer erkennen und gibt Lehrern und Schülern die Möglichkeit zu helfen und Hilfe anzunehmen.

Unterschiedliche individuelle Charaktereigenschaften werden erkennbar. Für alle Beteiligten stellt sich die Aufgabe, mit Mitschülern verschiedener oder gleicher Persönlichkeitsstrukturen zusammenzuleben. Dieses Zusammenleben führt zur Achtung des einzelnen und lehrt die Gemeinschaft, seinen Wert zu erkennen.

Im Schullandheim können Partnerschaft verwirklicht, Toleranz geübt, Entscheidungsprozesse erkennbar und Ordnungen begreifbar gemacht werden. Der Schüler wird zu selbstverantwortlichen Entscheidungen, Handlungen und Verhaltensweisen angeregt.

Der Aufenthalt im Schullandheim ermöglicht einen notwendigen Ausgleich gegenüber dem Fachunterricht in der Schule:

- Frei von schulorganisatorischen Sachzwängen kann im Schullandheim leichter fächerübergreifend und situationsgebunden gearbeitet werden.
- Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsziele sind im wahrsten Sinne des Wortes zu „begreifen“, zu erfahren bzw. zu erreichen. Unterrichtsvorhaben lassen sich gemeinsam planen und durchführen.
- Die Grenzen zwischen Unterricht und Freizeit werden zeitlich und inhaltlich aufgehoben. Zu dem didaktisch und methodisch anders gestalteten Unterricht treten freigewählte Tätigkeiten im sportlichen, handwerklich-technischen oder künstlerisch-musischen Bereich.
- Durch die Freiheit der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung des Heimaufenthaltes und die mögliche reale Begegnung ist der Schüler stärker motiviert zu lernen. Er wird angeregt, die freie Zeit aktiv auszufüllen und sinnvoll zu gestalten.
- Im Schullandheim lassen sich verschiedene Aspekte der Gesundheitserziehung verstärkt berücksichtigen, die sich nicht nur auf den engeren Bereich sportlicher Betätigung in frischer Luft und Wandern beschränken, sondern im weiteren Sinne auch Hygiene und Ernährung betreffen.
- Darüber hinaus stärken gemeinsame Erlebnisse und freudiges Tun das Wohlbefinden aller Beteiligten.
- Die während eines Schullandheimaufenthaltes gewonnenen persönlichen Kontakte zwischen Lehrer und Schüler wirken sich positiv auf das weitere Leben in der Schule aus.
- Im Zusammenhang mit einem Schullandheimaufenthalt ergeben sich mannigfache Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Zusammenarbeit zwischen Schülern, Eltern und Lehrern.

Ein Schullandheimaufenthalt gibt wesentliche Anregungen für Erziehung und Unterricht. Erziehungsarbeit wird fortgesetzt und verstärkt an einem geeigneteren Ort unter besseren zeitlichen Bedingungen.

Die im Verband Deutscher Schullandheime wirkenden Pädagogen und Eltern sind seit über fünfzig Jahren bemüht, pädagogisches Wollen in pädagogische Tat umzusetzen, dies allerdings weniger in theoretischen Erklärungen als in praktischer Arbeit durch Schaffung von Voraussetzungen in ihren Heimen, um notwendige Ergänzung zum Unterricht in den Schulen zu bieten.

Wir appellieren an die verantwortlichen Bildungspolitiker in den Parlamenten und Kultusministerien aller Bundesländer:

- die Schullandheimarbeit noch stärker als bisher in die Bildungsplanung einzubeziehen,
- für deren ausreichende finanzielle Absicherung in den Haushalten einzutreten.

BHW: Eine wichtige Information für Deutschlands öffentlichen Dienst:

Ihre Bausparkasse ist das BHW!

Angestellte und Arbeiter des öffentlichen Dienstes sowie Beamte haben ihre eigene Bausparkasse: das BHW! Beim BHW darf nur bausparen, wer dem öffentlichen Dienst angehört oder ihm gleichgestellt ist. Darum wendet sich Deutschlands öffentlicher Dienst in allen Fragen der Haus- und Baufinanzierung an sein BHW.

Tun Sie's auch, wenn Sie dazugehören!
Anruf genügt.

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 3250 Hameln 1

Wir gehören zusammen: Deutschlands öffentlicher Dienst und sein BHW!

Erziehung zum sozialen Verhalten

Das Schullandheim als besondere
pädagogische Situation
für soziales Lernen

ASPEKTE EINER DIDAKTIK

I N H A L T

Einführung

I. Zur Theorie der Erziehung zum sozialen Verhalten

1. Definition von Erziehung (sozialer Erziehung)
2. Die Abhängigkeit der sozialen Erziehung von der Gesellschaft
3. Verschiedene Theorieansätze
 - a) Stärker inhalts-, bildungs- und lernzielorientierte Theorien
Der sozialtheoretische Ansatz Oetingers
Der entwicklungspsychologische Ansatz
Der rollentheoretische Ansatz
Der soziolinguistische Ansatz
 - b) Stärker methodisch oder lernprozeßorientierte Theorien
Der behavioristische Ansatz
Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode für soziales Lernen
Der interaktionistische Ansatz
4. Ziele der Erziehung zum sozialen Verhalten
5. Soziale Erziehung und Schule

II. Aspekte einer Didaktik und Methodik des sozialen Lernens

1. Prinzipien des sozialen Lernens
2. Der Lehrer als Organisator sozialen Lernens
3. Die räumliche Situation als begünstigendes Element sozialer Lernprozesse

Literatur

Einführung

Die Defizite im Bereich des sozialen Lernens werden von Jahr zu Jahr deutlicher und bewußter. Das beweisen die Klagen der Schulpraktiker und die zahlreichen Stellungnahmen verantwortlicher Ausbilder.

Zwar sind die Theoriebeiträge in den letzten fünf Jahren zahlreicher, die theoretischen Einsichten schärfer und präziser, die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist aber eher größer geworden. Der wissenschaftlich ausgerichtete und orientierte Unterricht hat eine Entwicklung unterstützt, die Erziehung und soziales Lernen noch stärker als bisher funktionalen Abläufen überläßt.

Andererseits stellt die Umwelt zunehmend erhöhte Anforderungen an das elementare Sozialverhalten.

Unser Zusammenleben funktioniert nicht ohne den Willen und die Fähigkeit, mit anderen auskommen zu können.

Die folgenden Beiträge sollen helfen, diese unhaltbare Diskrepanz zwischen kognitiven und sozialen Lernergebnissen bewußter zu machen und die Bereitschaft zu wecken, die gegebenen Möglichkeiten für eine stärkere Betonung sozialer Lernprozesse besser zu nutzen

Der Schwerpunkt der Beiträge liegt nicht in der Grundsatztheorie. Diese erscheint nur in einem Umfang, der die Position des Verfassers deutlich macht. Entscheidender erscheinen die Aussagen zur Didaktik einer Sozialerziehung.

Im Mittelpunkt aller Überlegungen steht das Schullandheim als der Ort, der von der Situation her für soziale Lernprozesse größere Möglichkeiten bietet als der Unterricht in der Schule.

Dieses nachzuweisen und gleichzeitig Anregungen zu geben für das Verhalten der Pädagogen, sind die Ziele der nachfolgenden Kapitel.

I. ZUR THEORIE DER ERZIEHUNG ZUM SOZIALEN VERHALTEN

1. Definition von Erziehung (sozialer Erziehung)

In der pädagogischen Literatur findet man häufiger Ausführungen über „Lernen von Sozialverhalten“ als über „Erziehung zum Sozialverhalten“.

Soziales Lernen vollzieht sich bewußt und unbewußt als Teil der Sozialisation oder infolge gewollter Lernhilfen. Wenn hier von sozialer Erziehung gesprochen wird, betonen wir das Lernen von sozialen Verhaltensweisen, das gewollt und gesteuert wird. Es geht also überwiegend um Erziehung, um intentionale Erziehung.

Erziehung wird dabei verstanden als eine durch Vorbild, Kommunikation und Interaktion gewährte Hilfe zur Ich-Findung und Selbständigkeit. Sie soll helfen bei der Steuerung der Triebe und Antriebe, der Gefühle und Affekte und der kognitiven Kräfte. Sie unterstützt den Aufbau einer Wertwelt, die Weckung des Gewissens und gibt der Verantwortlichkeit Orientierungsstützen. ¹⁾

Wir gehen davon aus, daß das Gewissen als subjektive Norm für das Handeln verstanden werden kann. Die Hilfe, d. h. das Handeln des Erziehers, besteht darin, daß er versucht, „das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten“ (Brezinka 1971) mit allen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltensbereitschaften in Richtung auf das gesteckte Ziel helfend zu beeinflussen. Diese Einflußnahme muß aber als Hilfe zur Selbstfindung verstanden werden, indem Informationen geboten, vorbildliches Handeln gezeigt und Möglichkeiten der Bindung von Handlungen an diese Normen deutlich gemacht und als Übungsfeld angeboten werden. Die Entscheidungsmöglichkeit und Eigenverantwortlichkeit liegt beim Educandus.

Dressur, Indoktrination und Zwang negieren die Entscheidungsmöglichkeiten des zu Erziehenden. In einem solchen Falle ist verständlich, wenn von „Manipulation des Gewissens“, „Gesinnungsmache“, ungebührliche Fremdbeeinflussung geredet wird. Andererseits können durch die Erziehung Normen, Grundsätze und Regeln für das Verhalten des Individuums erklärt und einsichtig gemacht werden.

Erziehung als Hilfe zur Selbsterziehung muß sich selbstverständlich der Individuallage des zu Erziehenden anpassen. Sie muß die Entwicklung, die Soziallage, die individuelle Lebenswelt und die biologischen wie situativen Bedeutsamkeiten berücksichtigen. Hier sei anzumerken, daß es im frühen Alter des Kindes auch ein stellvertretendes Handeln des Erziehers für das Kind gibt, soweit dieses sein „Tun“ noch nicht selbst verantworten kann.

Entscheidend ist auch, daß der Erzieher sich zu Werten bekennt. Der Normenpluralismus hat Erzieher verunsichert und die eigenen Grundsatzentscheidungen erschwert. Der zu Erziehende braucht Beispiele sittlicher Entschiedenheit, um die eigenen Entscheidungen reflektieren zu können. Die Verbindlichkeit allgemeingültiger Prinzipien muß dem jungen Erzieher erlebbar werden können.

Diese kurzen Ausführungen über die Erziehung lassen bereits erkennen, daß Erziehung immer gleichzeitig Hilfe zur Ich-Findung und Hilfe für das Verhalten zu den anderen Menschen ist. Individualität und Sozialität sind aufeinander bezogen. Der Mensch nimmt als Inhaber sozialer Positionen und Rollen, die seine Beziehung zu anderen Menschen regeln, an sozialen Prozessen teil, die nach dem Zusammen-

spiel der sozialen Elemente strukturiert sind. Dabei kann es sich um Prozesse im Micro-Bereich oder im Macro-Bereich handeln.

Somit soll soziale Erziehung definiert werden als **bewußt initiierte, organisierte und in gesellschaftlichem Zusammenhang reflektierte Hilfe beim Erlernen von humanen Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber einzelnen Partnern, kleinen Gruppen in unserer näheren Umgebung und gesellschaftlichen Großgruppen.** ²⁾

Menschliche Verhältnisse können nur dann humaner werden, wenn sie allen Menschen eine individuelle Selbstverwirklichung erlauben. Das heißt mit anderen Worten, meine Ich-Identität darf sich nicht gegen andere richten oder die Selbstfindung der anderen hindern oder einschränken. Diese Feststellung soll gleichzeitig besagen, daß eine monadologische Konzeption von Ich-Findung abgelehnt wird. Auch kann einer Sozialisationstheorie, die Individualität, Normbewußtsein und Gewissen lediglich als Internalisationsprodukt ansieht, nicht zugestimmt werden. Begriffe wie Selbständigkeit und Mündigkeit erscheinen in einer solchen Sozialisationstheorie als logische Widersprüche. ³⁾

2. Die Abhängigkeit der sozialen Erziehung von der Gesellschaft

Die Tatsache, daß wir in einer Industriegesellschaft und in einem demokratischen Rechtsstaat leben, ist für eine Beurteilung der Wirklichkeit, der Umwelteinflüsse und der Gewichtung der Ziele von Bedeutung.

Einige Merkmale dieser Gesellschaft sollen angedeutet werden: Die Arbeit ist weitgehend fremdbestimmt. In der Vielzahl sozialer Gruppen stehen konkurrierendes und kooperierendes Verhalten sehr oft im Widerstreit. Die Konflikte können nicht mehr systemkonform gelöst werden.

Während in der Primärgruppe emotionale Zuwendung, Orientierung an dieser Gruppe, bevorzugter Umgang mit den einzelnen Mitgliedern und Übernahme einer Rolle ohne eindeutige Beurteilung der Rolle gelernt wird, fordern Sekundärgruppen affektive Neutralität, gleiche Behandlung aller und Übernahme eindeutig festgelegter Rollen. ⁴⁾

Von den Menschen einer solchen komplizierten Gesellschaft werden flexible, situationsbezogene Verhaltensweisen erwartet, die in ihrer Komplexität einerseits die Schwierigkeiten der sozialen Erziehung heute erahnen lassen, die andererseits aber auch auf die Bedeutung sozialer Verhaltensweisen hinweisen.

Eine soziale Erziehung wird sowohl den einzelnen Mitmenschen als auch die Gruppe, den kognitiven sowie den affektiven Bereich, das

Vermeiden von Konflikten und das Lösen von Konflikten berücksichtigen müssen.

Die komplexen Tatbestände unserer Gesellschaft haben sicher dazu beigetragen, daß die Theorieansätze für soziales Lernen oder für eine soziale Erziehung vielfältig und unterschiedlich sind. Einige sollen hier in Kürze skizziert werden.

3. Verschiedene Theorieansätze

a) Stärker inhalts-, bildungs- oder lernzielorientierte Theorien

Eine klare Trennung zwischen Inhalten und Methoden ist zwar nicht vorzunehmen. Dennoch sind Schwerpunktsetzungen im Inhaltlichen oder Lernprozeßtheoretischen zu erkennen.

Der sozialtheoretische Ansatz Oetingers

Der Inhalt des Buches soll in Kurzform skizziert werden. Nach Oetinger soll die **Bildung sittlicher Verhaltensweisen im menschlichen Zusammenleben** des Alltags **Ziel der politischen Erziehung sein.**

- **Partnerschaftserziehung** soll Demokratie nicht als Staatsform, sondern als **Lebensform** erfassen und verwirklichen. Sie stellt den Lebenszusammenhang der Menschen in den Mittelpunkt.
- Der Mensch soll an der **Erfahrung** wachsen. Soziale Erfahrungen werden aber nur dadurch gewonnen, daß wir zum Partner werden, daß wir „mitspielen“. Dann erst werden wir erkennen, wie es im Mitmenschen aussieht, werden befähigt, die Welt auch mit den Augen der anderen zu beurteilen.

Eine Belehrung kann erst an die Erfahrung anschließen.

- Partnerschaft befreit von der Ausschließlichkeit des „hohen Ethos“, der Pflicht, der Selbstaufopferung, des Dienstes, des Gehorsams, des Glaubens. Sie sucht vielmehr mit der Pflege der „mittleren Gefühle“, des Wohlwollens, des Taktes, der Gerechtigkeit, der Verlässlichkeit eine Grundlage des sozialen Verhaltens zu schaffen.
- In der Partnerschaft wird die persönliche Sittlichkeit aufgerufen und als die eigentliche Sicherung gegen den Staatsabsolutismus, gegen den Kollektivgeist, gegen die Technisierung des Lebens betrachtet.
- Die Sittlichkeit eines Verhaltens entscheidet sich weniger anhand der Ziele als anhand der Mittel. Damit ist die Frage der Sittlichkeit in den Raum der **sozialen Existenz** des Menschen verlegt. Humanität erweist sich als solche im **mitmenschlichen Zusammenleben.**

- **Einfache soziale Situationen** bilden das Feld der Übung zur Gewinnung eigener sozialer Erfahrungen. Der Erfolg ist wesentlich abhängig von der Atmosphäre.

Wenn dieser theoretische Ansatz als unpolitisch-harmonistisch abqualifiziert wird, wird nicht erkannt, daß partnerschaftliches Verhalten gerade Konfliktlösungen erleichtern kann.

Oetinger selbst nennt in einer Eigenbeurteilung „die Pragmatisierung der politischen Ethik“ und „die Begründung des Begriffs des Politischen in den gesellschaftlichen Primärerfahrungen“ die beiden Grundlagen des Buches.⁵⁾

Das was der Autor selbst „Basis-Erfahrungen für eine politische Mitbürgerbildung“ nennt, ist für eine Didaktik sozialen Lernens auch heute noch von Bedeutung.

Der entwicklungspsychologische Ansatz

Nach der Entwicklungspsychologie von Oerter ist menschliche Entwicklung gleichbedeutend mit sozialem Lernen, „das aufgrund vorausgegangener Funktionsreife zu sukzessiven Verhaltensänderungen führt“. ⁶⁾ In diesem Lernprozeß werden die von der Gesellschaft vorgeschriebenen Verhaltensweisen, Gesinnungen und Leistungen übernommen. Der gesamte psychische Habitus wird geprägt, und zwar nach bestimmten psychologischen Gesetzmäßigkeiten. Wir wissen, daß keine Lerntheorie die Lernprozesse voll und ganz erfassen kann. So reichen z. B. die Mechanismen des klassischen und instrumentellen Konditionierens nicht aus, um die typisch menschlichen Formen des sozialen Lernens zu erklären. Oerters Versuch, „Aspekte der Entwicklung, nämlich Lernen und Sozialisation“, ⁷⁾ sinnvoll in Verbindung zu bringen, charakterisiert die Vorgänge besser. Mit dieser Theorie kann nach Oerter die zeitliche Länge des Prozesses bis zum Erwachsenenalter einleuchtender, der Tatbestand der großen Verhaltensvarianz einer Altersstufe besser und die Abhängigkeit der psychischen Entwicklung von sozio-kulturellen Faktoren deutlicher gemacht werden.

Roth beschreibt fünf „Dimensionen“ von Lernprozessen, die in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und in ihrer Hierarchie den zeitlichen Ablauf und die Komplexität sozialer Entwicklungsprozesse deutlich machen.

Es werden folgende aufsteigende Reihen genannt:

- die Reihe der Interaktionen,
- soziales Lernen durch Kommunikation, Identifikation, Internalisation, Imitation, Sanktionen und Lernen von Rollen,
- die Reihe der Einsichtnahme in Regeln auf Gegenseitigkeit,

- rationale Erhellung der Antriebe und Affekte als Beitrag zur Sozialerziehung,
- die zunehmende Einsichtnahme in die gesellschaftlichen Regulationen.⁸⁾

Der rollentheoretische Ansatz

Der Begriff Rolle nimmt in der Soziologie den Status einer zentralen Kategorie ein. Rolle muß als übergeordneter Begriff zur einzelnen Handlung verstanden und Rollen immer im sozialen Feld gesehen werden. „Die Analyse von sozialen Rollen, die Prozesse, durch die sie sich entwickeln, und die Mittel, durch die Individuen sich die interpersonellen Fähigkeiten erwerben, die zur Teilnahme an sozialen Interaktionen nötig sind, werden von vielen als das Wesen der Sozialisationstheorie angesehen.“⁹⁾

Für die Überlegungen zu einer sozialen Erziehung ist die These des sogenannten makrosoziologischen Ansatzes wichtig, daß soziales Verhalten von gesellschaftlichen Normen und Werten abhängig ist. Ungewiß ist allerdings der Umfang oder das Ausmaß dieser Abhängigkeit.

