

C 21783 F

das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



++++AUSBILDUNGSPRAXIS++++SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK+++

?

++++AUSBILDUNGSORDNUNGEN+RICHTLINIEN++EMPFEHLUNGEN



LEHRER-
BILDUNG
und
SCHUL-
LANDHEIM

slh

++UNIVERSITÄTEN+HOCHSCHULEN+++STUDIENSEMINARE++++

++++LEHRERAUSBILDUNG+LEHRERFORTBILDUNG+++SEMINARE++

?

REALSCHULE+HAUPTSCHULE+++GRUNDSCHULE+GYMNASIUM++++



+ ARBEITSTAGUNG + BUNDESARBEITSTAGUNG + TODTMOOS + 14.-17. 6. 1984 + BUNDESARBEITSTAGUNG + 14.-17. 6. 1984 + ARBEITSTAGUNG + TODTMOOS + SCHWARZWALD + BUNDESARBEITSTAGUNG + 14.-17. 6. 1984 + TODTMOOS + ARBEITSTAGUNG + BUNDESARBEITSTAGUNG + TODTMOOS + 14.-17. 6. 1984 +

Verband Deutscher Schullandheime e. V.

1. Vierteljahr 1984 -- Heft 129

ISSN - 0724 - 5262

Franz Hausen zum Gedenken

Gemeinsam mit den Freunden im Deutschen Jugendherbergswerk trauern wir um Franz Hausen, den ehemaligen Hauptgeschäftsführer des Hauptverbands für Jugendwandern und Jugendherbergen in Detmold, der am 21. Januar 1984 im Alter von fast 80 Jahren verstorben ist. Er war Ehrenmitglied des Verbandes Deutscher Schullandheime. Als wir vor etwa 20 Jahren versuchten, die Kontakte zum Jugendherbergswerk zu vertiefen, war Franz Hausen einer unserer ersten Gesprächspartner. Ein Partner ist er uns in allen vergangenen Jahren geblieben.

Wie er sich selbst als Dienender für ganze Generationen von Jugendlichen gesehen hat, so hat er auch stets Gemeinsamkeiten in dieser Arbeit vor Trennendes gestellt. Wir haben zusammen über Inhalte und Formen der Schullandheimpädagogik gesprochen, die auch in Jugendherbergen eine Heimstatt hat. Franz Hausen war nie ein Freund großer und womöglich leerer Worte. Die Sachlichkeit dieser Gespräche war wohltuend. Ganz außerordentlich wurden die Verbindungen durch Franz Hausens tiefes Verständnis für alle pädagogischen Fragen gefördert. Seine Aufrichtigkeit und Sachlichkeit waren beglückend, seine Menschlichkeit ein Geschenk.

Wünschen wir uns, daß in Jugendherbergen und Schullandheimen etwas von dem lebendig bleibt, was für Franz Hausen die tägliche Arbeit für die Jugend prägen sollte, vor allem die schlichte Selbstverständlichkeit, sich selbst und seine Arbeitskraft in den Dienst der Sache zu stellen.

Verband Deutscher Schullandheime

Eberhard Johannson

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

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

Bestellungen und Zuschriften an:
Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg.

Redaktion: Jens Fischer, Sigrid Hobel, Gabriele Ludwig, Jürgen Stammler, Heinrich Thies, Bernd Wollenweber.

Schriftleitung und Anschrift der Redaktion: Heinrich Thies, Oberntorwall 1, 4800 Bielefeld 1.

Grafische Gestaltung: Gabriele Ludwig

Anzeigenwerbung: über Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Tel. (04 61) 1 79 11.

Postverlagsort Hamburg

„Das Schullandheim“ erscheint vierteljährlich. Preis DM 3,- pro Heft.

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

Die Beiträge dieses Heftes sind auf honorarfreier Basis erschienen; ebenso ist die Redaktion ehrenamtlich.

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers oder der Schriftleitung wieder.

ISSN - 0724 - 5262



der
Schullandheim

slh

IN DIESEM HEFT

Schullandheimpädagogik in der Lehreraus- und -fortbildung

Schullandheimpädagogik und Lehrerbildung Aktivitäten des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V.	3
Zur Bedeutung der Schullandheimpädagogik in der heutigen Schulsituation	5
Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung Ein Beitrag aus allgemeinpädagogischer Sicht	9
Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung Beispiel Mittelfranken	22
Schullandheimarbeit in der Lehrerbildung und -fortbildung Beispiel Nordrhein-Westfalen	28
Lehrerfortbildungserfahrungen im Schullandheim Riepenburg	32
Schullandheimpädagogik — Gegenstand der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen Ein Beispiel aus Rheinland-Pfalz	36
Lehrerfortbildungserfahrungen im Schullandheim — Erfahrungen im Rückblick —	40
Warum ein Sportstudent ins Schullandheim fährt	43
Kennenlernspiele bei Fortbildungsveranstaltungen	45
Backen im Schullandheim und bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen?!	48
Entscheidungsspiel: „Soll die Schule von Finkendorf mehr Schulland- heimaufenthalte durchführen?“	52