Der sozioökonomische Ansatz geht von der Annahme aus, daß es in erster Linie die im Arbeitsprozeß gewonnenen Erfahrungen sind, die ... im familieninternen Sozialisationsprozeß weitergegeben werden.¹⁰⁾

Der soziolinguistische Ansatz

Es ist bekannt, daß die Soziolinguistik die Zusammenhänge von Sprache und Gesellschaft mittels sprachwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Methoden erforscht. Die Bedeutung dieser Wissenschaft für Erkenntnisse sozialer Lernprozesse liegt in der Untersuchung des Zusammenhangs von „sprachlicher und kognitiver Entwicklung einerseits und der Förderung motivationaler Faktoren andererseits“ sowie in der Überprüfung der Verbindung „von Sprachkompetenz, Ich-Identität und kommunikativem Handeln.“¹¹⁾

Dabei spielen z. B. Themen eine Rolle, die klären sollen, wie und unter welchen Umständen sprachliche Formen erworben werden:

- ob es sprachliche Merkmale gibt, die die soziale Kommunikation behindern,
- ob es solche gibt, die soziale Gruppen benachteiligen.

b) Stärker methodisch- oder lernprozeßorientierte Theorien

Der behavioristische Ansatz

Die klassische Konditionierung ist eine der ältesten und grundlegendsten Methoden zur Erklärung von Lernprozessen. Sie geht von beob-

achtbaren Verhaltensweisen aus und interpretiert diese als Reaktionen auf gelernte Reize.

Lernen ist Anpassung nach dem S-R-Schema; die wichtigsten Lernmechanismen sind positive bzw. negative Verstärkungen.

Der orthodoxe Behaviorismus kann zwar das Lernen sozialen Verhaltens nur unzureichend erklären, Verbindungen behavioristischer Lerntheorien mit psychoanalytischen Theorien oder Persönlichkeits-theorien sind aber ergiebiger.

Als eine solche Verbindung kann die Theorie von Bandura und Walters' gelten. Hier wird „soziales Lernen“ als Vorgang und Prozeß definiert.

Die Verhaltenstherapie verbindet den behavioristischen Ansatz mit persönlichkeits-theoretischen Ansätzen. Dabei verfährt die Therapie behavioristisch. ¹²⁾

Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode für soziales Lernen

Gruppenunterricht soll verstanden werden als ein von Schülern innerhalb einer Kleingruppe relativ selbständig vorbereitetes und organisiertes Lernen, bei dem der Lehrer in seiner lenkenden Funktion stark zurücktritt.

Die seit der Reformpädagogik bis heute mit unterschiedlicher Intensität betriebene Forschung über den sozialen Wert des Gruppenunterrichts kommt zu interessanten Ergebnissen, die aber wegen der fehlenden Exaktheit der Untersuchungsmethoden eher Hypothesen- und Erfahrungswert haben dürften.

Es wird festgestellt, daß Gruppenunterricht das Lernen mit anderen begünstigt (Correll, 1965, Roth, 1968, Kopp, 1973),

- das Einüben demokratischer Spielregeln fördert (vgl. Walz 1968),
- negatives soziales Verhalten abbaut, Beziehungen zwischen Schülern versachlicht,
- Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft fördert, den Willen zur Partnerschaft stärkt, desgleichen
- Verantwortungsgefühl, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft gegenüber Schwächeren fordert (vgl. Dietrich, 1969; Roth, 1972); indem der Schwerpunkt vom individuellen zum Gruppenerfolg verlagert wird (vgl. Okon 1967),
- die Kontaktfähigkeit verbessert und die Isolierung des einzelnen zumindest teilweise aufhebt,
- Abhängigkeitsbeziehungen abbaut (vgl. Meyer 1969).

Der interaktionistische Ansatz

Nach der interaktionistischen Theorie handeln Menschen, weil sie durch „soziale Objekte (Gegenstände, Personen, Einrichtungen, Normen, Situationen), das sind für den Menschen bedeutsame Objekte, dazu angeregt werden.“¹³⁾

Will man soziale Interaktionen erfassen, muß man das Wirkungsfeld, „auf dem sich vorformulierte Erwartungen der anderen und festgelegte Dispositionen der Beteiligten treffen und in ihrem Wechselspiel ein Handlungsergebnis hervorbringen,“¹⁴⁾ berücksichtigen.

Soziales Lernen gilt hier als ein Prozeß, ein Vorgang, der nicht abgeschlossen ist.

Die unterschiedlichen Begriffe und Bezeichnungen der Autoren verunsichern allerdings den Leser. Auch ist die interaktionistische Theorie z. Zt. noch nicht über theoretische Erklärungen und Begründungen hinausgelangt.

4. Ziele der Erziehung zum sozialen Verhalten

Bei der Komplexität und Vielfalt sozialer Verhaltensmuster kann es keinen absoluten und monistischen Zielkatalog geben. So muß eine Auflistung von Erziehungszielen zu unterschiedlichen Theorieansätzen auch zu verschiedenen Ergebnissen führen.

Ferner:

- Weil Individuum und Gesellschaft in dialektischer Spannung zueinander stehen, können Selbstbestimmung und Rücksichtnahme miteinander in Konflikt geraten (Becker, 1972) und müssen individuelle und soziale Lernziele deshalb einander gegenübergestellt werden. Sie gehören zusammen, die Abhängigkeiten sind immer deutlich. Man kann nur sagen, wann das eine, wann das andere stärker betont wird.
- Die inhaltliche Konkretisierung der Ziele ist z. Zt. noch ebenso unvollkommen wie die Einteilung in Richt-, Grob- und Feinlernziele und die Zuordnung der feinen zu den groben Zielen.
- Eine Operationalisierung von Zielen der sozialen Erziehung wird deshalb selten versucht, weil Sozialverhalten wegen seiner Komplexität schwerer zu messen ist als kognitives Verhalten.
- Auf jeden Fall muß ein Zielkatalog alle menschlichen Bereiche erfassen (den kognitiven, emotionalen, den triebhaften). Er muß die gesellschaftlichen Zwänge und Bedingungen mit einbeziehen, da diese auch zu den konstitutiven Merkmalen sozialen Verhaltens zu rechnen sind. Und er muß das dialektische Ergänzungsverhältnis deutlich machen.

Hier soll versucht werden, die Ziele in Gruppen bzw. Bereichen zusammenzufassen. Diese Gruppierungen orientieren sich an den Lehr- und Lernmöglichkeiten in der Schule. Eine solche Auflistung kann nicht vollständig sein. Als Vorlage für die Zusammenfassung der Lern- und Handlungsziele dient der Vorschlag von Edmund Kösel.¹⁵⁾

Stärker ich-bezogene Lernziele

Lernziele zur Integration von „sachkundigem“ und „sozialeinsichtigem Verhalten“;

Lernziele zur Stärkung der Gefühle;

Lernziele zur besseren Befähigung der Selbst- und Ichförderung;

Stärker auf den anderen bezogene Lernziele

Lernziele zur kommunikativen Kompetenz;

Lernziele zur Entwicklung therapeutischer Fähigkeiten;

Lernziele zur politischen Handlungsfähigkeit;

Lernziele zur sozialen Kompetenz.

Erläuterungen:

Lernziele zur Integration zwischen „sachkundigem“ und „sozialeinsichtigem Verhalten“

„Was kann sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken anderes meinen, als daß immer bessere, effektivere, gerechtere, soziale Gleichgewichtsformen gedacht werden und als Handlungsanweisungen dienen, die zwischen Mensch und Mensch, Gruppe und Gruppe und dem Einzelnen und der Gesellschaft freiere und gerechtere Formen der Vermittlung zu realisieren erlauben... Das alles ist mit bloßem sacheinsichtigen und sachkompetenten Denken und Handeln nicht zu erreichen. Sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken und Handeln müssen hinzukommen.“¹⁶⁾

Im einzelnen bedeutet das

- in aufgabenzentrierten Situationen soziale Fertigkeiten zu entwickeln;
- Kooperationsfähigkeit zu erlangen;
- Befähigung zum selbstbestimmten und selbständig denkenden und kreativen Lernen und Problemlösen im sozialen Verbund zu erwerben.

Lernziele zur Stärkung der Gefühle

Zu diesem Bereich gehören Ziele wie:

- Sich getrauen, Gefühle mitzuteilen;
- Über sich selbst lachen zu können;

- Aggressionen als ein Mittel zur eigenen Entwicklung und Entfaltung kennenzulernen;
- Angst zu ertragen und aufarbeiten zu lernen;
- Vertrauen ausstrahlen zu können.

Lernziele zur besseren Befähigung der Selbst- und Ichförderung

z. B.:

- Den eigenen Willen als Instrument zur Selbststeuerung einsetzen zu lernen;
- Wege zur eigenen Selbstverwirklichung finden zu können;
- eigene Motive und Beweggründe zu erkennen;
- die Realitätsgrenzen des Ich zu sehen und anzunehmen.

Lernziele zur kommunikativen Kompetenz

Soziales Lernen vollzieht sich immer über Kommunikation. Kommunikation soll verstanden werden als Austausch von Informationen über sich selbst und über Sachen.

In diesem Zusammenhang sind dann auch Lern- und Handlungsziele möglich wie z. B.:

- Eine Sache durch ausreichende Informationen zu vertreten;
- befähigt werden, sich selbst durch Informationen zu vertreten;
- sich durch Information zur Wehr zu setzen oder Widerstand zu leisten;
- durch Fragen und Problemstellungen Informationen zu gewinnen;
- fähig zu werden, etwas zurückzunehmen, wenn es gerechtfertigt ist.

Lernziele zur Entwicklung therapeutischer Fähigkeiten

In diesem Bereich ist zu lernen:

- Fähigkeiten zu entwickeln, seelische Staus zu überwinden, zu bewältigen, abzuwehren und zu ertragen;
- angstfrei miteinander über Schwierigkeiten reden zu lernen;
- gegenseitige innere Anschuldigungen und Vorwürfe abbauen zu üben.

Lernziele zur politischen Handlungsfähigkeit

nämlich für:

- die Fähigkeit, Macht zu übernehmen und auszuüben;
- die Fähigkeit, eigene und fremde Macht zu beschränken;
- die Fähigkeit, bewußt Sanktionen zu verhängen und aufzuheben;

- die Fähigkeit, soziale Ängstlichkeit gegenüber einem „Stärkeren“ abzubauen und aktiv zu handeln.

Lernziele zur sozialen Kompetenz

Als soziale Kompetenz wird die Fähigkeit zur Balance zwischen fremder und eigener Identität, also die Fähigkeit zur Balance zwischen den Ansprüchen anderer und denen des eigenen „Ichs“, beschrieben. Eine Fülle von Grundqualifikationen sind dazu notwendig.

z. B.:

- Sich in den anderen hineinzusetzen;
- mit dem Du eine angemessene Kommunikation einzugehen;
- sich von Rollenerwartungen zu distanzieren;
- seine eigene Frustrationstoleranz zu kennen und zu erweitern;
- auch dann noch den Kontakt aufrechtzuerhalten, wenn abzusehen ist, daß eigene Bedürfnisse nur in geringem Maß befriedigt werden können;
- sich angemessen selbst darzustellen;
- sehen und danach handeln können, daß Konflikte durch das Vorhandensein verschiedener Rollen entstehen;
- in der Lage sein, eigene Vorurteile zu erkennen und gegenüber dem anderen abzubauen;
- die Wert-, Gefühls- und Motivationswelt des anderen zu sehen, zu analysieren und anzunehmen;
- die Fähigkeit zum öffentlichen Sprechen erwerben zu können;
- jemand zu verteidigen, auch wenn die Mehrzahl einer Gruppe gegen ihn ist.

Zum Vergleich sollen einige andere Versuche, Lernziele zusammenzustellen, aufgeführt werden.

BECKER wählt die Einteilung in zwei Gruppen.

Lernziele im Umgang mit sich selbst.

- Identität entwickeln und bewahren
- kritische Distanz zu sich selber gewinnen
- Perspektiven entwickeln
- Realitätsbewußtsein erwerben
- die Fähigkeit zum „Spiel“ lernen
- Werthierarchien aufbauen und sie kritisch hinterfragen
- Freude am eigenen Körper empfinden, erhalten und steigern lernen
- mit Genußmitteln und Medikamenten sinnvoll umgehen lernen

- mit der eigenen Triebwelt vertraut und befreundet sein
- die eigene Sexualität bejahen und genießen lernen
- Selbstgenuß lernen
- ästhetische Sensibilität entwickeln
- die eigenen Gefühle und Stimmungen voneinander scheiden und ausdrücken lernen
- Stilgefühl entwickeln
- genau und konzentriert zuhören können
- seine Zeit einteilen lernen
- etwas zu Ende bringen wollen und können
- an einer Reihe von praktischen und/oder theoretischen Tätigkeiten soviel Freude entwickeln, daß man sie ohne äußeren Anreiz (Lohn/Strafe) um ihrer selbst willen gerne tut.
- den Wert von Ordnung und den Wert von Unordnung schätzen lernen
- verzichten lernen
- einen souveränen Gebrauch von Massenmedien machen können
- eine Empfindlichkeit für die fließende Grenze zwischen Privatheit und Öffentlichkeit entwickeln.

Lernziele: Der einzelne und die anderen

- Sensibel werden für die Empfindlichkeiten des anderen
- Achtung vor der Autonomie des anderen haben
- lernen, mit fremder körperlicher Gesundheit schonend umzugehen
- Achtung vor dem Eigentum eines anderen lernen
- fähig werden zu stabilen affektiven Bedingungen an andere und sie mit Worten ausdrücken können
- spontanes Mitleid und Hilfsbereitschaft gegenüber Schwachen und Hilflosen empfinden
- Phantasie für soziale Situationen entwickeln
- Diskretion, Gelassenheit, Sicherheit, Takt im Umgang mit Gleichaltrigen, Jüngeren und Älteren lernen
- für die eigene Wirkung auf andere empfindlich werden
- Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit als Bedingungen des gemeinsamen Lebens erfahren und bejahen, ihre Formen beherrschen
- ein realistisches Vertrauen zu Jüngeren, Gleichaltrigen und Älteren entwickeln, das sich im Einzelfall von Erfahrungen korrigieren, aber nicht generell entmutigen läßt

- Enttäuschungen und Versagungserlebnisse sowohl im sozialen als auch im sachlichen Bereich ohne Resignation ertragen
- den Sinn und die Bedeutung der Grundrechte erfahren haben und schätzen
- sich ohne Druck organisieren
- Mit Macht umgehen können
- Grundverfahren des politischen Handelns beherrschen
- ein entspanntes Verhältnis zu Institutionen und Bürokratie erwerben.

SCHREINERs erste Zielvorstellung ist als Fern- oder Überziel „rationale kollektive Selbstbestimmung“.

Dieses Ziel begründet er auf der Erkenntnis, „daß die menschlichen Verhältnisse nur dann humanisiert werden können, d. h. individuelle Selbstverwirklichung erlauben, die nicht gegen die anderen gerichtet ist, sondern auch deren Selbstverwirklichung unterstützt, wenn ihre Gestaltung und Veränderung kollektiv angestrengt wird“ (1975, S. 24). Rational soll in diesem Zusammenhang bedeuten, daß kollektive Selbstbestimmungen nur dann gut zu heißen sind, wenn immer wieder reflektiert wird, inwieweit sie dem Ziel der humanen Selbstverwirklichung dienen.

SCHREINER formuliert als zweite Zielvorstellung „solidarische und effiziente Kooperation“.

Er erklärt, daß kollektive Selbstbestimmung Arbeit, und zwar Zusammenarbeit bedeutet. Das kann nur erreicht werden, wenn Verhaltensweisen wie z. B. leistungsindividualistische Haltungen, Konkurrenzdenken usw. revidiert oder zumindest reduziert werden. Statt dessen müssen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten gelernt werden.

Dazu gehört nach SCHREINER:

- Einstellung und Fähigkeit, anderen Mehr-Wissen, Einfälle, individuell erarbeitete Problemlösungen usw. zur Verfügung zu stellen.
- Einstellungen und Fähigkeiten, die eigene Leistungsfähigkeit und Arbeitsmotivation im aktuellen Arbeitszusammenhang realistisch einschätzen und angemessen in die Zusammenarbeit einzubringen.
- Eine relative Unabhängigkeit der Mitarbeiter bei der Suche nach Problemlösungen, d. h. daß Mitglieder nicht das nachmachen, was andere vormachen oder daß Mitglieder genau das Gegenteil von dem tun, wozu andere ansetzen.
- Disziplin, hier verstanden als „freiwillige Zielgerichtetheit“ (vergl. S. 25) auf das gemeinsame Arbeits- und Lernziel, Konzen-

tration auf die sachlichen Erfordernisse, Selbstbeherrschung in bezug auf die Zusammenarbeit störenden Angewohnheiten.

Die dritte Zielvorstellung SCHREINERs ist „soziale Sensibilität und Handlungsfähigkeit“.

Er führt aus, daß humane Selbstverwirklichung sich nicht nur auf den Bereich der Arbeit bezieht, sondern auch auf den emotionalen zwischenmenschlichen Austausch außerhalb der Arbeit. Für alle menschlichen Interaktionsbereiche (arbeitsbezogene, spielerische, erotische) ist soziale Sensibilität notwendig. Für den Unterricht ergeben sich nach SCHREINER folgende Ziele:

- Bewußtheit und Sensibilität den eigenen emotionalen Reaktionen und ihren verbalen und nichtverbalen Ausdrucksweisen gegenüber und die Fähigkeit, die eigenen emotionalen Reaktionen mitzuteilen, ohne den anderen unangenehm zu berühren.
- Bewußtheit und Sensibilität den emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen der Interaktionspartner gegenüber und die Fähigkeit, die Emotionalität auch des anderen richtig zu deuten und zu verstehen.
- Kenntnis darüber, „daß Gefühle und Antriebe, die gegenüber den Interaktionspartnern Sperren, Abwehr, Kampf und Flucht indizieren bzw. errichten, oft nur Ausdruck eines mißlungenen ‚vergemeinschaftenden Liebesbedürfnisses‘ sind“. (S. 24)
- Wissen, über die eigene Sozialisationsgeschichte und über die der Mitschüler.

SCHREINER hält dieses Ziel für wichtig in Hinblick auf die gesellschaftspolitische Aufgabe der integrierten Gesamtschule, die die Kommunikationsbarrieren zwischen Kindern verschiedener sozialer Schichten abbauen soll.

- Sensibilität für Gruppenprozesse und -strukturen und für ihre Auswirkungen auf individuelle Einstellungen und Reaktionsbereitschaften. SCHREINER weist darauf hin, daß das Leben und Arbeiten in einer Gruppe zu Schwierigkeiten führen kann, die das Überziel, nämlich rationale kollektive Selbstbestimmung, möglicherweise beeinträchtigen. (z. B. Kon- und Uniformierung, Pseudoharmonisierung, Anfälligkeit für Führerpersönlichkeiten und hierarchische Verfestigungen, Cliquenbildungen usw.).

Als vierte Zielvorstellung nennt SCHREINER „politische Sensibilität und Handlungsfähigkeit“.

Er meint mit politischer Sensibilität die Fähigkeit, „zwischen sozialen Situationen zu unterscheiden, in denen eine machtpolitische und in denen eine diskursive Handlungsorientierung angebracht ist.“ (S. 28)

Um eine machtpolitische Handlungsorientierung handelt es sich dann, wenn mit Taktik, Druck und Gewalt versucht wird, Zielvorstellungen gegen Interaktionspartner und Gruppen mit gegensätzlichen Zielvorstellungen durchzusetzen.

Es handelt sich um eine diskursive Handlungsorientierung, wenn versucht wird, Interaktionspartner und Gruppen mit unterschiedlichen Zielvorstellungen ohne Manipulation und Gewalt, sondern „in einem herrschaftsfreien, die kommunikative Kompetenz und Gutwilligkeit der Interaktionspartner wechselseitig voraussetzenden und verstärkenden Gespräch zu einem Konsens zu bewegen“! (S. 28) Die diskursive Handlungsorientierung will Verständnis wecken und Kooperation bewirken.

SCHREINER sagt gleichzeitig, daß soziale Situationen aufgrund ihrer komplexen Struktur nicht immer leicht zu analysieren sind. Auch wird angemerkt, daß diskursive Handlungsmittel oft langwierig und aufwendig sind.

FITTKAU/SCHULZ v. THUN (1973) gehen davon aus, daß sich die westlichen Industrienationen trotz vieler Rückschläge von streng hierarchischen zu durchlässigeren demokratischeren Organisationsformen gewandelt haben. Die Entwicklung der Demokratisierung hat nach Meinung von FITTKAU/SCHULZ v. THUN zwei Gründe. Sie wurde einerseits vorangetrieben durch die technologisch-industrielle Entwicklung, andererseits durch den Kampf breiter, traditionell schwacher Gruppen (Arbeiterbewegung) um mehr Gleichberechtigung.

Daraus ergibt sich, daß mehr eigenverantwortliche, hochspezialisierte, flexible Menschen benötigt werden, die aber gleichzeitig fähig sind zu Koordination und Kooperation, „daß aus Geführten Mit-Führer werden“ (1973 S. 422).

FITTKAU/SCHULZ v. THUN weisen darauf hin, daß das Grundgesetz der Bundesrepublik die äußere Demokratisierung geschaffen hat. Sie muß durch die innere ergänzt werden, d. h. sie bedarf Menschen mit freiheitlichen, sozialen und demokratischen Fähigkeiten und Einstellungen, um die gegebenen Möglichkeiten zu nutzen und Gefahren abzuwenden. Die Erziehung zu demokratischen Persönlichkeiten hat die Schule, die bisher ihre Aufgabe überwiegend in der Wissensvermittlung sah, weitgehend versäumt.

FITTKAU/SCHULZ v. THUN formulieren einen fächerübergreifenden Lernzielkatalog unter den Stichwörtern freiheitlich, sozial und demokratisch (vergl. S. 423).

1. Freiheitliche Lernziele/Fähigkeiten sind u. a.:
 - a) Grundwissen und Fähigkeiten zur Bewältigung der Umwelt
 - Einsicht in die wirtschaftlich-ökonomischen und politischen Zusammenhänge und Abhängigkeiten
 - technisch-naturwissenschaftliches Grundwissen
 - Kritikfähigkeit, kritisches Denken insbesondere gegenüber sogenannten „Selbstverständlichkeiten“; Vorurteilsfreiheit
 - Flexibilität und Kreativität im Denken und Handeln
 - Fähigkeit der Verbalisierung eigener Interessen und Meinungen gegenüber anderen
 - b) Psycho-physische Grundlagen und Einstellungen für individuelle Freiheit
 - ausreichendes Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein — persönlicher Mut, psychische Stabilität, Angstfreiheit
 - Selbständigkeit, Autonomie, Selbstbestimmungsfähigkeit
 - Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, „Mündigkeit“
 - echtes, fassadenfreies, rollendistanziertes Verhalten
 - Besitz von persönlichen Zielen, für die man sich engagiert
 - Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz
 - experimentelle Grundhaltung, Ablehnung von Perfektionismus
 - körperliche Gesundheit
2. Soziale Lernziele/Fähigkeiten sind u. a.:
 - Einsicht in die Notwendigkeit sozialer Konflikte in einer dynamischen Gesellschaft
 - Fähigkeit zur gewaltlosen Konfliktregelung
 - Einsicht in die Notwendigkeit (änderbarer) sozialer Ordnungen
 - Kooperationsfähigkeit, Team-Fähigkeit
 - Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin
 - Verständnis für Andersdenkende
 - Sensibilität für soziale Ungerechtigkeiten
 - Sensibilität für Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere sowie des Verhaltens anderer auf einen selbst
 - verantwortungsbewußter Umgang mit der individuellen Freiheit und übertragenen Macht (Privilegien verpflichten!)
 - Respektierung der Gleichheit und Würde aller Menschen
3. Demokratische Lernziele/Fähigkeiten sind u. a.:
 - Einsicht in die Notwendigkeit einer Mitbestimmung bei Entscheidungen über eigene Belange und Fähigkeit hierzu

- Einsicht, daß Transparenz und Kontrolle von Entscheidungen notwendig ist und Ausnutzen der Möglichkeit
- Einsicht, daß Mehrheitsentscheidungen (mit Minderheitenschutz) auf einem angemessenen Entscheidungsmodell für soziale Fragen beruhen und Beteiligungsfähigkeit an Entscheidungen
- Einsicht in die Notwendigkeit von Appellationsinstanzen (Gewaltenteilung) und Ausnutzen dieser Möglichkeiten
- Einsicht in die Notwendigkeit, Organisationen politisch zu unterstützen, die demokratische Interessen und Ziele vertreten und entsprechendes Handeln.

POPP unterscheidet 5 Gruppen von Verhaltensweisen:

1. Affirmative Verhaltensweisen dienen zur Realitätserfassung und zur Anpassung in alltäglichen Situationen (z. B. einen Auftrag entgegennehmen oder weitergeben, Auskunft einholen, Wünsche äußern, sich entschuldigen, jemand beglückwünschen, telefonieren etc. . . .),
2. Kritische Verhaltensweisen sind solche, die Erwartungen zurückweisen, die nach eigener Wertung der Situation nicht angemessen erscheinen (z. B. etwas ablehnen, sich beschweren, eine Bitte abschlagen, das eigene Verhalten argumentierend begründen etc. . . .),
3. Kooperative Verhaltensweisen haben die Funktion der „Stabilisierung von Konsens und gemeinsamer Zielsetzung für die Fortsetzung von Interaktion“ (S. 175) (z. B. eine gemeinsame Aufgabe in Teilaufgaben für Gruppenmitglieder aufteilen, aushelfen, delegieren, berichten, einen Kompromiß suchen etc. . . .),
4. Verhaltensweisen zur Wahrnehmung von Gruppeninteressen (z. B. Vereinbarung einer gemeinsamen Strategie, Solidarisierung mit Gruppenmitgliedern . . .).
5. Verhaltensweisen der Mitbestimmung (z. B. sich informieren über Berechtigungen, die Legitimation von Anordnungen erfragen, Einwände vorbringen, Alternativen finden und begründen, Veränderungen planen . . .).

Auch POPP weist allerdings darauf hin, daß in der Schule konkrete Einzeluntersuchungen, Versuche und Erfolgsberichte über soziales Lernen fehlen.

Die hier vertretene Theorieposition kann, wie bereits auf S. 11 ff angedeutet, als eine verschiedene Ansätze integrierende bezeichnet werden; bei der sozialtheoretische, politische und interaktionistische Aspekte Berücksichtigung finden.

5. Soziale Erziehung und Schule

Erziehung und damit auch soziale Erziehung werden z. Zt. in der schulischen Praxis durch verschiedene Umstände erschwert. Zu diesen Umständen zählen die großen und unübersichtlichen Schulsysteme und der häufige Lehrerwechsel, bedingt durch das Fachlehrersystem. Die Kontakte zwischen Lehrern und Schülern sind hinsichtlich deren Intensität und Dauer reduziert. Lehrer kennen die Schüler nicht genau genug, um sich ein zutreffendes Urteil bilden zu können. Die Selbstverständlichkeit des Erziehens innerhalb einer gesicherten Wertesystematik ist verlorengegangen. Hierzu kommt, daß Eltern und Schulaufsicht primär vom Lehrer einen qualifizierten Unterricht und erst sekundär Erziehungsleistungen erwarten. Die erzieherischen Leistungen sind schwer meßbar und werden schon aus diesem Grunde gering veranschlagt.

Eine solche Aussage ist natürlich sehr allgemein, zu grob und undifferenziert. Um die Möglichkeiten sozialer Erziehung in der Schule deutlicher machen zu können, sollen Thesen aufgestellt werden.

These 1: Erziehung und auch soziale Erziehung sind aus Lernprozessen in der Schule nicht grundsätzlich wegzudenken. Mit dieser These wird behauptet, daß Erziehung im Unterricht stattfinden kann, nicht unbedingt stattfinden muß. Wenn Lernen nicht auf automatenhafte Reaktion des Schülers abgestellt ist, können die Handlungsqualitäten erzieherisch sein. Wir sprechen von sachgetreuer Arbeit, Genauigkeit und Fleiß, aber auch von Oberflächlichkeit und Faulheit.

Dadurch, daß Lernen in der Schule in einer Schulklasse geschieht, werden Möglichkeiten für soziales Lernen gegeben. D. h. neben der Verhaltensbeeinflussung im Unterricht durch **Inhalte** können situative, methodische Faktoren, unter denen der Lernprozeß abläuft, erzieherisch wirken. Das gilt z. B. für den Gruppenunterricht oder das Unterrichtsgespräch.

Nun lassen sich Inhalt und Methode aber nicht voneinander trennen. Unterricht muß als ein Faktorenkomplex angesehen werden, in dem Inhalt und Methode nur zwei Merkmale sind. Das „pädagogische Feld“ Unterricht wird damit zu einem Interaktionsgeflecht, in dem die Organisationsform der Lerngruppe, das Lehrerverhalten, die Lernvoraussetzungen der Schüler, die einstellungsverändernden Nacheffekte vorausgegangener Lernerfahrungen in Abhängigkeit voneinander wirken.

Unterricht als „pädagogisches Feld“ wirkt erzieherisch, wenn die Intention und Valenz des Feldes insgesamt positive, d. h. stabilisierende, bzw. stimulierende Werte zeigen. ¹⁷⁾ Aus dieser Feststellung soll die These 2 formuliert werden:

These 2: Die Komplexität des pädagogischen Feldes „Unterricht“ verführt oder zwingt den Lehrer zu einer Grobeinschätzung der Situation und zur Beschränkung auf die notwendigsten Tätigkeiten. Eine solche Beschränkung stellt der Frontalunterricht dar, bei dem en bloc verfahren wird. Unter erzieherischem Aspekt negiert der Frontalunterricht die Tatsache, daß gleiche Faktoren in verschiedenen Situationen unterschiedliche Wirkungen zeitigen können. Beim Frontalunterricht geht der Lehrer von der Annahme aus, daß alle Schüler die gleichen Voraussetzungen mitbringen.

Die zu hohe Klassenfrequenz, die immer stärker werdende Verwissenschaftlichung von Unterrichtsprozessen, die zwar fachdidaktisch ausreichende, aber pädagogisch unzureichende Ausbildung der Lehrer, die in Großschulen verbreitete Unruhe und Hektik — um nur einige Beispiele zu nennen, überfordern den Lehrer als Erzieher.

These 3: Die Schullandheimsituation ist eine überschaubare pädagogische Situation, in der im größeren Ausmaß als in der Schule direkt wirkende Erziehungsmittel eingesetzt, einfachere pädagogische Situationen geschaffen und das direkte Person-Person-Verhältnis besser hergestellt werden können.

Auch hier darf das Erzieher-Zöglings-Verhältnis nicht als isoliertes Verhältnis gesehen werden. Die komplexe Feldstruktur ist auch hier gegeben. Aber bedingt durch der Familiensituation „ähnlichere“ Wohnverhältnisse, durch die längere Zeit des Zusammenseins am Tage und den Zwang des engen Zusammenlebens sind die Bedingungen für soziales Lernen optimaler. ¹⁸⁾

Pädagogische Wirkungen der Umgebung sind im Heim besser. Die meisten Ziele aus den aufgeführten Zielbereichen können deshalb in der Regel im Schullandheim situativ besser verfolgt werden.

Damit wird das Schullandheim zu einer notwendigen Ergänzung des Schulalltags, vorausgesetzt, daß die Bedeutung und Notwendigkeit von Erziehung und sozialer Erziehung anerkannt wird.

II. ASPEKTE EINER DIDAKTIK UND METHODIK DES SOZIALEN LERNENS

Didaktik soll hier verstanden werden als eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Somit ist das didaktische Problem die Frage nach der Organisation sozialen Lernens.

Wie läßt sich soziales Lernen im Schullandheim mit optimalen Ergebnissen ermöglichen? Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen finden soziale Lernprozesse statt?

Was ist zu bedenken, wenn der Heimaufenthalt für soziales Lernen optimal genutzt werden soll?

Solche Fragen müssen gestellt und sollen, soweit es möglich ist, beantwortet werden.

1. Prinzipien des sozialen Lernens

Wenn man von Unterrichtsprinzipien spricht, meint man **Grundsätze**, die für das planmäßige Lernen bestimmend sein sollen. Für den Unterricht sind Sachgerechtigkeit, Stufengemäßheit, Anschauung, Aktivierung und Aktualität der Lerninhalte solche Prinzipien oder Grundsätze. Die meisten dieser Prinzipien werden als Reaktion auf die einseitige rationale Information im Frontalunterricht formuliert. Sie gelten selbstverständlich auch für soziales Lernen. Wenn es aber z. B. in der Schulsituation schwer ist, Prinzipien wie Aktivierung und Aktualität zur Geltung zu bringen, so scheinen gerade diese in der Schullandheimsituation für Lernen bestimmend zu sein. Als didaktische Prinzipien, die in der Schullandheimsituation Bedeutung haben, möchte ich **Motivierung, Aktivierung und spielendes Lernen** angeben.

Motivation wird definiert als ein Gefüge von Motiven vielfältiger Art. Dieses Gefüge von Beweggründen entsteht in einem Interiorsierungsprozeß und nimmt auf das Leistungs- und Sozialverhalten Einfluß.

LOWE unterscheidet innerhalb dieses Motivgefüges zwischen einer **habituellen Motivation** (Einstellung) und einer **Aktualmotivation** (aktueller Motivation).¹⁹⁾

Dabei gelten Einstellungen als „erworbene veränderliche Subjekt-dispositionen von unterschiedlicher Konstanz, die sich auf spezifische Gegenstandsbereiche und Situationen beziehen und das praktische und theoretische Verhalten eines Menschen maßgeblich bedingen.“²⁰⁾

Aktualmotivationen entstehen in bestimmten Situationen. Bei ihrer Entstehung durchdringen sich theoretische und situationsbezogene Motive wechselseitig. Aktualmotivationen setzen demnach voraus, daß Situationen zum Handeln, zum Lernen anregen und Schüler aktivieren. Ein lehrerzentrierter Unterricht legt den Schüler weitgehend auf die Rolle des Reagierenden fest. Der psychophysischen Aktivität sind damit deutliche Grenzen gesetzt. Im Schullandheim überwiegen — und das ist die Regel — Tätigkeiten, die mit den Schülern vor Beginn des Aufenthaltes geplant sind und die in Übereinstimmung mit den Interessen gewählt werden, die deshalb von vornherein Aktivität ermöglichen.

Das heißt mit anderen Worten

- Lernen, hier soziales Lernen, vollzieht sich in gewünschten Aktivitäten und gewünschten Formen,
- diese Aktivitäten (Spielen, Wandern, Arbeiten in Interessengruppen) bedingen nicht die Dominanz des Lehrers; der Lehrer hat die Möglichkeit, als „Teilnehmer“ mitzumachen,
- da bis auf wenige größere Unternehmen (Fahrten) wenig auf den Tag genau festgelegt werden muß, können Aktivitäten ad hoc gewünscht und in Angriff genommen werden.

Der Unterschied zur Schulsituation wird hier sehr deutlich.

Als zweites Prinzip wurde **Aktivierung** genannt. Gemeint ist der Grundsatz, zum Selbertun, zum Handeln anzuregen. Die Schullandheimsituation bietet viele Möglichkeiten: Spiele in der Umgebung des Heimes, Aktivitäten im Haus. Naturphänomene, wie z. B. ein Sturm an der Nordseeküste, fordern eine unmittelbare Zuwendung heraus. Kooperativen Formen der Auseinandersetzung sind üblich: Setzt euch zusammen! Macht euch auf den Weg!

Verantwortung wird übernommen als Zimmersprecher, Zimmerdienst, Tischdienst. Der Lehrer muß kein „schlechtes Gewissen“ haben, wenn er eine unvorhergesehene Aktivität produktiv aufgreift.

Ein weiteres Prinzip für Lernen ist die Forderung nach verstärkter **Integration spielerischer Formen** in die Lernprozesse. Interessegeleitetes Tun hat oft spielerischen Charakter. Umgekehrt: Spielen ist in der Regel selbstbestimmtes und deshalb interessegeleitetes Tun.

Im Schullandheim entfallen die Zwänge enger curricularen Lehrgänge. Produktives, problemlösendes, lustbetontes Tun sind für das Spiel bestimmende Elemente. Während das Spiel in der Schule noch keinen festen Platz, eher Zugabe-Charakter hat, gehört Spielen im Schullandheim zu den täglichen Selbstverständlichkeiten.

2. Der Lehrer als Organisator sozialen Lernens

Wir gehen von der These aus, daß das Sozialverhalten der Schüler in erheblichem Maße vom Führungsverhalten des Lehrers abhängt. Das heißt im Detail, daß sowohl der dirigistische als auch der Laissez faire-Stil negative Ergebnisse für die soziale Erziehung bringen.

Ein dirigistischer „Führungsstil“ mit geringer Respektierung der Schüler weckt im Schüler Dominanzstreben, Intoleranz, Kritiksucht, Mißtrauen und das Streben nach egoistischer Abschirmung. Aber auch wenn der Lehrer auf seine Führungsfunktion verzichtet, provoziert er destruktive Tendenzen und aggressives Verhalten.

Das gilt für jede Lernsituation. Die Schullandheimsituation erleichtert dem Pädagogen ein lernförderndes Verhalten, eine gruppenorientierte Führung oder einen „demokratischen“ Stil. Die Begründung soll in Thesenform erfolgen:

These 1:

Lehrerverhalten kann im Schullandheim **anders** sein als in der Schule, weil

- a) die intrapsychischen Bedingungsvariablen des Lehrers sich in der Regel ändern (Einstellungen, Erwartungen, Rollenvorstellungen),
- b) die situativen Bedingungen des Schullandheimes andere sind als in der Schule (statt Lernstätte: Stätte gemeinsamer Erlebnisse und personaler Begegnungen).

These 2:

Der Lehrer hat in „seiner“ Klasse zwei „Führerrollen“: eine **instrumentale**, d. h. eine an sachlichen Aufgaben orientierte, und eine **expressive**, eine an den Gefühlen der Schüler orientierte.

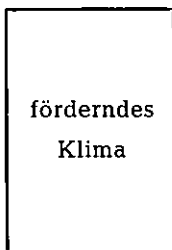
Der sachliche „Führer“ wird um seiner Leistung willen respektiert. Der expressive „Führer“ ist beliebt. In der Schulsituation überwiegt in der Regel die instrumentale Aufgabe, im Schullandheim kann der Lehrer der expressiven Aufgabe Vorrang geben, so daß sein Verhältnis zu den Schülern persönlicher wird.