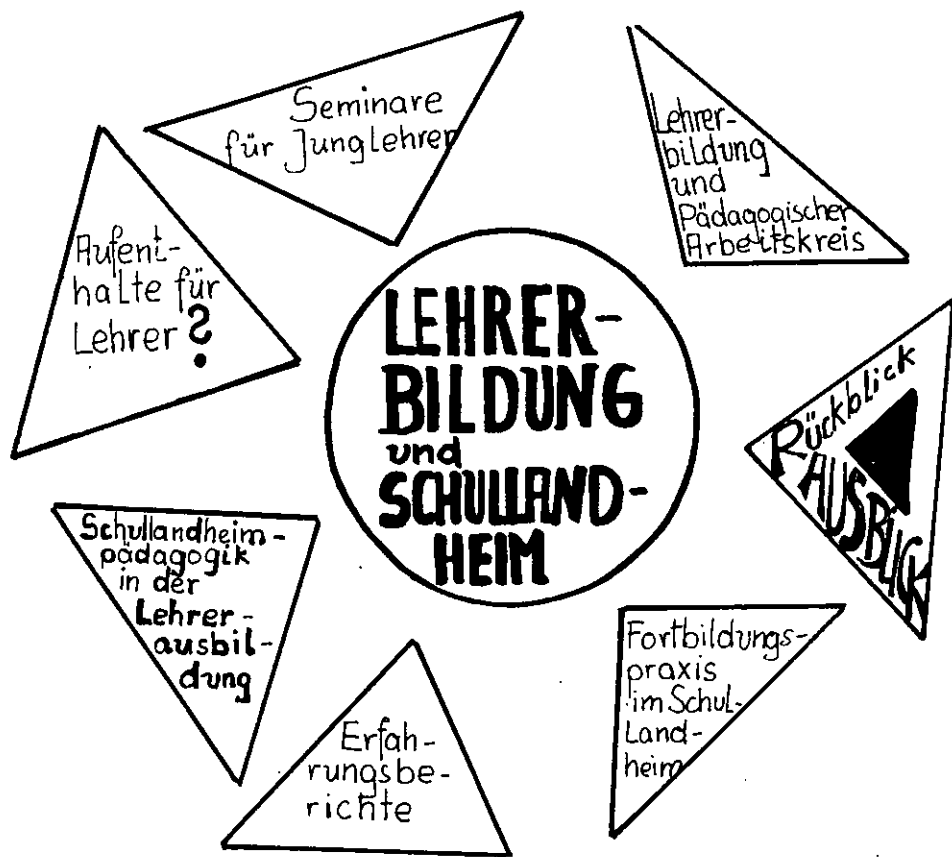
Natur und Schullandheim

Wer hat die Haselnuß geklaut?	56
-------------------------------	----

Verbandsnachrichten

Bundesarbeitstagung in Todtmoos/Schwarzwald	62
Literaturverzeichnis des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V.	65

Schullandheimpädagogik in der Lehreraus- und Fortbildung



Schullandheimpädagogik und Lehrerbildung

Aktivitäten des Verbandes Deutscher Schullandheime

Reformen in der Lehrerausbildung — Auswirkungen auf die Schulland- heimarbeit

Schon in den sechziger Jahren ist den Verantwortlichen im Verband Deutscher Schullandheime bewußt gewesen, daß für die Einbeziehung der Schullandheimpädagogik in die Lehrerbildung neue Wege beschritten werden müssen. War es früher noch meist der Fall gewesen, daß zukünftige Lehrer in der 1. Ausbildungsphase an der Pädagogischen Hochschule im Rahmen eines Praktikums als studentische Begleiter oder in der 2. Ausbildungsphase als zusätzliche Begleitperson bei Schullandheimaufenthalten teilnehmen konnten und so die „Wirklichkeit erleben“ und in Form von Berichten und Examensarbeiten auswerteten, ist dies durch die verschiedenen Studienreformen immer seltener geworden. Die praktische Ausbildung ging in der 1. Phase zugunsten der theoretischen zurück. Gleichzeitig war festzustellen, daß die Lehrerausbildung sich mehr an den einzelnen Fachdisziplinen/Schulfächern als an allgemeinpädagogischen Fragestellungen orientierte: Die positive Einstellung vieler Lehrer zu Veranstaltungen, die man früher mit dem Begriff „Schulleben“ umschrieb, nahm ab. Eine empirische Untersuchung und Auswertung von Hochschul-Vorlesungsverzeichnissen (vom WS 1975/76 bis SS 1980) vermerkte nur geringfügige, auf persönliches Engagement einzelner Hochschullehrer beschränkte Aktivitäten zur Schullandheimpädagogik. Entsprechende Untersuchungen aus Lehrerfortbildungsinstituten brachten ähnliche Ergebnisse.