These 3:

Die angstfreie Situation im Schullandheim ermöglicht ein „förderndes Klima“ (nach Gibb, J. R., Chicago 1960), das wie folgt dargestellt werden kann:

Faktoren

- Einstellung auf Gemeinsamkeit →
- gegenseitiges akzeptieren →
- sich einfühlen →
- anderen zuhören →



begünstigte Verhaltensform

- Entfaltung
- Verständnis für andere
- Bejahung der anderen
- Gefühl für andere

These 4:

Der Schüler interpretiert die Rolle des Lehrers während des Schullandheimaufenthalts anders als in der Schule. ²¹⁾ Der Schüler erwartet

einen Lehrer, der aufgeschlossener, kameradschaftlicher und großzügiger ist als in der Schule.

Die intrapsychischen und situativen Bedingungen erleichtern es dem Pädagogen, das rollentypische Schülerverhalten des Lehrers zu verändern.

Da im Schullandheim Unterricht selten ist, entfallen die Zwänge der Unterrichtssituation. An die Stelle von Unterricht tritt Erziehung, der Beziehungsaspekt ist stärker als der Inhaltsaspekt. Mit den Unterrichtszwängen entfallen auch Zeitdruck, Zensierungsdruck, Beurteilungszwang. Der Lehrer ist freier.

Dieses zu wissen, führt zu einer positiven Einstellung für den Heimaufenthalt und zu einer anderen Rollenauffassung: Eine Ausnahme würde der Lehrer bilden, der nicht erziehen kann und will. Aber dieser geht in der Regel nicht ins Heim.

Der positiv eingestellte Lehrer, der erwarten darf, seine Schüler in entspannter Atmosphäre besser kennenzulernen, gibt sich „lockerer“ und entspannter als in der Schule. Während die Gefahr besteht, daß in der Schule die „favorisierten sozialintegrativen Normen“ besonders von jüngeren Schülern „opportunistisch“ und oberflächlich übernommen werden, kann sich hier die Atmosphäre von „Gegenseitigkeit und Reversibilität“ als lernwirksamer zeigen.²²⁾

Die neue „Rolle“ des Lehrers wird noch verstärkt durch die Erwartungshaltung der Schüler. Schüler rechnen in der Situation Schullandheim mit einem Lehrer, der offener ist für Schülerwünsche und verständnisvoller für Schülerprobleme.

Diese anderen Verhaltensmöglichkeiten und -erwartungen erleichtern dem Lehrer das Organisieren von sozialen Lernprozessen. Die besonderen Möglichkeiten liegen in der

- Bewältigung von Konflikten
- im Erkennen des Schülers seiner eigenen Rolle innerhalb der Klasse und
- im Lernen von gruppenadäquatem Verhalten.

Konflikte entstehen überall. In der Unterrichts- und Schulsituation sind die „Unterrichter“ oft nicht in der Lage, frei von Zeitdruck und curricularem Zwang zufriedenstellende, d. h. kind- und situationsgemäße Lösungen zu finden. Hier im Heim ist die Chance gegeben. Hier können Lehrer und Schüler lernen,

- sich der Konfliktsituation mit den erkennbaren Bedingungs- und Ablauffaktoren voll bewußt zu werden und
- den Konflikt zu verbalisieren.

Beispiele für Konfliktlösungen sind in der Zeitschrift „Das Schullandheim“, Mai 1978, aufgeführt.²³⁾

Solche Lösungen setzen allerdings voraus, daß der Heimaufenthalt an sich nicht schon als Freizeit und Erholung aufgefaßt wird. Wer sich in den Tagen während des Schullandheimaufenthaltes nur von der Schule erholen will, ist für solche Lernprozesse nicht aufgeschlossen. Er neigt dazu, wie häufig in der Schule, aufkommende Konflikte durch Abbruch und Gewalt für Lernprozesse unbrauchbar zu machen. Gemeint sind hier ernstzunehmende Konfliktsituationen, z. B. Situationen zwischen Außenseitern und Gruppe, zwischen dem Lehrer und der Klasse, zwischen dem Heimleiter und der Belegung, Verstöße gegen allgemein anerkannte Umgangsformen, Verstöße gegen anerkannt notwendige Hausregeln usw. . . .

Es gibt sicher viele kleine Unstimmigkeiten, die man sehr pragmatisch und schnell bereinigen kann. Es wäre falsch, solche Kleinigkeiten aufzubauschen. Aber ernste Konflikte müssen ausgetragen und bewußt erlebt werden. Der Lehrer findet im Schullandheim die Zeit und sicher auch die Bereitschaft der Klasse, Konflikte zu lösen.

Die Rolle, die ein Schüler in einer Gruppe einnimmt, ist von Bedeutung für das Lernen und für das Wohlbefinden. Deshalb sollten Lehrer häufig mit Hilfe der Soziometrie und durch Beobachtungen die Gruppenstruktur und ihre Veränderungen zu erfassen versuchen. Um Veränderungen in den sozialen Beziehungen zu erreichen, bietet sich die Möglichkeit des Bewußtmachens der Position der Gruppenmitglieder an. Auch in diesem Falle ist festzustellen, daß der Schullandheimaufenthalt zur Beobachtung und Beeinflussung von Gruppenprozessen günstige Voraussetzungen schafft. (Vgl. Handbuch)

Die Popularitätsdimensionen (soziale Distanz) und die Machtdimensionen (soziale Positionen) sind hier deutlich auszumachen, weil die Möglichkeiten für Gruppenaktivitäten zahlreicher sind als in der Schulsituation.

Sjølund nennt unter dem Aspekt der Popularität

„die Populären	(bevorzugt von den meisten),
die Wohlgelittenen	(bevorzugt von vielen),
die Akzeptierten	(bevorzugt von einem Teil),
die Geduldeten	(nur von ganz wenigen bevorzugt),
die Ausgeschlossenen	(von niemandem bevorzugt).“

Zu der letzten Gruppe rechnet er die „Übersehenen (die gut mit im Spiel sein können und es auch gerne wollen, die sich aber nicht bemerkbar machen können)“ und die „Abgelehnten (die gerne mitmachen möchten, aber nicht dürfen)“. Ferner „die Einzelgänger (die

gern dürften, aber nicht mitzumachen wünschen)" und „die Isolierten (die weder wollen noch mitmachen dürfen)" ²⁴).

Unter dem Aspekt der Machtpositionen unterscheidet er

- | | |
|------------------------|--|
| „die Anführer | (Zentrumsfigur), |
| die Helfer | (die Aktiven), |
| die Mitläufer | (die Abhängigen), |
| die Passiven, | |
| die peripheren Rollen: | |
| a) der Sündenbock | (der alles, was falsch und schlecht ist, tut), |
| b) das schwarze Schaf | (dessen sich die Gruppe schämt), |
| c) der Hanswurst | (über den die Gruppe lacht), |
| d) der Dummerjahn | (den die Gruppe für dumm hält)." |

Die Geduldeten, die Ausgeschlossenen, die Passiven und die „peripheren Rollen" sind es in erster Linie, die pädagogisches Interesse verdienen.

Den „Übersehenen" können Möglichkeiten gegeben werden, sich im Spiel und bei anderen Aktivitäten im Heim Geltung zu verschaffen. Sie werden ja nicht verachtet, sondern wegen der mangelnden Fähigkeit, sich bemerkbar zu machen, übersehen.

Die Integration der „Abgelehnten" erfordert in der Regel einen größeren Zeitraum, als ihm der Heimaufenthalt bietet. Aber gerade hier im Schullandheim sind wichtige Teilschritte möglich. Im Gespräch mit den abgelehnten Schülern selbst sollte diesen bewußt gemacht werden, warum ihr Verhalten die Ablehnung verstärkt. Nach Sjølund bewirkt die Ablehnung nicht selten, daß aggressive, destruktive Verhaltensformen entwickelt werden. Dieses unsoziale Verhalten wiederum führt zu einer Verstärkung der Ablehnung. ²⁵)

Die Schulklasse entwickelt wie andere Gruppen Verhaltensregeln und Gewohnheiten, die zwar ungeschrieben und auch nicht eindeutig sind, an die man sich aber halten muß. Jedes Gruppenmitglied weiß, daß man sich an diese Normen zu halten hat. Bis zu welchem Grad die Normen einer Gruppe internalisiert werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die Position bzw. der Status in der Gruppe spielt dabei eine entscheidende Rolle. Gruppenmitglieder, die sich in den Vordergrund schieben konnten, können sich mehr erlauben und auch Normen mißachten.

Aber gerade die weniger Akzeptierten und die Abgelehnten müssen sich in einem engen Spielraum bewegen und laufen ständig Gefahr, gemäßregelt und ermahnt zu werden.

Der Lehrer hat im Schullandheim die Chance, von der Gruppe (Jahrgangsklasse) als Gruppenmitglied aufgenommen zu werden, wenn er sein „Lehrgehabe“ ablegt und sich stärker als in der Schule möglich in die Gruppe integriert. Die Schüler erwarten keine Gleichstellung und kein Schülerverhalten, sondern eine starke Beteiligung an Aktivitäten der Gruppe, d. h. starke Handlungsgemeinsamkeiten. Der Lehrer spielt in der Fußballmannschaft; er beteiligt sich am Geländespiel; er sitzt beim Tanzen nicht an der Seite als Zuschauer, sondern beteiligt sich mit gleichem Eifer und Einsatz.

Lehrer, die von der Gruppe aufgenommen werden, haben die Möglichkeit, auf das Gruppenverhalten Einfluß zu nehmen. So kann die Erweiterung der Toleranzgrenze für das Verhalten der Gruppenmitglieder durch Gespräche mit den Schülern und durch die Verteidigung von „kleinen Abweichlern“ erreicht werden. Andererseits wird auch der Heimaufenthalt genutzt, um ein Gruppenbewußtsein erst zu schaffen. Das gilt in der Regel, wenn z. B. Klassen aus der sogenannten Orientierungsstufe ins Heim reisen oder wenn durch unglückliche Umstände durch eine starke Schülerfluktuation der Gruppe kein Zusammenhalt erreicht wurde. Die Orientierungsstufenklassen werden aus Schülergruppen mehrerer Schulen zusammengesetzt und stehen zudem unter einem besonderen Leistungsdruck. Außerdem ist der Sprung aus der Grundschule in die Sekundarstufe gekennzeichnet durch eine Verstärkung des Fachlehrerunterrichts.

Wenn Druck von außen auf eine Gruppe einwirkt, werden Normen entwickelt, die gegen diesen Druck schützen sollen.²⁶⁾

Diese Normen wirken im allgemeinen nivellierend:

nicht mehr leisten als der Durchschnitt,
nicht weniger leisten als der Durchschnitt,
keinem Schaden zufügen,
nicht „katzbuckeln“,
in keiner Weise herausragen.

In der Schulsituation sind solche Gruppenzwänge bekannt. Sie signalisieren das gestörte Verhältnis zwischen Schule und Schüler. Die Schullandheimsituation ist frei von dem Leistungsdruck. Deshalb sind „gleichschaltende Normen“ nicht erforderlich. Da aber der innere Druck aus der Schule nachwirken kann, sollte der Lehrer hier diesem entgegenwirken. Eine gruppenorientierte Leitung ist dafür erforderlich. Hier im Schullandheim erscheint es unproblematisch zu sein, jeden so viel wie möglich leisten zu lassen, ohne daß die anderen darin eine Bedrohung sehen.

Auch kann es hier in der entspannten Atmosphäre besser gelingen, „unter dem Standard Liegende“ zu akzeptieren. Denn die Leistungen

sind in erster Linie sportlicher, musischer oder manueller Art. Sie werden nicht in Zensuren umgesetzt.

Andererseits erfordert das enge Zusammenleben über den ganzen Tag stärker als in der Schule, nach den „Fair-play“-Normen zu handeln: Schlage niemand, der kleiner ist — mach' nicht den lächerlich, der es ohnehin schon schwer hat.

3. Die räumliche Situation als begünstigendes Element sozialer Lernprozesse

Auf den Zusammenhang von sozialem Lernen und situativen Bedingungen haben in neuester Zeit u. a. Hartmut v. Hentig und Peter Kraft hingewiesen.²⁷⁾ Wenn die bauliche Umwelt soziale Erfahrungen ermöglichen soll, dann muß die Lernumgebung „altersgemäße Aktions- und Kommunikationsformen“ fördern.²⁸⁾

Die Schullandheime mit hohem Freizeitwert sind in der Regel wohnliche, gut eingerichtete Häuser, in denen sich Schüler wohl fühlen können. Die Zimmerbelegung variiert zwischen 4 und 8 Kindern. Mit dieser Schülerzahl auf einem Zimmer ist eine Gruppengröße gegeben, in der sich auch durchsetzungsschwächere Schüler behaupten können und wollen. Da die Position eines Individuums aber nicht nur von der Größe der Gruppe, sondern auch von der „Qualität“ der Mitglieder abhängig ist, sollte der Lehrer die Zimmerbelegung sehr wohl überlegen und nach den angestrebten sozialen Lernzielen vornehmen.

Wie stark die Kleingruppe gewünscht und bevorzugt wird, zeigt u. a. auch das Teilergebnis einer Befragung zum Freizeitverhalten bei 98 Schülern aus 7. Klassen (je eine Gymnasial-, Real-, Haupt- und Sonderschulklasse) im Jahre 1977 im Schullandheim Ban Horn auf Amrum.

Frage: Unternimmst du lieber etwas

in der großen Gruppe,
in der kleinen Gruppe,
mit deinem Freund oder deiner Freundin oder ganz allein?

Antwort: 49 Schüler (50 Prozent) gaben Aktionen mit dem Freund oder der Freundin,

39 (39,8 Prozent) der kleinen Gruppe den Vorzug.

Es ist bekannt, daß Individuen mit persönlichen Schwierigkeiten in der kleinen Gruppe Hilfe und Unterstützung finden können. Diese Tatsache wird durch die Psychotherapie seit langem genutzt. Der Lehrer kann im Sinne einer solchen Therapie die offensichtlich besseren ökologischen Voraussetzungen des Schullandheimes im Vergleich

zur Schule nutzen. Er muß allerdings die Möglichkeiten des Heimes kennen, er sollte die Struktur seiner Klasse und die Defizite der Individuen im Sozialverhalten ermittelt haben und er muß wissen, welche sozialen Lernziele er während des Heimaufenthaltes verfolgt.

- 1) Vgl. Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Berlin 1966, S. 76.
- 2) Vgl. Schreiner, G.: Soziales Lernen und politisches Lernen, in DDS, 1/2 1974.
- 3) Vgl. Geißler, E. E.: Anmerkungen zur Erziehungsaufgabe des Lehrers, in WPB, 6/74, S. 308.
- 4) Gottschaldk, W.: Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt a. M., 1969, S. 32 ff.
- 5) Pongratz, L. J.: Pädagogik in Selbstdarstellungen II, Hamburg, 1976, S. 328.
- 6) Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1970, S. 65.
- 7) ibidem
- 8) Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Hannover, 1971 (Bd. II), S. 477 ff.
- 9) Enzyklopedia of Education, Vol. 8, Crowell-Collier Educational Corporation 1971, L. C. Deighton (Ed.), p. 306.
- 10) Pressel, A.: Sozialisation, in: J. Beck u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München, 1970, S. 134.
- 11) Prior, H. (Hrsg.): Soziales Lernen, Düsseldorf, 1976, S. 61.
- 12) Vgl. Prior, H., a.a.O. S. 57 ff.
- 13) Krappmann, L.: Interaktion und Lernen, in: G. McCall/J. Simmons, Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben, Düsseldorf, 1974, S. 14.
- 14) ibidem
- 15) Kösel, E.: Soziale Lernziele in der Schule, Workshop Schulpädagogik, Materialien 16, Ravensburg, 1975.
- 16) Roth, H.: Päd. Anthropologie, Bd. II, Hannover, 1971, S. 477 ff.
- 17) Geißler, E. E.: Anmerkungen zur Erziehungsaufgabe des Lehrers in: WPB, 6/74, S. 309.
- 18) Kochansky, G.: Theorie der Schule — Theorie des Schullandheimes, in: Pädagogik im Schullandheim, Regensburg 1975, S. 129 ff.
- 19) Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin, 1971, S. 45 ff.
- 20) Löwe, H. a.a.O., S. 45.
- 21) Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung, Bern, Stuttgart, 1976.
- 22) Schreiner, G.: Schulische Sozialerziehung gegen die Eltern? in: DDS, 3/78, S. 149.
- 23) Ehlert, Kl., Kochansky, G., Markwerth, P., Wagner, E., Wollenweber, B.: Freizeiterziehung im Schullandheim, in: „Das Schullandheim“ Nr. 107, 1978 hrsgb. vom Verband Deutscher Schullandheime e. V.
- 24) Sjølund, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter, Heidelberg, 1974¹⁰, S. 46 f.
- 25) Sjølund a.a.O. S. 48.
- 26) Vgl. MAYO (1945), nach Sjølund, a.a.O. S. 61.
- 27) v. Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart, 1973. Kraft, P.: Der Schulhof, in: Schulmanagement, 4/1975.
- 28) v. Hentig, H.: a.a.O., S. 68 ff.

Literatur:

Anger, H.:

Hauptformen sozialen Lernens,

in: Haseloff, O. W. (Hrsg.), Lernen und Erziehung, Berlin, 1969.

Becker, G.:

Soziales Lernen als Problem der Schule,

in: Schäfer, W./Edelstein, E., Becker, G.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel, Frankfurt, 1971.

Dewey, I.:

Demokratie und Erziehung, Braunschweig, 1964.

Ehlert, Kl., Kochansky, G., Markwerth, P., Wagner, E., Wollenweber, B.:

Freizeiterziehung im Schullandheim,

in: „Das Schullandheim“ Nr. 107/1978 hrsgb. vom Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Enzyklopedia of Education, Vol. 8, Crowell-Collier Educational Corporation 1971, L. C. Deighton (Ed.).

Geißler, E. E.:

Anmerkungen zur Erziehungsaufgabe des Lehrers, in WPB, 6/74.

Gottschalck, W.:

Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt a. M., 1969.

Halbfas, H.:

Soziales Lernen im schulischen Konkurrenzsystem,

in: Halbfas, H./Maurer, F./Popp, K. (Hrsg.): Lernen und soziale Erfahrung, Stuttgart, 1974.

v. Hentig, H.:

Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart, 1973.

Hielscher, H. (Hrsg.):

Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Heidelberg, 1974.

Ingenkamp, K.:

Sozialer Motivationstest SMT 5—9, Weinheim/Berlin, Beiheft.

Kath, B.:

Beispiele sozialen Lernens an der Walter-Gropius-Schule Berlin, in: Gesamtschul-Info 4/1973.

- Keim, K.:
Zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“
— Vorüberlegungen zu einer Didaktik des sozialen Lernens in
der Grundschule.
in: Keim (Hrsg.): Gesamtschule, Bilanz ihrer Praxis, Hamburg,
1973.
- Kochansky, G.:
Theorie der Schule — Theorie des Schullandheimes,
in: Pädagogik im Schullandheim, Handbuch, Regensburg, 1975.
- Kounin, J. S.:
Techniken der Klassenführung, Berlin, Stuttgart, 1976.
- Kraft, P.:
Der Schulhof, in: Schulmanagement, 4/1975.
- Liermann/Müller:
Kooperationslernen, in: b:e, 1971.
- Löwe, H.:
Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin,
1971.
- Oerter, R.:
Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1970.
- Oetinger, F.:
Partnerschaft, Stuttgart, 1956.
- Pongratz, L. J.:
Pädagogik in Selbstdarstellungen II, Hamburg, 1976.
- Pressel, A.:
Sozialisation,
in: Beck u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft, München,
1970.
- Prior, H. (Hrsg.):
Soziales Lernen, Düsseldorf, 1976.
- Roth, H.:
Päd. Anthropologie, Hannover, 1971.
- Schreiner, G.:
Soziales und politisches Lernen,
in: DDS, 2/1974.