Die in diesem Sinne ausgebildeten Lehrer haben daher häufig ein sehr unbestimmtes Verhältnis zur Schullandheimarbeit bzw. kennen Schullandheimaufenthalte überhaupt nicht.

Wiederaufwertung der Schulland- heimarbeit — Ansätze zu neuem pädagogischen Bewußtsein

Auf der anderen Seite ist erfreulich, daß das Bewußtsein über die Bedeutung von Schullandheimaufenthalten in der pädagogischen Öffentlichkeit in den letzten Jahren wieder gewachsen ist. Sowohl in der Literatur wie in der Praxis werden die pädagogischen Möglichkeiten von Schullandheimaufenthalten gesehen und diskutiert.

Einen sichtbaren Ausdruck hat dies auch in der von der Kultusministerkonferenz am 30. 9. 1983 beschlossenen Empfehlung „Zur pädagogischen Bedeutung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten“ gefunden (Der Text ist vollständig abgedruckt in der Ausgabe Nr. 128 der FZ „Das Schullandheim“, 4. Vierteljahr 1983, S. 4 u. 5.). Auch in dieser Empfehlung wird auf die Notwendigkeit der Durchführung von Seminaren und Veranstaltungen zur Lehrerausbildung und -fortbildung eingegangen, „um eine pädagogische und sachgemäße Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Schulwanderungen und der Schullandheimaufenthalte zu gewährleisten“. Es wird weiterhin betont, daß „anzustreben“ ist, „daß Studenten und Referendare schon während ihrer Ausbildung an einem Schullandheimaufenthalt als Begleiter teilnehmen“.

Bestärkung der neuen Richtung — Aktivitäten des Schullandheimver- bandes

Um Lehrern, die bisher wenig mit der Praxis und Theorie der Schulfahrten/Schullandheimaufenthalte befaßt waren, gewisse Hil-

festellungen zu geben, entschloß sich der Verband Deutscher Schullandheime Anfang der siebziger Jahre, den Pädagogischen Arbeitskreis auf Bundesebene zu gründen. Seine Hauptaufgabe bestand zunächst in der Erarbeitung, Erprobung und Begleitung von schullandheimspezifischen Unterrichtsprojekten. In größerem Umfange konnte dies geleistet werden durch die finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft im Rahmen von Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Die pädagogische Begleitung und Auswertung dieser Modellversuche durch Arbeitsgruppen des pädagogischen Arbeitskreises ermöglichte

- eine praxisnahe Erarbeitung konkreter Anregungen für Schüler und Lehrer bei Schullandheimaufenthalten (siehe Literatur des Verbandes auf S. 65);
- eine enge Kooperation zwischen Vertretern von einzelnen Hochschulen/Universitäten und Praktikern;
- Untersuchungen zur Einstellung von Lehrern zur Schullandheimarbeit (siehe z. B. die Untersuchung von Dege und Kersberg „Lehrer und Schullandheim“, Sonderdruck aus „Das Schullandheim“, Nr. 108/1978);
- Erfahrungen über den Einsatz der erarbeiteten Materialien und Projekte bei Veranstaltungen zur Lehrerausbildung Lehrerfortbildung.

Bei diesen Veranstaltungen wurde deutlich, daß es notwendig ist, für die unterschiedlichen Bedürfnisse und regionalen Erfordernisse verschiedene Modelle für Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu erarbeiten, zu erproben und auszuwerten. Dafür bildete der Pädagogische Arbeitskreis im Februar 1977 eine Arbeitsgruppe, die seitdem in unregelmäßigen Abständen Vertreter der Universitäten und Lehrer zum Erfahrungsaustausch zusammenführte. Unterstützt wurde diese Arbeitsgrup-

pe seit 1979 auch durch Mitarbeiter des Forschungsvorhabens Schullandheimpädagogik an der Universität Hamburg.

Neben der inhaltlichen Diskussion verschiedener Praxismodelle von Veranstaltungen in den drei Phasen der Lehrerbildung (1. Phase als Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten; 2. Phase an Studienseminaren; 3. Phase als Lehrerfortbildung und -weiterbildung) wurden auch Appelle bzw. Anschriften an alle für die Lehrerbildung zuständigen Stellen entworfen und verabschiedet (im Rahmen der Arbeitstagung in Rantum 1978). Die Reaktionen wurden ausgewertet sowie eine quantitative Erfassung schullandheimspezifischer Aktivitäten in diesem Bereich angestrengt (ab 1979/1980).

Lehreraus- und -fortbildung — Ziele für die Schullandheimarbeit

Die Mitarbeiter der Arbeitsgruppe des Pädagogischen Arbeitskreises „Schullandheimpädagogik in der Lehrerausbildung und -fortbildung“ werden ihre Arbeit in den nächsten Jahren fortsetzen und intensivieren. Sicher wird ein Schwerpunkt der weiteren Arbeit im Bereich der Lehrerfortbildung liegen, weil hier ein besonders großer Nachholbedarf ist. Die 1. und 2. Phase der Ausbildung darf jedoch nicht vernachlässigt werden. Es ist im übrigen beabsichtigt, in einer umfangreichen Dokumentation weiter praktische und theoretische Beiträge zum Themenbereich zu veröffentlichen. Wir bitten dafür Interessierte um Mitarbeit. Kommen Sie bitte zur nächsten Arbeitstagung des Verbandes Deutscher Schullandheime vom 14. bis 17. Juni 1984 in Todtmoos/Schwarzwald. Dort wird sich eine Arbeitsgruppe auch mit diesem Themenbereich beschäftigen (siehe hierzu die Hinweise auf die Tagung in diesem Heft).

Klaus Kruse

Die folgenden Beiträge dieser Fachzeitschrift zum Thema **Schullandheimpädagogik und Lehrerbildung** versuchen eine Zuordnung aus allgemeinpädagogischer Sicht und zeigen Konzepte und Praxisbeispiele aus den Regionen.

Zur Bedeutung der Schullandheimpädagogik in der heutigen Schulsituation

Von Herbert Kersberg

Die Diskussion um Glanz und Elend unserer Schule ist permanent geführt worden und sicher ebenso alt wie die als „Schule“ bezeichnete Form des organisierten Lernens, Lehrens und Erziehens. Nur die Inhalte der Argumente und die Akzentsetzungen haben sich im Laufe der Jahre immer wieder geändert.

Ein wenig generalisierend kann man wohl sagen, daß sich die Klagen früher stärker auf Bereiche wie mangelhafte räumliche und sachliche Ausstattung der Schule, unzureichende Unterrichtsbedingungen wie viel zu große Klassen, eine starke Bevormundung von außen usw. erstreckten. Heute weisen sie in eine andere Richtung: etwa die Belastung der Schulsituation durch die — von überwiegend materiellen Zielsetzungen bestimmten — Handlungen und Denkweisen unserer Gesellschaft oder die durch Massenmedien zunehmend stärker beherrschte Information und Meinungsbildung, die von unüberschaubaren Folgen begleitete neue Welle der Mikroelektronik, aber auch die überzogene Verwissenschaftlichung von Lerninhalten u. a. Sicher gab es selten zuvor so viele außerschulische Miterzieher und Einflüsse auf Unterricht und Bildung und auch so viele — manchmal anscheinend aus einer Art von Panik geborene — Anpassungen der Lern- und Bildungsziele mit entsprechenden Festschreibungen in Richtlinien.

In diesem Zusammenhang hat die äußere Schulreform bei einigen Fortschritten schon überreichlich Unruhe eingebracht; die innere Schulreform aber

scheint sich immer noch in Initialstadien zu bewegen. Sie läßt dabei vor allem die Fähigkeit und den Mut vermissen, sich von eindeutig mißlungenen Experimenten und Fehlentwicklungen schnell genug zu lösen und bewährte Ansätze konsequent weiter zu entwickeln.

Wer heute ein ehrliches Resümee zieht, muß mehr oder weniger wohl dies bekennen: das Ergebnis vieler unserer Bemühungen in der Schule ist so mager, daß man bezweifeln muß, ob der aufgewendete materielle und ideelle Einsatz überhaupt gelohnt hat. Wo und in welchem Maße sind unsere pädagogischen Forderungen für den Schüler erfüllt worden? Greifen wir aus der Fülle nur einige heraus: Schöpferische Freiheit, Eigenverantwortung, Freude am Lern- und Erkenntniszuwachs, lebensnahe Anwendung des Erlernen und Erkannten, Handlungsorientierung des Unterrichts . . .

Wer spürt die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Zielvorstellungen und dem wirklich Erreichbaren nicht? Auch von einer Freude der Schüler (und Lehrer?) am Schulalltag kann wohl in der Mehrzahl der Fälle keine Rede mehr sein. Geblieben ist der Wunsch nach einer Veränderung des Schulalltags, nach wirksameren Formen des Lehrens, Erziehens und Miteinander-Lernens, nach anderen Lerninhalten, nach besseren Schüler- und Schüler-Lehrer-Beziehungen.

Das berühmte „pädagogische Heilmittel“ in dieser unbefriedigenden Situation wird niemand mehr erwarten. Das vielschichtige Phänomen hat eben viele

Ursachen, und diese verlangen ebenso viele pädagogische Ansätze.