Schreiner, G.:

Schulische Sozialerziehung gegen die Eltern?

in: DDS, 3/78.

Stubenrauch, H.:

„Chancengleichheit“ — „Soziale Integration“ — „Differenzierung“: Dissonanzen auf der Reformorgel. Gesichtspunkte und Erfahrungen zur fächerübergreifenden thematischen Differenzierung,

in: Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule, Bilanz ihrer Praxis, Hamburg, 1973.

Schütze, A.:

Soziales Lernen in der Schule mit gruppendynamischen Methoden?

in: Zeitschrift für Gruppenpädagogik 2/76.

Schulz, W., Teschner, W. P., Voigt, I.:

Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren,

in: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. I, Weinheim, 1970.

Sjølund, A.:

Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter, Heidelberg, 1974¹⁰.

Reiterhof Wachtelberg



Wanderreiterkurse — Freizeitreiten — Islandpferde — Sonnenreichster Platz Deutschlands — Blick über den Fehmarnbelt — Naturidylle — 800 m zum Naturstrand — Urige Reiterherberge für Gruppen und Schulklassen — Stützpunkt für Inselritte — 3 ha Gästeweiden für Robusthaltung — Reitplatz 30 x 60 m.

Anmeldung und Informationen:

D-2448 Burg/Fehmarn — Bahnhofstraße 9

Postfach 1167 — Telefon 0 43 71 / 37 31 — Telex 029 811

Lern- und Erziehungsziel — Interesse —

Gedanken, Überlegungen und praktische Beispiele zum Thema
„INTERESSE — WECKEN“
im Schullandheim

VORUBERLEGUNG

Die Schule hat nur begrenzte Möglichkeiten zur sozialen Erziehung und zur Freizeiterziehung.

Diese Feststellung soll hier nicht weiter erläutert werden. Die Gründe und Auswirkungen sind besonders in den letzten Jahren vielfach diskutiert worden.

Das Schullandheim bietet sich geradezu an, soziale Lern- und Erziehungsziele zu verfolgen und eine Freizeiterziehung zu praktizieren, die im Sinne einer biologischen Anthropologie dazu beiträgt, **Grundbedürfnisse** zu befriedigen (vgl. Das Schullandheim, 2/78).

Eines der bedeutsamen Grundbedürfnisse ist das emotionale Wohlbefinden. Man kann davon ausgehen, daß dieses Wohlbefinden vorhanden ist, wenn der Mensch handelt und erlebt, was ihn interessiert. Interesse als positives Gefühl, das zur dauerhaften positiven Einstellung im Hobby werden kann, ist letzten Endes Ausdruck des Wohlbefindens und des Sich-Wohlfühlens.

In den folgenden Ausführungen soll der Lehrer, der in das Schullandheim fährt, angeregt werden, das Finden von Interessen bei seinen Schülern bewußter und gezielter zu unterstützen. Der Beitrag ist also als didaktische Hilfe und Anregung zu verstehen.

1. Interesse — ein Begriff und seine Verwendung

1.1 Die vielfältigen Bedeutungen des Wortes **Interesse** im Alltag und in den Fachwissenschaften lassen es ratsam erscheinen, den Begriff näher zu untersuchen.

Ursprünglich heißt lat. inter-esse: dazwischen, dabei-, zugegen sein, beiwohnen. Symptomatisch ist, daß Interesse als Ausdruck für Zinsen Verwendung fand.

Umgangssprachlich wird etwas als **interessant** empfunden, wenn es Teilnahme oder Aufmerksamkeit erweckend, anziehend, reizvoll oder auch fesselnd ist; manchmal setzt man es mit „bemerkenswert“, „aufschlußreich“, „lehrreich“ oder gar mit „merkwürdig“ oder auch „vorteilhaft“ gleich. Der Begriff schillert also in seinen Bedeutungen.

Selbst in den verschiedenen Wissenschaften hat der Begriff **Interesse** jeweils spezifische Sinninhalte.

So wird z. B. in der **Rechtswissenschaft** Interesse als eine auf ethische Werte bezogene Grundlage des Rechts angesehen, in der **Wirtschaftslehre** wird Interesse in Verbindung gebracht mit Überlegungen zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag, von persönlichem Nutzen und Gewinn, während in der **Politik** Interesse stets mit Macht, Herrschaftsanspruch oder Einflußnahme verbunden ist.

Um bei dieser Bedeutungsvielfalt die Übersicht zu erleichtern, greifen wir nur die Bereiche heraus, in denen **Interesse für unsere pädagogische Arbeit** wichtig ist.

1.2 Je nach Standort wird in der **Philosophie** Interesse als Ausdruck für Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen, der sein Leben selbst bestimmt, verwendet oder als Gerichtetheit der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen auf etwas für ihn Bedeutsames verstanden.

Während die eine Haltung die liberale Selbstbestimmung des Bürgers meint, strebt die andere eine Erhellung des Zusammenhangs zwischen Sein und Bewußtsein an.

Als Grundlage der **Moral** steht in der französischen Aufklärung das „wohlverstandene persönliche Interesse“ im Einklang mit dem Gesamtinteresse. Es fördert mit dem Glück des einzelnen das Glück aller.

Je nach Einstellung und Zielrichtung entstehen auf diese Weise **ideelle, moralische, kulturelle** und **materielle** Interessen. Die Abhängigkeit der Struktur der Interessen von dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung ist einsichtig.

1.3 **Soziologisch** gesehen ist jedes Erkenntnisstreben durch Interessen motiviert. So verstanden sind Interessen **Verhaltensorientierungen**.

Exemplarisch für die soziologische Betrachtungsweise ist, daß Interesse den Eigenbereich eines Menschen oder einer Gruppe verkörpert, der von sich aus dem Handeln sogenannte **in der Sache liegende Vorzugsrichtungen** weist.

Hier wird der **Zusammenhang mit der philosophischen Betrachtungsweise** deutlich; denn neben den technischen und praktischen Interessen konzentriert sich die Sozialwissenschaft auf das **emanzipatorische Interesse**: Selbstbestimmung, d. h. die Verfügung des Menschen über sich selbst und damit die **Realisierung von Autonomie** steht im Mittelpunkt soziologischer Zielsetzung.

Das vorwiegend **kritische Interesse** betreibt den Abbau von Vorurteilen und Ideologien, die Beseitigung überflüssiger Herrschaft und unnötigen gesellschaftlichen Zwanges.

1.4 Der Begriff des Interesses hat in der **Psychologie** eine lange Geschichte, und entsprechend vielfältig sind die Definitionen sowie die Methoden seiner Erfassung. Oft steht Interesse global als Bezeichnung für ein Bestreben, einer Sache, ihren Wirkungen und Ursachen nachzugehen.

Ferner enthält der Begriff Interesse **Einstellungen und Erwartungshaltungen, durch die Wahrnehmungen gehemmt oder gefördert werden**. Dabei sind **Veränderungen von Interessen** als wichtige, wenn auch schwer faßbare Kennzeichen der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Die Aufgabe im Schullandheim besteht gerade darin, solche Hindernisse zu beseitigen, die die Entwicklung der Persönlichkeit hemmen, also den Weg für Interessen freizumachen. Dieses Freimachen vollzieht sich in verschiedenen Abstufungen, die **schrittweise im Bewußtsein des Schülers zu verankern** sind, nämlich von der gefühlsmäßigen Erfahrung, daß ein Gegenstand, Sachverhalt oder Ereignis für ihn von Bedeutung sein kann, bis hin zu der Höchststufe einer Tätigkeit, die ihn emotional befriedigt, gerade weil sie ungehindert ihr Ziel erreicht. Grundlage hierfür sind Ruhe und Geduld, die in der Schule nur selten in ausreichendem Maß, im Schullandheim aber leicht gewährleistet werden können. Hat der Schüler diese Stufe erreicht, wird er eine neue Einstellung zu seiner Umwelt gewinnen, sich in der Auseinandersetzung mit ihr engagieren und ihre sachgerechte Erforschung versuchen.

1.5 Die **Pädagogik** verwendet die Begriffe **Interesse** und **Neigung**, ohne sie präzise zu unterscheiden. Von Herbart bis Dewey werden dem Interesse sowohl „antreibende“ als auch „anziehende“ Kräfte zugeschrieben, so daß man von einem **doppelten Kausalverhältnis zwischen Lernen und Interesse** sprechen kann, indem aus dem Erlernen Interessen erwachsen und alles, was interessiert, auch als des Lernens wert erscheint. Immanuel Kant unterscheidet das **Interesse am Gegenstand** vom **Interesse am Verlauf einer Handlung**. Damit gibt es ebensoviele Arten von Interesse wie es Sachgebiete, Betätigungsweisen, Begegnungs- und Erlebnismöglichkeiten gibt.

Als **gemeinsames Moment** enthalten alle Arten und Formen das **Hingezogensein zu einem Objekt, das erlebnis- oder nennenswert, bedeutsam oder wohlgefällig, nützlich oder gefährlich erscheint**. Die Energien dieser Anziehung werden als Spannung erlebt, die den Lernwillen zu erregen oder zu steigern vermag. Die Schule in ihrer derzeitigen Form ist nicht in der Lage, verdeckte oder verschwiegene Interessen der Schüler wahrzunehmen, aufzubereiten und einzubauen

in die Unterrichtsarbeit. So hemmt sie häufig den Lernwillen der Schüler, statt ihn zu steigern, weil sie an den Interessen der Schüler vorbeiplant. Wesentlicher Inhalt der Schullandheimpädagogik muß es sein, den Interessen der Schüler Wege zu eröffnen. Der Lehrer muß also begreifen, daß **Interesse eine wechselseitige Aufgabe** ist: beide Seiten, Lehrer wie Schüler, müssen Erfahrungen sammeln.

2. Interesse wecken — eine pädagogische Aufgabe der Freizeit im Schullandheim

2.1 Es bedarf wohl keines Beweises mehr, daß die Erweckung und Pflege von Interessen ein erfolgversprechendes Mittel einer **Psychohygiene des Lernens** ist, zumal die praktische Pädagogik von ihm seit langem Gebrauch macht.

Freizeiterziehung, die gezielte Hilfe bei der Persönlichkeitsfindung, optimale Unterstützung zur Befriedigung wesentlicher Bedürfnisse (Grundbedürfnisse) sein will, muß das Wecken von Interessen, das Finden von Interessengebieten und die Berücksichtigung von vorhandenen Interessen als wichtige Aufgabe anerkennen.

2.2 Versuchen wir zunächst zu definieren, auf welchem Begriff von Interesse wir basieren.

Interesse haben soll bedeuten, sich unter subjektiver Einschätzung für Ziele, Sachen, Personen zu entscheiden und die Entscheidung möglichst handelnd zu verwirklichen.

Im Interesse werden Person-/Umwelt-Bezüge intentional „aktiviert und reflexiv gesteuert“.

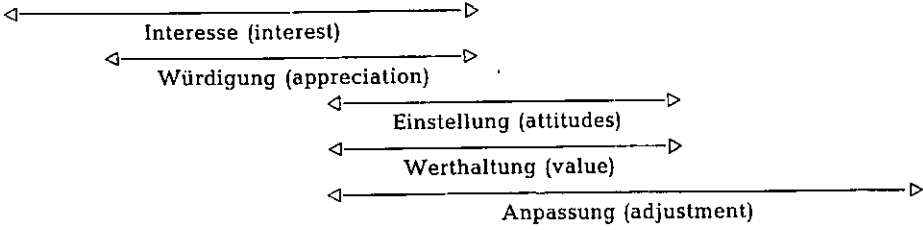
2.3 In Krahtwohls et al. (1975) Taxonomie affektiver Lernziele — einer Ordnung motivationsbezogener Lernziele nach dem Grad der Internalisierung bestimmter Einstellungen bzw. Werthaltungen — findet sich eine durchaus plausible Verbindung zwischen eher außen-geleitetem (Interesse als Funktion) und eher innen-geleitetem (Interesse als Disposition) Interesse:

1. Ebene: des Phänomens bewußt werden, es wahrzunehmen;
2. Ebene: Bereitschaft, die Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen zu lenken;
3. Ebene: Reaktion mit einem positiven Gefühl;
4. Ebene: Bemühen, auf das Phänomen zu reagieren;
5. Ebene: Finden eines Konzepts für das eigene Verhalten und die Gefühle und Zuordnung zu einer Struktur;
6. Ebene: Diese Struktur wird zu einer Lebensauffassung.

Diese Ebenen bilden den **Internalisierungsprozeß** (= eine fortlaufende Verhaltensmodifikation, vom Aufmerksamwerden bis zur durchgängigen Lebensanschauung, die alle Handlungen beeinflusst).

Ausführlicher dargestellt:

- 1.00 Aufmerksam werden
(Der Schüler ist bereit, bestimmte Phänomene zu beachten)
- 1.10 Bewußt werden, gewahrt werden
(Der Schüler wird sich einer Sache bewußt, er nimmt eine Angelegenheit zur Kenntnis)
- 1.20 Aufnahmebereitschaft
(Der Schüler ist gewillt, seine Aufmerksamkeit auf ein Phänomen zu richten)
- 1.30 Kontrollierte oder ausgewählte Aufmerksamkeit
(Der Schüler wählt Aspekte eines umfassenden Phänomens aus und konzentriert sich darauf)
- 2.00 Antworten, Reagieren
(Der Schüler schenkt einem Phänomen nicht nur Beachtung, sondern antwortet auch auf das Wahrgenommene)
- 2.10 Bereitschaft zum Antworten
(Der Schüler antwortet, ist aber von der Notwendigkeit zu antworten nicht erfüllt)
- 2.20 Bereitwilligkeit zum Reagieren
(Der Schüler initiiert selbst Aktivitäten nach Aufforderung)
- 2.30 Befriedigung bei der Beantwortung
(Der Schüler findet Freude bei der Beschäftigung mit einem Sachverhalt)
- 3.00 Werten
(Der Schüler entwickelt ein Verhalten, das für ihn einen Wert hat)
- 3.10 Annahme eines Wertes
(Der Schüler zeigt ein konstantes Wertverhalten)
- 3.20 Bevorzugung eines Wertes
(Der Schüler zieht einen Wert anderen vor und wählt ihn aus)
- 3.30 Einsatz für einen Wert
(Der Schüler fühlt sich einem Wert verpflichtet und versucht, andere für diesen Wert zu gewinnen)
- 4.00 Aufbau einer Wert-hierarchie(Organisation)
(Beim Auftreten verschiedener Werte werden diese geordnet und gewichtet)
- 4.10 Begriff eines Wertes
(Der Schüler urteilt über seine Haltung und erfaßt den Wert, an dem er sich orientiert, begrifflich)
- 4.20 Organisation eines Wertsystems
(Der Schüler bringt verschiedenartige Bewertungen in ein [mehr oder weniger harmonisches] System)
- 5.00 Charakterisierung des Verhaltens durch einen Wert
(Das Verhalten des Schülers orientiert sich an längerbestehenden Wertstrukturen)
- 5.10 Allgemeine Ausrichtung des Verhaltens
(Dadurch wird das Verhalten in einer bestimmten Situation voraussagbar)
- 5.20 Entwicklung einer Weltanschauung
(alle Wertungen werden zu einer Weltanschauung integriert)



Die Niveaustufen 1.10 und 1.20 entsprechen der Gleichsetzung von Interesse und Aufmerksamkeit, die Niveaustufen 2.30 und 3.20 entsprechen eher einer Handlungsposition. Dieses Ordnungsraster erscheint geeignet, methodisch-didaktische Hilfen und Anregungen geben zu können.

3. Aus der Praxis

Die meisten Schullandheime in der Bundesrepublik liegen in Waldnähe oder unmittelbar im Wald. Viele Kollegen, die Heimaufenthalte in solchen Schullandheimen durchgeführt haben, könnten mit ihren Erlebnissen Bücher füllen, gerade was die Beziehung junger Menschen zum Wald angeht.

Es ist deshalb schwierig, einzelne Erfahrungen aufzuführen. Wir neigen dazu, aus der Summe vieler Heimerfahrungen eine Bilanz zu ziehen und eine große Zahl von Erlebnissen zu einem Bericht zusammenzufassen.

Die Frage ist: **Wie kann bei Heimaufenthalten das Interesse am Wald geweckt werden?**

Um dies zu beantworten, versuchen wir einen typischen Ablauf zu schildern.

Der Lehrer geht mit seinen Schülern häufig zu verschiedenen Tageszeiten in den benachbarten Wald (Für einen Teil der großstädtischen Jugend sind solche Wanderungen ungewohnt und deshalb nicht problemlos. Sie sind nicht zu unternehmen ohne vorherige sachliche Hinweise auf angemessenes Verhalten). — Lehrer und Schüler durchwandern den Wald, der Lehrer regt zu Spielen an (Versteckspiele, Suchspiele). Zunächst geschieht dies möglichst ohne Belehrungen und Hinweise (das betrifft nicht die obige Verhaltensweise). Es kommt darauf an, **den Wald als Ganzheit zu erleben**, wobei sich ein emotionales Wohlbefinden einstellen kann, das Nachwirkungen in die späteren Lebensphasen hat.

Ein nächster Schritt könnte sein: der Lehrer bittet den Förster oder den Jäger, die Klasse bei der Waldwanderung zu führen. Dabei kann den Schülern bewußt werden, welches die Besonderheiten der Lebensgemeinschaft Wald sind. Sie **nehmen zur Kenntnis**, was der Lehrer zeigt, worauf der Förster oder Jäger **aufmerksam machen** oder was sie **von sich aus entdecken**.

Wenn der Lehrer sehr gezielt während des Heimaufenthaltes das Interesse am Wald wecken will, kann er nach einer solchen Phase die **kontrollierte oder ausgewählte Aufmerksamkeit** des Schülers verstärken, indem er **Beobachtungsaufgaben** stellt. Damit bietet er dem Schüler die Möglichkeit, sich auf bestimmte Phänomene zu konzentrieren: „Beobachtet einen Ameisenhaufen!“ „Beobachtet die Bienen

an der Salweide!“ „Beobachtet das Eichhörnchen!“ Oder er gibt **Sammelaufgaben**: Sammeln von Früchten, Sammeln von Rinden, Blättern und Käfern. Diese Aufgaben können natürlich auch in Spiele eingebracht werden.

Schüler werden sehr unterschiedlich — aufgrund verschiedener Fähigkeiten zum Erleben, verschiedener Erfahrungen in Schule und Elternhaus, individueller Lehrerbeziehungen und sich verändernder Befindlichkeiten wie Unwohlsein im Heim, Heimweh — diese ersten aber sehr wichtigen Schritte auf dem Weg zum Interesse vollziehen.

Aber diese ersten Schritte sind bedeutungsvoll. Sie sollten ohne Zeitdruck durchgeführt werden.

Wir wissen von Schullandheimaufenthalten, daß man gelegentlich über diese Phasen nicht hinauskommt. D. h., daß die Reaktion und die Bereitschaft, dem Phänomen Wald soviel Beachtung zu schenken, daß man auch in Eigeninitiative etwas unternimmt, nicht bei allen Schülern beobachtet oder festgestellt werden kann.