E i n Ansatz und e i n e Möglichkeit der Begegnung der Phänomene wird wieder — oder immer noch — in der Einbeziehung außerschulischer Lernorte und -situationen in das gesamte Bildungsvorhaben der Schule gesehen. Hier sind zweifellos neue Impulse zu erwarten, sowohl im Hinblick auf die Anwendung geeigneter Arbeitsformen (Erkundung in Gruppen, die Erfahrung vor Ort durch Beobachten, Messen, Kartieren, Befragen u. a., kurz: die vielseitigen Formen der originalen Begegnung) als auch auf die sicher besseren Möglichkeiten der Erfahrung und Übung erstrebenswerter Formen sozialen Verhaltens. Hier sind sowohl die Schüler-Schüler-Beziehungen als auch die Schüler-Lehrer-Beziehungen gemeint.

Die Schule bietet rechtlich und organisatorisch Raum für „Wandertage“ und mehrtägige Klassenfahrten. Auf die Möglichkeiten eintägiger Unternehmungen soll hier nicht näher eingegangen werden. Die Erfahrungen zeigen leider eine unglaubliche Vielfalt von Mißverständnissen bei der Nutzung dieser einst von einer Lehrergeneration geforderten und geschaffenen schulischen Möglichkeiten. Eine Besserung ist mit hoher Wahrscheinlichkeit über die Erfahrungen bei mehrtägigen Fahrten zu erwarten. Diese umfassen ein breites Spektrum von gemeinsam geplanten und gestalteten Unternehmungen: von mehrtägigen Fußwanderungen oder Radtouren mit Übernachtungen in Jugendherbergen bis hin zu ein- bis zweiwöchigen Aufenthalten in Schullandheimen.

Die Planung und Durchführung solcher Vorhaben ist für den Lehrer nicht problemlos, wenn es nicht eine nur touristische oder bestenfalls sportliche Veranstaltung werden soll. Gerade die be-

wußte Einbindung dieser Vorhaben in das gesamterzieherische Bemühen und auch in die unterrichtliche Arbeit erfordert vom Lehrer eine besondere Vorbereitung. Dabei bereiten die organisatorischen Aufgaben, die Beachtung der rechtlichen Voraussetzungen und die notwendige lokale oder regionale Orientierung nicht einmal den größten Teil der Arbeit. Schwieriger und zeitaufwendiger ist die Vorbereitung einer bestmöglichen Ausfüllung eines solchen Aufenthaltes unter den Aspekten der o. g. erzieherischen und unterrichtlichen Möglichkeiten. Dazu ist viel Erfahrung notwendig. Diese braucht nicht nur selbst erworben zu werden. Der Austausch von Erfahrungen ist in kaum einem anderen Aufgabengebiet des Lehrers notwendiger als hier, da die Lehrerausbildung so gut wie gar nicht und die Lehrerfortbildung in nur unzureichendem Maße hier Hilfe leistet.

Für einen solchen Erfahrungsaustausch, aber auch als Anregung für die Aufnahme dieser wichtigen Fragestellungen in die Pläne der Lehreraus- und -fortbildung will die Zeitschrift „Das Schullandheim“ als Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik eine Hilfe leisten. Jahrelange eigene Erfahrungen werden in dem sie herausgebenden Verband Deutscher Schullandheime auf ideeller Basis zusammengetragen und in Arbeitssitzungen und auf Jahrestagungen der Mitglieder erörtert. Darüber hinaus haben die über viele Jahre hinweg (seit 1973) durchgeführten Modellversuche in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine Fülle von Möglichkeiten erprobt. Die in verschiedenen Fach- und Themenbereichen und an Schullandheimstandorten in der gesamten Bundesrepublik gewonnenen Erfahrungen wurden schriftlich niedergelegt¹⁾. Sie sind dadurch einer breiten pädagogischen Öffentlichkeit vorge-

stellt worden und haben auch Eingang gefunden in Studienseminare, Fortbildungsinstitute und Universitäten. Gerade hier wird es zunehmend dringlicher, den großen Problem- und Erfahrungskreis der Schullandheimpädagogik einzubringen in die Disziplinen der Erziehungswissenschaften und insbesondere in die Fachdidaktiken. Hier sind viele Schulfächer angesprochen: die naturwissenschaftlichen und die gesellschaftswissenschaftlichen mit ihren spezifischen Methoden der Umwelterkundung und natürlich auch die musischen Fächer. Bei der praxisorientierten Diskussion und der direkten Erprobung fällt der 2. Ausbildungsphase in den Studienseminaren eine besondere Bedeutung zu.

Die vorliegende Ausgabe der Fachzeitschrift will die Diskussion um die Möglichkeiten der organisatorischen und

insbesondere der inhaltlichen Vorbereitung von Schullandheim-Aufenthalten in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung eröffnen. Sie tut dies mit einigen grundsätzlichen Erörterungen und mit konkreten Beispielen. Die folgenden Hefte werden das Gesamtthema immer wieder in Einzelfragen und mit Beispielen aufgreifen und — soweit sie ergänzende Erfahrungen beinhalten — neu vorstellen. Zu solchen Beiträgen sind aufgerufen alle Lehrer und Lehramtsanwärter, die praktische Erfahrungen in den verschiedenen Schulformen und mit unterschiedlichen Altersgruppen gewonnen haben, dazu Leiter von Studienseminaren und Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie Lehrende im Bereich der Lehramtsstudiengänge an Universitäten und Hochschulen.

1) siehe Literaturverzeichnis-S. 65

NUR DAS EIGENE HEIM IST EIN WIRKLICHES ZUHAUSE.



Auch wenn Sie sich in Ihrer Mietwohnung wohlfühlen – Sie können nicht tun und lassen, was Sie wollen.

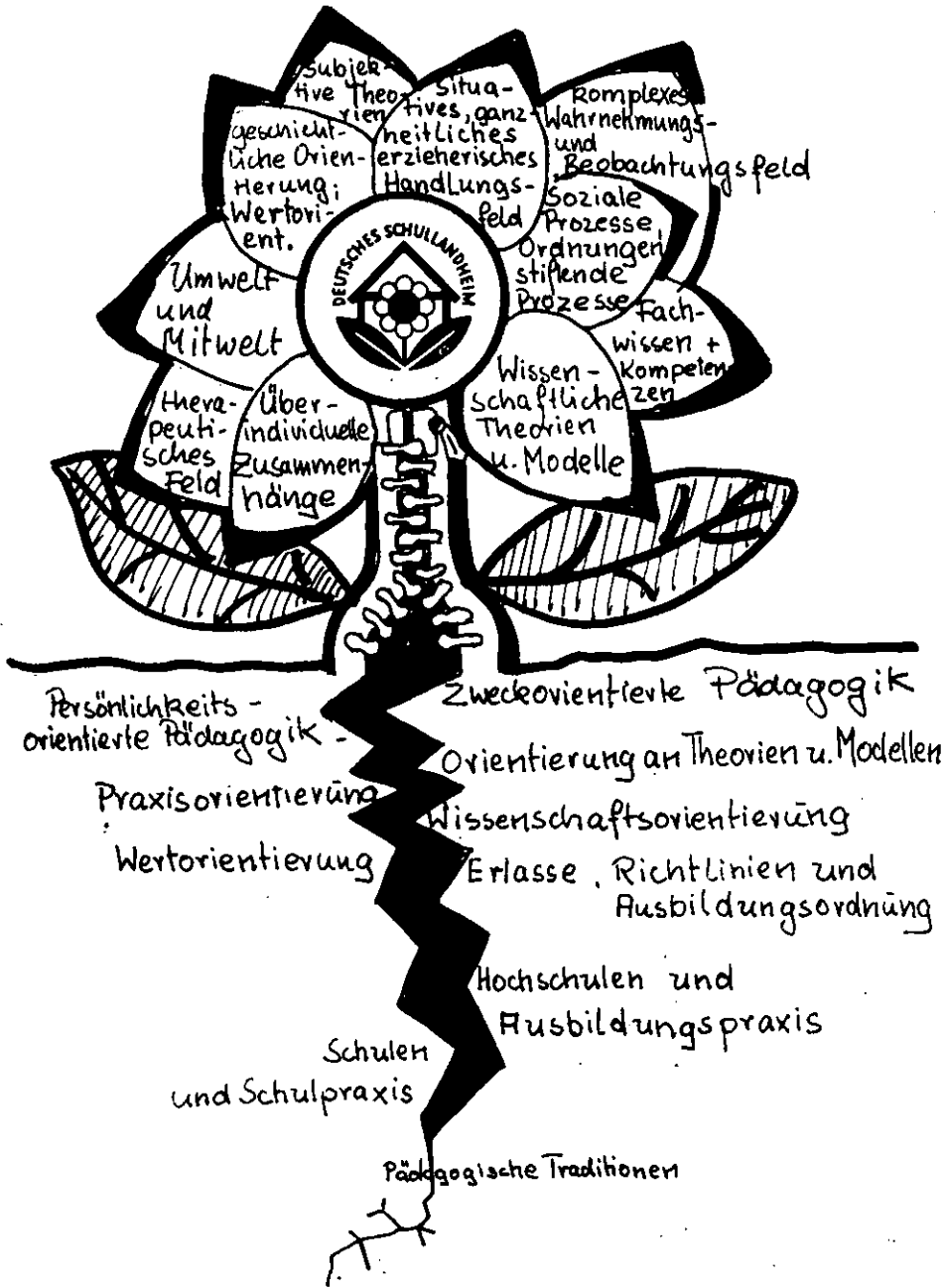
Das eigene Heim dagegen bedeutet: Mehr Freiraum und Freiheit für die ganze Familie. Mehr Spaß am Leben, mehr Sinn.

Zahlen Sie deshalb Ihre Miete in die eigene Tasche – damit Sie in einigen Jahren Besitzer sind. Stolz und schuldenfrei. Sprechen Sie darüber mit Ihrem BHW-Berater, oder rufen Sie ihn an.

Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW
BAUHAUSENSTIFTUNG

Auf uns baut
der öffentliche Dienst.



Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung

Ein Beitrag aus allgemeinpädagogischer Sicht

Von Jens Fischer

Als ich kürzlich einem Lehrer und Diplomstudenten im Bereich Erziehungswissenschaft erzählte, daß ich über die Möglichkeit von Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung nachdenken würde, kam spontan die Antwort: „Das geht nicht!“

Und ich erinnerte mich an ein Zitat von Nicolai:

„Das beste Hilfsmittel, ‚Grundsätzliches‘ über die Schullandheimbewegung zu erfahren, ist: Geht hin in ein Heim und erlebt und erarbeitet die Grundidee!“ (Nicolai 1932, zit. nach Kruse, Handbuch, S. 44)

In der Tat stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit einer wissenschaftsorientierten, vorwiegend modelltheoretisch arbeitenden, die rationalen und zweckrationalen Prozesse bevorzugenden Lehrerbildung und einer Schullandheimpädagogik, die bemüht ist, das reformpädagogische Erbe mit Leben zu erfüllen und die darüber hinaus angesichts dieser Verpflichtung versucht, sich der Herausforderung unserer Zeit zu stellen und Neues zu erproben.

Schullandheimpädagogik ist deshalb mehr als nur die Theorie und Praxis des Schullandheimaufenthaltes, obwohl sie nicht mehr zu sein beansprucht. Sie ist deshalb mehr, weil *Theorie* wegen ihres Allgemeinheitscharakters notwendigerweise über die Grenze eines Schullandheimaufenthaltes hinausgehen muß. Sie ist aber auch deshalb mehr, weil Schullandheim*praxis* als reiches erzieherisches und unterrichtliches Feld

zahlreiche übertragbare Aspekte enthält: sie hat in vieler Hinsicht *Modellcharakter*.

Schullandheimpädagogik steht deshalb notwendigerweise mit Schule und Schulleben in einer wechselseitigen Beziehung, und der Wunsch ist naheliegend, das traditions-, erfahrungs- und an Möglichkeiten reiche schullandheimpädagogische Denken und Handeln mehr als bisher Bestandteil der Lehrerbildung werden zu lassen. Noch ein anderer Grund spricht für die Behandlung der Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung: in dem unbestritten hervorragenden erzieherischen Feld der Schullandheimpraxis gibt es allerdings auch leicht Scherben, so daß eine Ausbildung erforderlich ist.

Der vorliegende Beitrag ist so angelegt, daß zunächst die *Lehrerbildung* reflektiert wird, um zu einem Ergebnis zur Frage der Vereinbarkeit von Schullandheimpädagogik und Lehrerbildung zu kommen.

In einem weiteren Teil wird versucht, aus schullandheimpädagogischer Sicht in der Absicht der Lehrerbildung *das erzieherische Feld* zu strukturieren, um den Standort und einige wichtige Dimensionen von Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung kenntlich zu machen.

Ein dritter Teil schließt mit einigen Bemerkungen zur „*Handlungskompe-*

tenz" diesen Beitrag ab. Dieser wichtige und sich „sachlogisch“ anschließende Abschnitt kann aufgrund der thematischen Eingrenzung nicht angemessen und praxisnah dargestellt werden, dies bleibt anderen Autoren vorbehalten.

Für den Aufsatz wurden die im Literaturverzeichnis angegebenen grundlegenden Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime sowie die Fachzeitschrift „Das Schullandheim“ verwendet.

Einige Bemerkungen zur Lehrerausbildung

Der im Titel verwendete Begriff *Lehrerausbildung* anstelle von *Lehrerbildung* wird heute fast ausschließlich benutzt, um eine als fragwürdig erachtete Besetzung des Begriffes Bildung und mit dieser seine *normative* Selektionsfunktion zu vermeiden, die Spranger kurz und prägnant mit den Worten kennzeichnet: „Nicht alles, was Wert hat, hat Bildungswert.“ (1920, S. 7)

Die *wertbezogene* Formulierung dessen, was unter Bildung verstanden werden kann, soll durch Zitate zweier einflußreicher Vertreter der deutschen Pädagogik verdeutlicht werden:

„Bildung ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreis eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen, mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit.“ (Spranger, 1927, S. 28)

Bildung kann als „Verfassung des Menschen“ bezeichnet werden, die es ihm erlaubt, „in dem Ganzen seiner Existenz, in der Mannigfaltigkeit der in ihm vereinigten Gaben, Möglichkeiten, Antriebe, Leistungen eine gewisse Ordnung herzustellen, die das eine zu dem anderen in das rechte Verhält-

nis setzt und sowohl die Überbetonung als auch die Unterdrückung des Besonderen verhütet.“ (Litt, 1968, S. 11)

Da der Ausbildungsbegriff inhaltlich neutral verwendet wird — es kann ebenso an Landmaschinen wie in chemischer Technologie ausgebildet werden —, kennzeichnet der Begriffswechsel deutlich einen *Strukturwandel*: die Wissenschaftsorientierung hat die Wertorientierung in den Hintergrund gedrängt. Beide Orientierungen sind zwar unbestritten legitim und notwendig, doch war es offensichtlich der Preis der Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung, eine wie auch immer begründete normative Festlegung aufzugeben.