Die Entwicklung eines Interesses setzt voraus, daß der Interessierte aus Freude an der Sache sich mit dem Gegenstand beschäftigt. Das ist der Fall, wenn der Lehrer z. B. beobachtet, daß ein Schüler jetzt im Wald photographiert, malt oder zeichnet; ein anderer anfängt, mit Waldmaterial zu basteln, ein dritter ein Buch zur Hand nimmt, in dem etwas über die Aufforstung oder den Stockwerkbau des Waldes oder den Wald als Biotop beschrieben steht. Oder der Lehrer registriert, daß die Schüler ihn laufend fragen.

Wir sollten nicht vergessen, daß das Alter der Schüler natürlich eine Rolle spielt. Die hier aufgeführten Erfahrungen sind gemacht worden mit zehn- bis fünfzehnjährigen Schülern. Das heißt nicht, daß nicht schon Grundschüler eindrucksvolle Walderlebnisse haben können.

Hier muß noch einmal auf die Gefahr hingewiesen werden, daß der Lehrer durch zu starke Aktivitäten und durch ein Überengagement die jetzt vorhandene Bereitschaft, sich für den Wald zu interessieren, töten kann. Das heißt, der Lehrer muß sehr sensibel alles unterstützen, was **von den Schülern** gewünscht und gewollt wird. Massive Informationsvorgaben (durch Filmanhäufung, Vorträge von Außenstehenden oder gar verschulter Biologieunterricht über den Wald) können in dieser Phase die Entwicklung zu einem dauerhaften Interesse so stören, daß alles wieder zunichtegemacht wird.

Letzten Endes bleibt das Erreichen der Stufe drei nach Krahtwohl (konstantes Wertverhalten) außerhalb unserer Beurteilung während der Schullandheimaufenthalte. Es ist dem Lehrer häufig erst nach der Schulzeit von ehemaligen Schülern bestätigt worden, daß das gute Verhältnis zum Wald aus Schullandheimaufenthalten erwachsen ist.

Wenn soviel erreicht ist, sind die Voraussetzungen geschaffen: **Das Interesse ist geweckt.**

Mehr kann der Lehrer nicht erwarten. Für eine Reihe von Schülern wird sich dieses Interesse für den Wald in dauerhafte, u. U. ein Leben lang anhaltende Aktivitäten umsetzen.

Schlußbemerkung

Mit diesen Ausführungen wird auf die Bedeutung des Interessiertseins und des Interesses für die Persönlichkeit und die Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen.

Dabei ist das Beispiel Wald eines von vielen, aber ein sehr typisches. Das Beispiel wird in einem Folgeartikel noch einmal aufgegriffen und ausführlich, auch mit den auftretenden Schwierigkeiten erweitert und vertieft.

An die Stelle des Beispiels Wald hätten viele andere Themen treten können. „Alte Schullandheimer“ wissen zu berichten, daß Schüler während des Heimaufenthaltes Interesse bestimmten Spielen im Freien oder im Haus, am Tanzen oder sogar am Wandern gefunden haben.

Der Artikel will ferner helfen, auf dem Weg zur Operationalisierung von sozialen und emotionalen Lernzielen ein kleines Stück voranzukommen. Hier steckt die Pädagogik noch in den Anfängen und am Beginn einer langen und notwendigen Entwicklung.

Wenn es uns in Zukunft gelänge, stärker emotional betonte Ziele, wie Interesse, genauer zu beschreiben, kämen wir auch in den didaktischen Bestrebungen ein großes Stück weiter.

Mit dieser Didaktik wiederum könnte und würde dann auch das **Interesse** der Lehrer an der sozialen Erziehung und an der Freizeit-erziehung wachsen.

Literatur

Herrmann, Th.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme, Göttingen, 1976.

Huber, G.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen, München, 1976.

Krathwohl, D. R. — Bloom, B. S. — Masia, B. B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel, 1975.

Lunk, G.: Das Interesse, 2 Bde, Leipzig, 1926/27.

Roth, H.: Begabung und Lernen, Stuttgart, 1969.

Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen, München, 1978².

Schiefele, H. — Hausser, K. — Schneider, G.: „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung, in: Ztschr. für Pädagogik, 1/79, S. 1 ff.

Soziale Erziehung

Auszug aus einem Referat von Prof. Dr. Walter Schultze, gehalten anlässlich der 3. Bundestagung des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V. am 1. 10. 1955 auf der Burg in Nürnberg

„... In einer Erhebung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung haben wir die Schulversuche im Nachkriegsdeutschland zu erfassen versucht⁵⁾. In dieser für den Bereich der Volksschule durchgeführten Untersuchung stellt Chiout neun verschiedene „Anliegen“ der Versuchsarbeit heraus, die man für unsere Fragestellung in drei Problemkreisen zusammenfassen kann, womit dann zugleich die Anliegen der weiterführenden Schularten einbezogen sind. Es handelt sich

1. um die mitbürgerliche, politische oder soziale Erziehung in ihren verschiedenen Ausprägungsformen,
2. um die Bildungsgüter und die schulischen Arbeitsformen,
3. um die musische Erziehung im weitesten Sinne unter Einbeziehung der Handtätigkeit und Freizeitgestaltung.

Sie sehen, im Grund geht es uns immer noch um die seit der Jahrhundertwende aufgeworfenen Fragen einer Schulerneuerung. Mitten darin steht die Schullandheimbewegung als Idee und pädagogische Tat. Sie wird deshalb mit Recht von Chiout in seiner Untersuchung gewürdigt.

Sehen wir sie im folgenden im Zusammenhang dieser drei Problemkreise:

1. Die soziale Erziehung.

Soziale Erziehung haben wir in vier Formen zu sehen:

a) Im engeren Sinne einer Sozialpädagogik, wie sie von Anfang an innerhalb der Schullandheimpädagogik betrieben worden ist, wie sie z. B. zum Ausdruck kommt in Erörterungen, die eine der wesentlichen Aufgaben des Landheimaufenthaltes in dem Ausgleich der sozialen Spannungen zwischen den Elternhäusern sehen, und wie sie in der Forderung verwirklicht wird, daß kein Kind aus finanziellen Gründen im Hause bleiben sollte; wie sie sich weiterhin z. B. in einer Prüfungsarbeit mit dem Thema: „Das schwererziehbare Kind in der Klasse und im Schullandheim“ ausprägt. Nicht ganz scharf läßt sich davon

⁵⁾ Herbert Chiout, Schulversuche in Westdeutschland, Dortmund 1955, vgl. Mitt.-Bl. 16, S.34.

b) der große Bereich der sozialen Erziehung trennen, den wir heute mit Sozialkunde, mitbürgerlicher, partnerschaftlicher oder auch politischer Erziehung meinen. Wenn wir uns im März dieses Jahres auf einer Veranstaltung der Bundeszentrale für Heimatdienst in Tutzing ganz besonders um die Möglichkeiten einer politischen Erziehung innerhalb der Volksschule bemüht haben,⁶⁾ so wurde dabei eines besonders deutlich: Die Überwindung eines bloß belehrenden „staatsbürgerlichen Unterrichts“ durch Gelegenheit zum verantwortlichen partnerschaftlichen Tun und Handeln ist bei unserer Halbtagschule nur sehr bedingt möglich. Der gemeinsame Unterricht ist als solcher nur wenig geeignet, Gewöhnung und Einsicht im Bereich sozialen Handelns zu erreichen. Die Schule ist viel zu sehr Unterrichtsanstalt und zu wenig Lebensform, um wirklich echte Möglichkeiten dafür bereitzustellen; die Klasse wird aber zu solcher Lebensform in demselben Augenblick, in dem sie im Schullandheim die Kinder zu einer über den Unterricht hinausgreifenden Gemeinschaft vereinigt, in der das Leben wirklich gemeinsam bewältigt sein will. Ich brauche Ihnen nicht im einzelnen die möglichen Formen der Verantwortung, der Erziehung zur Einordnung in die Spielgemeinschaft, in die Arbeitsgruppe, in den Klassenverband zu schildern; Sie alle haben auf dem Gebiet reichlich Erfahrung, und von Anfang an hat man gerade hier den ganz besonderen erzieherischen Wert des Schullandheimes gesehen.

Aber unter noch einem weiteren Aspekt ist der sozialpädagogische Problemkreis zu betrachten, nämlich

c) im Sinne einer Ausweitung des Sozialverbandes der Klasse über die Schule zu einer Schulgemeinde. Nur schwer ist es im normalen Schulleben möglich, das Kind in unseren Mammutschulen in ein gesundes Verhältnis zur gesamten Schule zu bringen. Im allgemeinen erziehen sie eher zu Klassenegoismus als zur Einordnung in den größeren Verband Schule. Das Schulheim jedoch ist ein ganz konkreter Ansatzpunkt, an dem sich für das Kind anschaulich gemeinsames Streben und Leben der ganzen Schule verwirklicht, schon durch den gemeinsamen Aufenthalt verschiedener Altersstufen mit seinen Möglichkeiten des Betreuens, Helfens usw. Doch scheint es mir besonders bedeutsam, diese weitreichenden sozialen Bezüge auch einsichtig zu machen. Bloße Gewöhnung durch ein — wenn auch noch so schönes — Zusammenleben ist die primitivste Stufe mitbürgerlicher Erziehung. Dem kindlichen Verständnis angemessen, muß eine geistige Durchdringung in Form des Gespräches einsetzen, wenn wir überhaupt geistdurchwirktes Tun für das Ziel unserer Erziehung halten. Gerade die über die Klasse hinausführenden Beziehungen bedürfen der Stützung und Fundierung durch immer wieder bei geeigneter

⁶⁾ siehe hierzu: DIE NEUE VOLKSSCHULE, Heft 5/6, 1955: Die politische Erziehung in der Schule.

ter Gelegenheit durchzuführende Betrachtungen und Erörterungen. Dadurch wird dann zugleich auch eine Ausweitung auf die gesamte Schulgemeinde, die die Eltern einbezieht, angestrebt. Unsere heutige Schule hat wenig Gelegenheit, Lehrer, Eltern und Kinder an gemeinsamer Arbeit zusammenzuführen. Die meisten Elternvereine bestehen, insbesondere an den höheren Schulen, zu dem Zweck, eine finanzielle Unterstützung ihrer Arbeit zu sichern. Die Eltern über den finanziellen Beitrag hinaus zu wirklicher Mitarbeit zu gewinnen, gelingt selten. Sobald jedoch eine konkrete, wirklich handfeste Aufgabe wie die Gründung bzw. Erhaltung eines Schulheimes gegeben ist, kann das zur fruchtbarsten Zusammenarbeit führen. Wir haben eine Fülle der schönsten Beispiele dafür, daß sich Eltern, Lehrer und Schüler an der Aufgabe des Landheimes unter Hintansetzung aller üblichen politischen, religiösen und anderen Differenzen zusammenfinden. Unter diesem Gesichtspunkt ist zum mindesten die Frage aufzuwerfen, ob nicht mühsam durch alle Beteiligten wirklich „erworbenen“ Heime sich für das Leben der Schule als pädagogisch wirksamer erweisen als fertig „gelieferte“ Heime, seien diese äußerlich auch komfortabler. Ein Schulheim muß eine ständige Aufgabe bleiben, wenn es alle seine möglichen pädagogischen Kräfte entfalten soll. Hier liegt auch die besondere Bedeutung des schuleigenen Heimes.

d) Schließlich sind unter dem sozialpädagogischen Aspekt noch die sozialkundlichen Studien, besonders auch der höheren Schulen, zu erwägen. Sozialkundliche Studien im Sinne einer wissenschaftlich vertieften Heimatkunde sind in dem fast immer überschaubaren Lebensraum der Umgebung des Schullandheimes möglich, während sie in der Großstadt zumeist an der nicht mehr durchschaubaren Verflechtung aller beteiligter Faktoren scheitern. Das führt uns bereits hinüber zu Fragen der Bildungsarbeit im Schullandheim, ist aber vor allem auch unter sozialpädagogischem Aspekt zu sehen, weil es uns dabei vorwiegend um vertiefte Durchdringung menschlicher Lebens- und Arbeitsverhältnisse geht und sich nicht etwa auf den Arbeitsprozeß unter nur technischen Gesichtspunkten beschränken darf.

So können wir zusammenfassend sagen, daß das Schullandheim insbesondere in der Form des schuleigenen Landheimes eine Fülle von Möglichkeiten partnerschaftlicher Erfahrungen und mitbürgerlicher Erkenntnisse bietet, die in unserer heutigen Schule als Halbtagschule sonst gar nicht oder doch nur in einem geringen Maße möglich sind. Für die Durchführung sozialkundlicher Studien erweist sich der Heimaufenthalt als unersetzliches Arbeitsfeld. Vielleicht kann man sogar behaupten, daß eine politische Erziehung in unserer Schule notwendigerweise unvollkommen bleiben muß, wenn sie nicht den Heimaufenthalt in ihre Lebensform einbezieht. . . "



Henry Kröger verstorben

Nach längerem Krankenhausaufenthalt ist der Kollege Henry Kröger am 11. Juli 1979 im 81. Lebensjahr in Hamburg verstorben. Das Deutsche Jugendherbergswerk, insbesondere der Landesverband Nordmark e. V., dessen langjähriger 1. Vorsitzender er bis zuletzt war, trauert um den Verlust dieses großen Mannes. Der Verband Deutscher Schullandheime und die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime haben einen Freund und Mitstreiter auf dem Gebiet der Schullandheimarbeit und der Freiluftpädagogik verloren.

Henry Krögers Lebenswerk war dem Deutschen Jugendherbergswerk gewidmet. Er gehört in die Reihe jener Persönlichkeiten der „ersten Stunde“, die sich in nimmermüder ehrenamtlicher Arbeit aus einem hohen pädagogischen Ethos heraus für den Ausbau der Jugendherbergen und deren sinnvolle zweckbestimmte Gestaltung zielstrebig und effektiv eingesetzt haben.

In jungen Jahren wurde er bereits während seiner Ausbildung zum Lehrer mit den Bestrebungen der „Pädagogischen Vereinigung von 1905“ in Hamburg konfrontiert. Stark beeinflusst von den Gedanken der pädagogischen Reformbewegung in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, wollte Henry Kröger, der Lehrer mit Leib und Seele war, über den Unterricht im Schulgebäude hinaus den menschlichen und erzieherischen Bezug mit seinen Schülern pflegen. So schloß sich Henry Kröger dieser Vereinigung Hamburger Lehrer an, ging regelmäßig mit seinen Schülern auf eintägige und mehrtägige Wanderfahrten und betreute Schülergruppen an Sonntagen oder während der Schulferien in den von der Vereinigung schon ab 1911 gegründeten eigenen Schülerheimen. Die von der „Pädagogischen Vereinigung“ eingerichteten Häuser in Hoisdorf (1911), Glinde (1913), Grande (1919), Schobüll (1924), Klingberg (1925) und in der Wingst (1929) darf man

mit gutem Recht als die Wegbereiter des Jugendherbergswerkes im Norden und der Schullandheimbewegung in Hamburg bezeichnen. Es nimmt nicht wunder, daß Henry Kröger bei seinem organisatorischen Talent und seinem nüchternen, klaren, unbestechlichen Blick für Wirtschaftsfragen der Heimwart des Hauses in Grande wurde. Nach der Liquidation der „Pädagogischen Vereinigung“ im Jahre 1934 wurden diese Häuser größtenteils dem Jugendherbergswerk angegliedert. Klingberg und der Waldhof Wingst sind noch heute begehrte Jugendherbergen der Nordmark. Noch vor Begründung der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime e. V. suchte Henry Kröger die Verbindung mit dem DJH-Ortsverband Hamburg, dem er seit 1924 als Vorstandsmitglied und nach dem 2. Weltkriege als Vorsitzender angehörte. So führte ihn sein pädagogischer Lebensweg neben seiner Tätigkeit als Lehrer und Schulleiter in Hamburg schon sehr früh zum Deutschen Jugendherbergswerk, dem er bis zu seinem Tode treu gedient hat. Seine volle Aktivität entfaltete er nach dem 2. Weltkriege, als es darum ging, die Jugendherbergen für die wandernde Jugend wieder herzurichten und das Netz der Jugendherbergen den Bedürfnissen entsprechend auszubauen. Nach langjähriger Vorstandstätigkeit im Landesverband Nordmark war er seit 1958 dessen 1. Vorsitzender. Auf der Bundesebene des Jugendherbergswesens hatte er seit 1955 das Amt des stellvertretenden Vorsitzenden des Hauptverbandes des Deutschen Jugendherbergswerks inne, bis er sich 1977 aus Altersgründen nicht mehr zur Wiederwahl bereit erklärte. Mit seiner umfassenden pädagogischen Lebenserfahrung und der imponierenden Art seiner Persönlichkeit hat er das Deutsche Jugendherbergswerk an maßgeblicher Stelle entscheidend befruchtet und beeinflußt. Im Rahmen der vielfältigen Aufgabenbereiche des Deutschen Jugendherbergswerkes war es ihm ein besonderes Anliegen, sich für die Gestaltung sinnvoller Schulfahrten und -heimaufenthalte und für die zweckentsprechende bauliche Herrichtung und Einrichtung der Jugendherbergen einzusetzen.

Dem Verband Deutscher Schullandheime und der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime fühlte sich Henry Kröger eng verbunden. Als Mann der Kooperation und des Ausgleiches, der stets das Gemeinsame in der pädagogischen Arbeit sah, war er über viele Jahre im gemeinsamen Arbeitsausschuß mit Vertretern des Deutschen Jugendherbergswerks und des Schullandheimverbandes tätig. An die gemeinsame Herausgabe des Bildbandes „Lernen und Erleben in Schullandheimen und Jugendherbergen“ darf erinnert werden. Es gab keine Bundes- oder Arbeitstagung des Schullandheimverbandes und keine Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime, an der Henry Kröger nicht aktiv teilgenommen hätte. In beiden Organisationen war er der Sprecher und der Verbindungsmann

des Deutschen Jugendherbergswerks. Er war Mitglied des beratenden Ausschusses beim Referat Schulfürsorge der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg für alle Angelegenheiten der Schulfahrten, war stets ratgebend an der Richtliniengestaltung für die Freiluftpädagogik beteiligt und stellte sich regelmäßig als Vortragender, Gesprächsleiter und als Leiter von Besichtigungsfahrten in die Jugendherbergen seines Bezirks für die Ausbildung des Lehrernachwuchses und zur Information der Kollegen zur Verfügung.

Obwohl Prof. Dr. Pöggeler, der 1. Vorsitzende des Deutschen Jugendherbergswerks, in seiner Laudatio auf Henry Krögers 80. Geburtstag in Hamburg zum Ausdruck brachte, daß an jenem 25. Januar 1979 kein Abschied sondern der Geburtstag eines aktiven Mannes gefeiert werde, war dieser schöne Empfang, rückerinnernd gesehen, doch der Abschied. Alles was Rang und Namen hat, Freunde des Jugendherbergswerkes aus dem In- und Ausland hatten sich in der Jugendherberge an der Horner Rennbahn zur Ehrung von Henry Kröger eingefunden, die er mit der ihm eigenen Bescheidenheit entgegennahm. Unvergeßlich bleibt auch seinen Begleitern die Art, wie Henry Kröger noch Anfang Februar die finnische Jugendherbergsdelegation in Travemünde und in Lübeck empfing und eine Woche lang durch die Jugendherbergen seines Landesverbandes führte. Niemand ahnte, daß das seine letzte offizielle Tätigkeit als Vertreter des Deutschen Jugendherbergswerkes war.

Henry Kröger war stets ein Mann, der Geselligkeit und Kommunikation liebte. Seine regelmäßigen Zusammenkünfte mit den früheren Kollegen seiner Schule und seines Schulkreises auf Tagesausflügen im Sommer oder zum besinnlichen Klönschnack in der Adventszeit waren Ausdruck seines Wesens. Wie sehr liebte er es nach Vorstandssitzungen oder Mitgliederversammlungen oder wenn er Gäste aus dem In- und Ausland zu betreuen hatte, bis in die späten Nachtstunden mit den Freunden zusammensitzen; die gute Zigarre durfte dabei nicht fehlen.

Nun ist auch der älteste Vorsitzende eines DJH-Landesverbandes von uns gegangen. Henry Kröger hat sich um das Deutsche Jugendherbergswerk und um die Schullandheimarbeit verdient gemacht. Wir werden seinem nimmermüden, zielstrebigem und erfolgreichen Wirken für die Jugend ein ehrendes Andenken bewahren.

Friedrich Packeiser

Besichtigungen von Schullandheimen 1979 in Rheinland-Pfalz

Herr Staatssekretär Dr. Stollenwerk vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz hat für 1979 Besichtigungen und Aussprachen in den Schullandheimen mit dem Landesvorsitzenden des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. festgelegt.

Die 1. Besichtigung war am 9. April 1979 im Schullandheim Arzfeld. Eine ehemalige Landwirtschaftsschule mit Schülerinnen-Internat wurde vom Schullandheimfreund Becker durch Gründung eines Schullandheimvereins in ein Schullandheim umgestaltet. Lehrer, Eltern, Gemeinde, Raiffeisenkasse sind aktive Schullandheimer, die das gemietete Haus von 1974 mit Unterstützung von Kreis, Gemeinde, DPWV, Raiffeisenkasse kauften und ein zeitgemäßes, gutes Schullandheim mit 40 Betten für Schüler, gute Begleiterzimmer, 1 Schulsaal, 3 Nebenräumen, 1 Speisesaal, 1 vorbildlichen Küche schufen.

Herr Dr. Stollenwerk war überrascht von dem gelungenen Werk nach der Besichtigung des Heimes. Nach dem Mittagessen war eine Aussprache mit dem Vorstand des Schullandheimvereins, an der der Landtagsabgeordnete des Wahlkreises von Arzfeld, Herr Mohr, der Verbandsbürgermeister, der Vertreter des Landrates teilnahmen. Es war eine lebhafte Aussprache über die Notwendigkeit der Schullandheimarbeit, aber auch zeitgemäße Probleme über Grundschule, Lesebuchfragen wurden aufgeworfen. Der Staatssekretär hörte manches, antwortete aufklärend und wegweisend. Das alte Wort: „Miteinander reden, Vorurteile überwinden, sich verständigen und verantwortlich handeln“ erlebte man als Teilnehmer der Runde.

Nach einer kurzen Kaffeerunde wurde die Rückfahrt nach Mainz angetreten. Während der Hinfahrt konnte der Landesvorsitzende wichtige Einzelfragen der Schullandheimarbeit mit Herrn Dr. Stollenwerk besprechen. Bei der Rückfahrt bearbeitete der Staatssekretär mitgenommene Akten.

Besichtigungen von Schullandheimen 1979

April: Schullandheim Arzfeld (Schullandheimverein e. V.) — **Ende Juni:** — Schullandheimfahrt mit kulturpolitischem Ausschuß des Landtages —; Hertlingshausen (Stadt Frankenthal); Ramsen (Stadt Ludwigshafen); Wilenstein (Trägerkreis Burg Wilenstein); Eppenbrunn (Schullandheimverein für Berufsbildung in Rheinland-Pfalz); Schönau-Heilsbach (Ordinariat Speyer) — **Anfang September:** Schullandheim Winterburg (Schullandheimvereinigung Mainz e. V. 1955); Schullandheim Miltenberg (Zweckverband Rhein Hess. Schullandheim); Schullandheim „Hoher Darsberg“ (Stadt Worms) — **September/Oktober:** Schullandheim „Haus Sonnenhof“, Aitern/Schwarzwald (Westerwaldkreis Montabaur)



Allgemeines

Seinen 75. Geburtstag feierte **Franz Hausen** früherer Hauptgeschäftsführer des DJH. Für den Verband Deutscher Schullandheime e. V. gratulierte der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime e. V., Eberhard Johannson, und überreichte ein Bronzerelief der Stiftung „Kinder in Hamburg“. (*Jugendherbergswerk*, 2/79).

Die positiven Einflüsse auf alle Beteiligten des Modellversuches „**Künstler und Schüler**“ im Schullandheim hebt die „*Schwäbische Zeitung*“ vom 10. 5. 79 nochmals hervor. Die Schullandheime haben sich im Modellversuch besonders gut als Orte erwiesen, die für die Durchführung von Projekten geradezu optimal sind.

Der „*General-Anzeiger Bonn*“ berichtet in seiner Ausgabe vom 21. 4. 79 über die Vorteile von Klassenreisen in Schullandheime. Er hebt hervor, daß durch besseres Kennenlernen Schüler und Lehrer mehr Verständnis füreinander bekommen.

Die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Frauen der Stadt Griesheim spendete den Erlös aus einem Flohmarkt für einen gemeinsamen Schullandheimaufenthalt einer Griesheimer Schulklasse mit französischen Kindern aus Bar le Duc. (*Darmstädter Tagblatt* v. 8. 5. 79).

Im *Iserlohner Kreisanzeiger* vom 8. 5. 79 wird berichtet, daß durch ein fröhliches Beisammensein in der Winkelmannkaserne ein Erlös von DM 1 002,— erwirtschaftet wurde. Das Geld soll einigen Schulklassen als Zuschuß zu Schullandheimaufenthalten dienen.

Mit dem Erlös aus einem „Basar“ besserten Schüler der R 8a der Darmstädter Bühlschule ihre Kasse für einen Schullandheimaufenthalt auf. (*Südwest-Presse*, 4. 4. 79).

Im *Kölner Stadtanzeiger* wurde am Beispiel des Hansa-Gymnasiums noch einmal darauf hingewiesen, daß von dem Sammlungserlös der DPWV-

Straßensammlungen ein erheblicher Anteil den Einrichtungen des Sammlers zufließen. In diesem Beispiel verwendet das Hansa-Gymnasium das Geld für sein Schullandheim.

Mit den Gewinnen, die sie als die beiden ersten Preisträger des Wettbewerbs der Stadt Donaueschingen für ihr soziales Engagement erhielten, werden die Klassen R 7d und 8 finanzschwachen Mitschülern einen Schullandheimaufenthalt vermitteln. (*Badische Zeitung* vom 14. 4. 79).

Ihr Taschengeld legten 33 Schüler der Klasse R 9b der Friedrich-Liszt-Realschule aus Dortmund zusammen und ermöglichten so einem Mitschüler aus einer achtköpfigen Familie die Mitfahrt ins Schullandheim. (*Westf. Rundschau* vom 1. 5. 79).

Auf der Grundlage einer Entscheidung des Bundessozialgerichtes lehnte die gesetzliche **Unfallversicherung** die Übernahme von Kosten ab, deren Ursache der Unfall eines Schülers war. Der Junge hatte sich bei einem Schullandheimaufenthalt in den Alpen unerlaubt entfernt und war abgestürzt. Die gesetzliche Unfallversicherung griff das Argument des Bundessozialgerichtes auf, wonach der 14jährige Schüler für sein Tun verantwortlich wäre.

Durch das Verhalten der Versicherung wurden Eltern und Lehrer stark verunsichert und forderten die eindeutige Aussage, daß Klassenreisen, Schullandheimaufenthalte u. ä. während der gesamten Dauer voll unter Versicherungsschutz stehen — auch bei fehlerhaftem Verhalten minderjähriger Schüler (*Offenbacher Post, Wetzlarer Neue Zeitung, Gießener Anzeiger, Frankfurter Rundschau* vom 31. 7. 79 und *Neue Hessische Zeitung* vom 10. 8. 79).

Nach einer Meldung des *Main-Echo* vom 7. 8. 79 war das beispielhafte Fest mit großer Tombola in der Sondervolksschule für geistig Behinderte in Hösbach ein voller Erfolg. Die Spenden und Erträge aus Tombola und Fest reichen aus, um allen Schülern einen Schullandheimaufenthalt zu ermöglichen.

Baden-Württemberg

Der „*Schwarzwälder Bote*“ vom 18. 4. 79 berichtet vom **Ski-Schullandheim-Aufenthalt** der 9. Klasse des Oberndorfer Gymnasiums im **Kanzelwandhaus**. Der Aufenthalt wurde als Projekt mit dem Ziel durchgeführt, jedem Schüler Grundfertigkeiten im Skilaufen zu vermitteln.

Um Land und Leute kennenzulernen und einen Eindruck vom Kulturgut Südtirols zu bekommen, hielten sich die Klassen 9b und 9d des Schiller-Gymnasiums Ludwigsburg im **Schullandheim im Ahorntal** (BW 50) auf. Die *Ludwigsburger Kreiszeitung* berichtete am 4. 7. 79 darüber.

Bayern

Hohe Kosten für die unaufschiebbare Sanierung seiner drei Heime kommen auf das **Schullandheimwerk Mittelfranken** zu. (BY 1.1., 1.2. und 1.3.) Von

über DM 230 000,— Kosten ist bisher lediglich ein Betrag von DM 25 000,— durch einen Zuschuß des Landes gedeckt. Der Restbetrag soll durch Spenden finanziert werden. (*Nürnberger Zeitung* vom 25. 6. 79, *Nürnberger Nachrichten* vom 22. 6. 79).

Wie bereits im Heft Nr. 110 berichtet, soll das **Schullandheim** auf dem **Bauersberg** (BY 3) erweitert werden. Die Kosten für den Erweiterungsbau werden sich nach einer Meldung des „*Fränkischen Volksblattes*“ vom 28. 4. 79 auf eine Million DM belaufen. Das **Schullandheimwerk Unterfranken** bedauert dabei zutiefst, daß sich bisher lediglich die Hälfte der unterfränkischen Schulen an der Schulsammlung beteiligt haben, obwohl zehn Prozent des jeweiligen Sammelergebnisses den „Sammelschulen“ wieder für Schullandheimaufenthalte zur Verfügung gestellt werden.

Die „*Fürther Nachrichten*“ berichteten am 29. 5. 79 darüber, daß sich auch der Markt Roßtal der Sammelaktion des **Schullandheimwerkes Mittelfranken** (BY 1) anschloß.

Einen bemerkenswerten Modellversuch führt derzeit das Schullandheimwerk Mittelfranken in Zusammenarbeit mit einer Altdorfer Schule im **Schullandheim Heidenheim** (BY 1.3) durch (*Altmühl Bote* vom 10. 5. 79). Ziel des Versuches ist es, in Projektform auf den Übergang ins Berufsleben vorzubereiten. Der **Verband Deutscher Schullandheime e. V.** führt seit 1977 den Modellversuch „Seminar zur Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt für Schüler der Abschlußklassen aller Schularten in Schullandheimen“ durch. Für Klassen, die am Modellversuch teilnehmen, werden Zuschüsse für Aufenthalts- und Sachkosten gewährt (ca. 40 Prozent).

Das **Schullandheimwerk Oberpfalz und Niederbayern** führte für seine Heime (4. 1. — 4. 3. und 4. 6. — 4. 8.) auch in diesem Jahr eine umfangreiche Sammlung in Form eines Wettbewerbes durch. (*Mittelbayerische Zeitung* vom 3. 5. 79) (*Frankenpost* vom 18. 4. 79).

Der Verkauf des **Schullandheimes in Eschenbach** (BY 4.1) an eine Immobiliengesellschaft hat Untersuchungen ausgelöst. Stadt, Kreis und Parteien waren vom Verkauf durch das Schullandheimwerk Oberpfalz nicht unterrichtet worden und sind nun über den im Vergleich zu früheren Preisvorstellungen niedrigen Preis erstaunt. Die Stadt hatte zum Bau des Hauses Baugrund und Baumaterial kostenlos zur Verfügung gestellt. (*Nordbayerischer Kurier* vom 16. 5. 79, *Mittelbayerische Zeitung* vom 14. 5. 79, *Süddeutsche Zeitung* vom 31. 5. 79 und „*Der neue Tag*“ vom 21. 5. 79).

Für ihre Schullandheime im **Schullandheimwerk Oberfranken e. V.** (BY 2.1, 2.2) sammelten Schüler der **Volksschule Weifenstadt** DM 2 816,—. Die Klasse und die drei Schüler mit den besten Sammelergebnissen werden als Belohnung in ein Schullandheim eingeladen. Die „*Frankenpost*“ vom 15. 5. 79 berichtete darüber.

Der „*Rhön- und Streubote*“ berichtete am 14. 5. 79, daß der Neubau einer großzügigen Sporthalle für das **Schullandheim Rappershausen** (BY 3.3) sicht-

bare Fortschritte macht. Das Projekt kostet über DM 400 000,— und wird bei entsprechender Eigenleistung des Trägers von Bund und Land besonders gefördert.

Ein voller Erfolg war der Schullandheimaufenthalt der Klasse 6c der Hauptschule St. Martin aus Landshut im **Schullandheim Solla**. (BY 4.8). Die *Landshuter Zeitung* berichtete darüber am 11. 5. 79.

Große Aufregung entstand um die „Lagerzeitung“ im **Schullandheim Vorra** (BY 1.2). Betreuer der Organisation „Student für Europa“ hatten Ausdrücke aus dem Sexualbereich der von ihnen betreuten Ferienkinder aus Berlin in der Lagerzeitung grafisch dargestellt. Die empörten Eltern baten die zuständigen Stellen um Ermittlungen in dieser Angelegenheit (*B. Z. Berlin* vom 24. 8. 79; *B. Z. Berlin, Berliner Morgenpost* und „*Der Abend*“ vom 29. 8. 79).

Die Einweihung der neuen Anlagen des **Schullandheims Rappershausen** (BY 3.3) soll nach Meldung des „*Rhön- und Streuboten*“ noch in diesem Jahr erfolgen.

Das **Schullandheim Riedenburg** (BY 4.7) wurde in den *DPWV-Nachrichten* vom Juli 1979 vorgestellt.

Das beste Ergebnis bei der Sammlung für Schullandheime erzielte in den Regierungsbezirken Oberpfalz und Niederbayern (BY) die Klasse 6a der Hauptschule Hirschen. Sie erreichte das beste Sammelergebnis für Klassen und mit ihrem Mitschüler Peter Harm das beste Einzelergebnis. Der Erfolg wurde im Rahmen einer Feier entsprechend gewürdigt (*Arnsberger Zeitung* vom 1. 8. 79).

Berlin

Durch die Hilfe der Berliner Klassenlotterie wurde ein rollstuhlgerechter Anbau für das **Schullandheim Tannenberg** (B 11) ermöglicht, der im Mai dieses Jahres eingeweiht werden konnte. („*Rehauer Tageblatt*“ vom 29. 5. 79, „*Der Tagesspiegel*“ vom 27. 5. 79 und „*Berliner Morgenpost*“ vom 13. 5. 79).

Aufregung bei Militärbehörden in Bonn und Washington erregte ein „UFO“, das sich als Montgolfiere entpuppte, die von Schülern des **Schullandheimes Tannenberg** (B 11) gestartet worden war. Die *Frankenpost* vom 27. 6. 79 berichtete darüber.

Im Spandauer **Schullandheim am Predigtsberg** (B 9) fand das traditionelle Treffen des Vorstandes der Arbeitsgemeinschaft Berliner Schullandheim-Vereine statt. Es wurde Frau Emma Landgraf geehrt, die seit 16 Jahren im Heim tätig war und jetzt mit 69 Jahren in den Ruhestand trat (*Frankenpost* vom 8. 6. 79).

Bei einer Nachtwanderung hatten sich die Schüler der Klasse 4b der Finow-Grundschule, die sich im **Schullandheim am Sandwerder** (B 2) aufhielten, mit ihren Lehrerinnen verlaufen.

Die Polizei übernahm den Rücktransport zum Heim im Mannschaftswagen, was den Kindern große Freude bereitete. (*Bildzeitung* vom 3. 5. 79, *B. Z.* vom 3. 5. 79, *Die Wahrheit* vom 3. 5. 79, *Berliner Morgenpost* vom 3. 5. 79, *Der Tagesspiegel* vom 3. 5. 79).

Das „Internationale Kinderpartnerdorf 1979“ war in Berlin im **Schullandheim „Am Postfenn“** (B 4) untergebracht. Die Kinder und Jugendlichen aus Holland, Frankreich, Dänemark, Grönland und England verbrachten zusammen mit Kindern aus Deutschland erholsame und ereignisreiche Tage. (*Wiesbadener Tageblatt* vom 11. 8. 79 und die „B. Z.“ vom 16. 7. 79 berichteten darüber).

Am 24. 7. 79 ertrank im Hallenbad von Rehau die siebenjährige Schülerin Angela Gutendorf aus Spandau. Das Mädchen war mit anderen Kindern zu einem Ferienaufenthalt in das **Schullandheim „Haus Tannenberg“** (B 11) in Rehau gereist. („*Der Abend*“, „*B. Z.*“ und „*Berliner Morgenpost*“ vom 25. 7. 79).

Bremen

Ein **Schullandheim für geistig behinderte Kinder** wird in der Gemeinde Wulsbüttel (Landgem. Hagen) nahe dem jetzigen Schullandheim des Schullandheimvereins Blumenthal e. V. (HB 12) gebaut. Der Träger des Heimes wird der Bremer Schulverein Wandrahm e. V. (HB 25) sein. (*Nordsee-Zeitung* vom 23. 6. 79).

Das **Schullandheim „Am weißen Berge“** (HB 2) ist nach umfangreichen Umbauarbeiten, die zur Hälfte durch Eigenleistung der Eltern ermöglicht wurden, besser ausgestattet eröffnet worden. Die *Bremer Nachrichten* vom 19. 4. 79 und der *Weser-Kurier* vom 28. 5. 79 berichteten darüber.

Wie die „*Nordsee-Zeitung*“ vom 20. 7. 79 berichtet, hielt sich der Kinder-spielkreis Wulsbüttel zu zwei ereignisreichen Aktionstagen im **Schullandheim Wulsbüttel** (HB 12) auf.

50 Kinder aus Oldenburg wurde von der dortigen Arbeiterwohlfahrt ein dreiwöchiger Ferienaufenthalt im **Schullandheim Wulsbüttel** (HB 12) ermöglicht. Die „*Nordsee-Zeitung*“ berichtete darüber am 7. 8. 79.

Die Umbau- und Modernisierungsarbeiten am **Schullandheim in Cluvenhagen** (HB 2) stehen kurz vor dem Abschluß. Die „*Verdener Aller-Zeitung*“ berichtete am 27. 7. 79 darüber und wies besonders darauf hin, daß das Heim auch während der Umbauarbeiten mit 65 Kindern voll belegt war. Nach Durchführung der Modernisierungsarbeiten, bei denen auch eine Heizung eingebaut wurde, kann das Heim auch im Winter genutzt werden.

Hamburg

Für besondere Verdienste um die soziale Arbeit im paritätischen Bereich, insbesondere um die Schullandheimarbeit für das **Schullandheim Estetal** (HH 26), wurde Ernst Oelker aus Hamburg mit der „Silbernen Ehrenplakette“ des DPWV ausgezeichnet. (*DPWV-Nachrichten* 7/79).

Das *Hamburger Abendblatt* vom 8. 5. 79 berichtete darüber, daß im **Schullandheim Ohlendorf** (HH 41) 21 Kinder an einer im Landkreis Harburg grassierenden Magen- und Darmverstimmung litten. Über 100 Schulkinder aus drei Hamburger Klassen verließen daraufhin das Heim.

Die **Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime e. V.** und der **Verein Hamburger Freiluftschulen** haben auch in diesem Jahr wieder Ferienaktionen während der Oster- und Sommerferien durchgeführt. Ziel dieser Aktionen war es, Kindern, die sonst nicht in Urlaub fahren können, unbeschwerte Ferien mit gleichaltrigen zu ermöglichen. Für 1980 wird bereits wieder ein Programm erstellt. (*Hamburger Abendblatt* vom 12. 6. und 19. 6., *Hamburger Morgenpost* vom 9. 6. und 20. 7., *Bildzeitung* vom 26. 7. 79).

Niedersachsen

Wie auch in anderen **Schullandheimen** verbrachten in den Heimen der Stadt Hannover in **Rietenburg** und **Bredenbek** (N 11.1 und 11.2) Schulkinder ihre Ferien. Den Kindern wird so die Möglichkeit für einen Ferienaufenthalt geboten, und der Träger erreicht eine bessere Auslastung seiner Häuser („*Hannoversche Allgemeine*“ vom 10. 8. 79).

Die „*Braunschweiger Zeitung*“ berichtete am 2. 8. 79 von der Entscheidung der Landesregierung Hannover in Sachen **Kurtaxenpflicht** für Schüler in Schullandheimen. Danach sind Schüler trotz der schul- und sozialpädagogischen Zielsetzung in Orten, in denen Kurtaxenpflicht besteht, kurtaxenpflichtig.

Nordrhein-Westfalen

Das **Schullandheim Oermterberg** (NW 86.2) wurde von der Klasse 4a der Wilhelm-Schule aus Kamp-Lintfort mit 23 Schülern besucht. Kinder und Betreuer verlebten herrliche Tage in dem fast optimalen Heim, bedauerten aber, daß das Heim geschlossen werden soll. (*Rheinische Post* vom 19. 6. 79). Die Heime der Stadt Wuppertal (NW 88 — 95) werden vom Schulausschuß mit insgesamt DM 120 000,— gefördert. (*Neue Ruhr Zeitung* vom Frühjahr 79).

Vom 31. 3. — 6. 4. 79 führte das Kreisjugendamt Warendorf eine Schulung für Mitarbeiter in Jugendheimen im **Schullandheim in Wulmeringhausen** (NW 85.2) durch. (*Neuer Emsbote* vom 15. 3. 79).

„*Die Glocke*“ vom 20. 6. 79 berichtete darüber, daß der Freckenhorster Kinderchor mit deutscher und internationaler Folklore für drei Wochen in

Schleswig-Holstein auftrat. Quartier hatte der Chor im **Schullandheim Büsum** (NW 85.3) bezogen.

Der „*General-Anzeiger*“ berichtete am 27. 4. 79 über die Vorbereitungen für den Schullandheimaufenthalt von 42 Kindern aus Siegburg und Sankt Augustin im **Schullandheim Gemünd** (NW 79) in der Zeit vom 22. 6. — 13. 7. 79. Das Heim bietet durch Ausstattung und Umgebung ideale Voraussetzungen für erlebnisreiche Ferien.

Der Umbau des **Schullandheimes „Haus Warendorf“** (NW 85) in Mellau macht gute Fortschritte. „*Die Glocke*“ vom 7. 5. 79 veröffentlichte ein Bild mit Artikel vom Heim.

100 Kinder aus dem Kreis Herford verlebten ihre Ferien im **Schullandheim Kajüte** (NW 49) auf der Insel Langeoog. (Neue Westfälische vom 17. 4. 79). Zum Vorsitzenden des „**Schullandheimvereins der Herner Volksschulen**“ (NW 51) wurde Hubert Burghardt gewählt. (*Westdeutsche Allgemeine* vom 9. 4. 79).

Die „*Rheinische Post*“ vom 9. 6. 79 berichtete, daß der **Schullandheim-Verein Ratingen** (NW 76) eine Mitgliederwerbung plant, die auch Sinn und Notwendigkeit von Schullandheimaufhalten den Eltern näherbringen soll.

Die „*Bochum-Höveler-Zeitung*“ und „*Westfälischer Anzeiger*“ vom 8. 5. 79 berichteten über den erlebnisreichen Aufenthalt der drei Abschlußklassen der Selmigerheideschule im **Schullandheim Norddeich** (NW 46).

Ein besonderes Erlebnis für drei Klassen der Gebrüder-Grimm-Schule war der zehntägige Aufenthalt im **Schullandheim Norddeich** (NW 46). „*Westfälischer Anzeiger*“ und „*Bochum-Höveler Zeitung*“ vom 23. 5. 79 berichteten darüber.

Ziel eines dreiwöchigen Schullandheimaufenthaltes von 53 geistig behinderten Menschen von 8 — 18 Jahren im **Schullandheim „Haus Herzog Wittekind“ in Scharbeutz** (NW 48.2) war die Integration der Behinderten in den normalen Urlaubsbetrieb. (*Mindener Tageblatt* vom 6. 6. 79).

Die „*Rheinische Post*“ berichtete am 19. 6. darüber, daß nach großen Anstrengungen nun endlich die notwendige Genehmigung für die Aufstellung eines Pavillons für das **Schullandheim Bronsfeld** (NW 36) erteilt worden ist. Der Pavillon war von der Stadtparkasse Duisburg gestiftet worden.

Die „*Arbeitsgruppe Hagener Lehrer für Schullandheimpädagogik*“, die erfolgreich neue Unterrichtsformen in Schullandheimen entwickelt hat, setzt sich für den Um- und Ausbau des **Schullandheimes Meinerzhagen** (NW 42) ein. Das Heim soll der Arbeit mit Kleingruppen gerechter werden. Besonders bei Schullandheimaufhalten in Kleingruppen können Sozialerfahrungen gewonnen und die Zwänge der Schule vorübergehend abgebaut werden. (*Westfälische Rundschau* vom 4. 4. 79).

Obwohl die verauslagten Renovierungskosten für das **Schullandheim in Hellenthal** (NW 34) nicht unwesentlich überschritten werden, scheint die Stadt Grevenbroich mit dem Ankauf dieses Hauses einen einmaligen Griff getan zu haben, da vom Preis her vergleichbare Objekte entschieden schlechter erhalten sind. (*Neuß-Grevenbroicher Zeitung* vom 17. 3. und 3. 4. 79).

Schüler der Kl. 5a und 6a der Rheinischen Landesschule für Schwerhörige in Düsseldorf unternahmen im Juni eine Reise ins **Schullandheim Hellenthal** (NW 34). Der Landschaftsverband als Schulträger gewährte für den Schullandheimaufenthalt einen Zuschuß in Höhe von 60 Prozent der Gesamtkosten. (*Düsseldorfer Nachrichten* vom 30. 5., *Neue Rhein-Zeitung* vom 2. 6. und *Neue Ruhr-Zeitung* vom 13. 6. 79).

Die „*Neue Westfälische*“ vom 8. 5. 79 berichtete darüber, daß der Kauf des **HES-Schullandheimes St. Andreasberg** (NW 12.2) ein voller Erfolg war. Das Heim ist schon bis zum Jahresende ausgebucht und trägt sich jetzt schon ohne Zuschüsse selbst.

Das Clara-Schumann, Elly-Heuss-Knapp- und das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium sind über **Schullandheime in Kronenburg** (NW 16) und **Aremberg** (NW 29.2) und durch befreundete Lehrer eng miteinander verbunden. Gemeinsame Aktionen und laufender Erfahrungsaustausch wirken sich positiv auf die Schullandheimarbeit aus.

Die *Siegener Zeitung* vom 16. 6. 79 berichtete, daß sich der Jugendwohlfahrtsausschuß in seiner letzten Sitzung in Altenkirchen für eine weitere Förderung von Schullandheimaufenthalten aussprach. Es wurde nochmals eindeutig festgestellt, daß es sich bei Schullandheimaufenthalten eindeutig um schulische Veranstaltungen handelt.

Das vom Schulausschuß der Stadt Dormagen in **Simmerath** mit 3 Millionen Mark veranschlagte **Schullandheim** soll nach jüngsten Berechnungen ca. 4,6 Millionen Mark kosten. Der Baubeginn war für 1979 geplant worden; in Anbetracht der um ca. 50 Prozent höheren Kostenvoranschläge laufen Bemühungen um eine Kostenreduzierung. (*Neuß-Grevenbroicher Zeitung* vom 5. 5. 75).

Die *Aachener Volkszeitung* berichtete am 13. 6. 79 über den Aufenthalt der Klasse 3c der Gemeinschaftsgrundschule Kämpchen aus Kohlscheid im **Schullandheim Stolberg** (NW 3). Im Laufe des einwöchigen Aufenthaltes konnte sich ohne den räumlichen und zeitlichen Zwang der Schule gegenseitiges Vertrauen, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Verständnis bei den Kindern entwickeln. Der Schullandheimaufenthalt war, wie so oft, ein voller Erfolg.

Das *Westfalen-Blatt* berichtete am 18. 5. 79, daß Margarethe Wefelmeier für ihre 15jährige Tätigkeit als Wirtschafterin im **Schullandheim der Osnigschule auf Langeoog** (NW 8) vom DPWV mit der Ehrenplakette ausgezeichnet wurde.

Die Stadt Grevenbroich hat mit 1,5 Mio. DM den **Staudterhof** in Hellenthal saniert und umgebaut. Als **Schullandheim** kann er jetzt mit 60 Betten zwei Klassen Unterkunft bieten. („*Kölnische Rundschau*“ vom 16. 8. 79).

Der Schulausschuß des Kreises Aachen fordert für die 2 600 Behinderten des Kreises die **Einrichtung eines Schullandheimes**. Als Standort ist nach Ansicht der Kreisverwaltung das ehemalige Schulgebäude in Paustenbach in der Eifel geeignet. Wie die „*Aachener Nachrichten*“ vom 23. 8. 79 berichten, sollen die Mittel zur Schaffung des Schullandheimes bereits im Haushalt für 1980 berücksichtigt werden.

Nach einer Meldung der „*Rheinischen Post*“ vom 16. 8. 79 ist der Bestand des **Schullandheimes Bronsfeld** (NW 36) gefährdet. Die am 31. 5. 79 zugesagte Baugenehmigung für die Aufstellung des Pavillons ist bisher nicht erteilt worden, und die Heimleiterin ist seit längerer Zeit erkrankt, so daß der Heimbetrieb nur mit Aushilfskräften aufrecht erhalten werden kann.

Bereits im Spätherbst 1979 kann auf dem Gelände des **Ratinger Schullandheimes Gerolstein-Müllenborn** (NW 76) eine Schutzhütte für regnerische Tage aufgestellt werden. In dem Gebäude sollen sich 30 bis 40 Kinder aufnehmen können („*Rheinische Post*“ vom 22. 8. 79).

Der „*Allgemeine Anzeiger*“ vom 19. 7. 79 und die „*Westfälische Rundschau*“ vom 22. 6. 79 berichteten über den erfolgreichen Ferienaufenthalt von Schülern aus Schalksmühle im **Schullandheim** des Ortes auf **Wangerooze** (NW 78).

Freckenhorster Ferienkinder verbrachten ereignisreiche 23 Tage ihrer Schulferien im **Schullandheim Mellau** (NW 85.1). „*Die Glocke*“ vom 8. 8. 79 berichtete darüber.

Für das Haushaltsjahr 1979 stehen dem Jugendamt der Stadt Castrop-Rauxel (NW) noch erhebliche Mittel für **Zuschüsse** zu Schullandheimaufenthalten zur Verfügung. Die Vergabe der Mittel wird von der Höhe des Familieneinkommens abhängig gemacht. Anträge sind an das Jugendamt der Stadt zu richten („*Ruhr-Nachrichten*“ vom 19. 7. 79).

Die „*Rhein-Sieg-Rundschau*“ vom 7. 8. 79 berichtete über die Bemühungen der Stadt Troisdorf, ein eigenes Schullandheim zu schaffen. Das **Heim** des Rhein-Sieg-Kreises in **Gemünd** (NW 79) reicht nach Ansicht einer Partei der Stadt nicht aus.

Der 1. Vorsitzende des „**Vereins Schullandheim der Bonner Volksschulen e. V.**“, Erwin Niffka, ist im Alter von 80 Jahren gestorben. Er hat sich maßgeblich um die Schullandheimarbeit verdient gemacht („*Generalanzeiger*“ vom 7. 7. und 10. 7. 79).

Die „*Westfalenpost*“ berichtete am 30. 6. 79 darüber, daß das seit Saisonende 1978 offiziell geschlossene Strandbad an der Jugendherberge in Körbecke von den zuständigen Stellen für die Belegungen der Jugendherberge

und der Schullandheime im Ort (NW 71, 80 u. 81) geöffnet und kostenfrei zum Baden zur Verfügung gestellt wurde. Eine sehr beachtliche Leistung eines Wirtschaftsbetriebes.

Rheinland-Pfalz

Für besondere Verdienste um die Sozialarbeit im paritätischen Bereich, insbesondere um die Schullandheimarbeit für die Schullandheimvereinigung 1955 Mainz e. V. (RP) wurde Dr. Josef Dubitzky mit der „Silbernen Ehrenplakette“ des DPWV ausgezeichnet (*DPWV-Nachrichten* 7/79).

57 Kinder der 4. Klasse der Grundschule Daaden-Biersdorf waren im Rahmen des Modellversuches „Verstärkung des Zusammenhanges von Erziehung und Unterricht in der Grundschule durch Schullandheimaufenthalte“ im **Schullandheim Arzfeld** (RP 1) zu Gast. Der Aufenthalt im Schullandheim, das auch von Staatssekretär Stoltenberg auf einer Informationsreise besucht wurde, war ein voller Erfolg. Der Modellversuch wird vom Bundeswissenschaftsministerium und dem Land Rheinland-Pfalz zu 70 Prozent bezuschußt. (*Siegener Zeitung* vom 10. 4. 79).

Fritz Leonhardt hat sich nach Meldung des *Pfälzischen Merkurs* vom 20. 6. 79 für eine Neubelebung des **Zweibrücker Schullandheimwerkes** (RP 14) ausgesprochen. Besonders für die deutsch-französische Jugendbegegnung wäre eine Aktivierung sehr von Nutzen.

Eine herrliche Ferienfreizeit mit Fußballturnier, Kegeln, Tischtennispiel, Wanderungen und Ausflugsfahrten verbrachten die Schüler der C-Jugendmannschaft des Sportvereins 1948 aus Birlinghofen im **Schullandheim Arzfeld** (RP 1). (*„General-Anzeiger“* vom 19. 7. 79).

Nach Meldung der *„Rheinpfalz“* vom 2. 8. 79 wird seitens einer Rheinland-Pfälzischen Landtagsfraktion von der Landesregierung eine **Aufstockung der Landesmittel** für Schullandheim-Aufenthalte um 223 000,— DM gefordert.

„Mannheimer Morgen“ und *„Die Rheinpfalz“* vom 20. 7. 79 berichteten ausführlich über das **Schullandheim Ramsen** (RP 6). Noch vor kurzer Zeit trug sich der Träger mit dem Gedanken, das Heim aufzugeben. Inzwischen wurde das Haus renoviert und bewährt sich — während der Sommerferien als Heim für Ferienkinder — wieder als Schullandheim.

Saarland

Über den Besuch von Politikern der Stadt Saarbrücken im **Schullandheim Weiskirchen** (S 3) und die geplanten Renovierungs- und Erweiterungsarbeiten im Heim berichtete die *„Saarbrücker Zeitung“* am 19. und 31. 7. 79. Danach stehen Arbeiten in Höhe von 1,2 Mio. DM an.

Schleswig-Holstein

Die *Pinneberger Zeitung* berichtete am 7. 7. 79 über die Aktivitäten der Parteien Pinnebergs, Schülern ihrer Stadt mehr Schullandheime zur Verfügung zu stellen und auch **Reisen im Winter** verstärkt zu ermöglichen.

Das **Schullandheim St. Andreasberg** der Stadt Kiel (SH 3) soll evtl. durch Um- und Ausbau wohnlicher gestaltet und vergrößert werden. (*„Kieler Nachrichten“* vom 13. 8. 79).

Die *„Schleswiger Nachrichten“* berichteten am 29. 6. 79 über das hervorragende Ergebnis der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig. So konnten u. a. im Jahre 1978 über 10 000 Schüler in den drei **Schullandheimen der ADS** (SH 1,1; 1.2; 1.3) „Spielend lernen“. Neben der Wissensvermittlung steht in den Schullandheimen der ADS die Persönlichkeit des Schülers im Vordergrund.

Pädagogik im Schullandheim

Handbuch

Herausgegeben vom
Verband Deutscher Schullandheime e. V.

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

Preis 10,— DM plus 1,— DM Porto

Bestellung beim
Verband Deutscher Schullandheime e. V.
Herrn Uwe Lendt
Am Marienkirchhof 6
2390 Flensburg

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.

„Das Schullandheim“ ist die Fachzeitschrift des Verbandes Deutscher Schullandheime.

Verlag: Verband Deutscher Schullandheime e. V., Mendelssohnstraße 86,
2000 Hamburg 50

Bestellungen und Zuschriften an
Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 431, 2390 Flensburg

Schriftleiter: H.-J. Hübner, Gustav-Rådbruch-Straße 78, 2800 Bremen 41,
Telefon (04 21) 46 29 41, dienstl. 3 61 25 35

Ständiger Mitarbeiter: Schullandheim im Spiegel der Presse — H.-D. Erdmann, Blankeneser Chaussee 23, 2000 Schenefeld/Bez. Hamburg, Telefon (0 40) 8 30 88 93

Anzeigen: Dr. Heinz Schröder, Eichenweg 30, 2072 Bargteheide, Telefon (0 45 32) 48 81, dienstlich (0 40) 2 91 88 20 08

Postverlagsort Hamburg

„Das Schullandheim“ erscheint vierteljährlich. Preis DM 1,50 pro Heft.

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

**Eine „Zeitung machen“ und eine Zeitung finanzieren,
das sind zwei ganz verschiedene Dinge.**

Das gilt auch für unsere Fachzeitschrift.

Anzeigen haben für beide Aspekte eine erhebliche Bedeutung:

Sie dienen der Information des Lesers.

Sie helfen, die Kosten zu decken

und ermöglichen damit einen größeren Aufwand zum Beispiel in Bezug auf Bildmaterial, das naturgemäß den Druck verteuert.

Unsere Bitte:

Wenn Sie in Ihrem Heimatort oder in Ihrem Mitgliederkreis Firmen haben, die als Zulieferer für den weiten Bereich unseres Bedarfs

Unterrichtseinrichtungen

Ernährung

Bau und Inventar

Finanzierung

Transport

Bedeutung haben, sprechen Sie diese auf eine Werbung in unserer Zeitschrift an. Sie helfen uns, die Zeitschrift besser zu gestalten.

Der Erfolg für Sie:

Eine Fachzeitschrift, die umfassend und zeitgemäß informiert!

RED.