Zu fragen ist, ob Lehrerausbildung im Sinne einer *Berufsausbildung* zu interpretieren ist. Deren Ziel müßte es sein, Berufswissen zu vermitteln. Erfahrungsberichte und empirische Arbeiten (z. B. Koch 1972, Dann u. a. 1978) erhärten die Zweifel, daß Lehrerausbildung sich so heute generell darstellt.

Somit wird ein weiteres Selektionskriterium in den Hintergrund gedrängt: die *Praxisorientierung*. Die zunehmende Kluft zwischen Theorie und Praxis wird vielerorts (z. B. Neubert, 1981, S. 36f.) kritisiert. Bedenklicher ist allerdings die scheinbar paradoxe Reaktion auf die Dominanz des abstrakten, praxisfernen wissenschaftlichen Denkens in der Lehrerausbildung: Theoriefeindlichkeit und -verdrossenheit (Alich/Rössner, 1981a, S. 6); sie würde, sofern sie generalisierbar wäre, zur radikalen Kritik an der Lehrerausbildung führen. Auch Koch (1972, S. 164) resümiert pessimistisch:

„Das Studium an der Universität bzw. an der Pädagogischen Hochschule bleibt, was wesentliche berufsbezogene Einstellungen des Lehramtskandidaten anbetrifft, weitgehend Episode.“

Die bisher deutlich gewordene Problematik soll auf zwei grundsätzliche Posi-

tionen hin zugespitzt werden, die Sauer (1980, S. 81f.) gegenüberstellt. Die erste würde kaum eine Chance haben, sich in eine wissenschaftliche Institution traditionellen Zuschnitts integrieren zu können, die zweite schließt sich der Struktur der Universität an und läuft auf eine Trennung der „reinen Wissenschaft“ von der Praxis hinaus:

- Kern der Lehrerbildung ist eine Schulpädagogik, deren Ausgangspunkt die Schulwirklichkeit ist. „Das Herzstück dieser Schulwirklichkeit ist nicht der Unterrichtsstoff, der Lehrplan, das Bildungsziel, das Unterrichtsverfahren, sondern der lebendige Schüler, erfährt in seiner vollen, beziehungsreichen, vielfältigem Wandel ausgesetzten Menschlichkeit und gewürdigt mit seinem naturgegebenen und kulturgesetzten Anspruch, durch die Schule gebildet zu werden.“ (Lippert, 1952, zit. nach Sauer, S. 81)
- Nicht die Lehrerbildung, sondern „die Sachstruktur der Erziehungswissenschaft“ (Geißler, 1964, S. 1) ist das bestimmende Element der Pädagogischen Fakultät. Die Lehrerausbildung „wird im Studium der Erziehungswissenschaft — gleichsam indirekt — mitvollzogen.“ (Sauer, S. 32)

Weder die heutige Problemlage noch der Blick auf die Geschichte der Lehrerausbildung lassen den Schluß zu, daß es ein einfaches, ein problemarmes Modell der Lehrerausbildung gibt. Dennoch sollen einige grundsätzliche Positionen herausgestellt und kurz begründet werden:

1. Die Lehrerausbildung muß *wissenschaftsorientiert* sein. Nur eine wissenschaftliche Ausbildung schafft die Voraussetzung für eine differenzierte Wahrnehmung der Praxis (unter Einschluß des eigenen Handelns), für Reflexion auf hohem Niveau, für begründete, weitsichtige und verantwortungsbewußte Entscheidungen. Die Lehrerausbildung benötigt das Gespräch mit anderen Disziplinen, hat aber auch Erfahrungen anzubieten.
2. Die Lehrerausbildung muß auf das *Berufsfeld* vorbereiten. Allein die Gesichtspunkte Effektivität und Ökonomie zwingen zur Beschränkung des großen und weiter anwachsenden Wissenschaftsvorrates auf einen berufsrelevanten Bereich.

Bereits im Studium müssen die sachlichen Bezüge zwischen Beruf und Wissenschaft herausgearbeitet und den Studenten bewußt gemacht werden (Sauer, S. 37).

Eine scharfe Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und wissenschaftlichem Studium ist nicht immer möglich. Sie dürfte auch nicht erwünscht sein, denn die Persönlichkeitsentwicklung des zukünftigen Lehrers setzt auch in dieser Hinsicht Freiräume voraus.

3. *Praxisnähe* muß und darf nicht als Niveauperlust des Studiums bewertet werden. Im Gegenteil, sie kann als ein Kriterium gesehen werden, das eine nur oberflächliche wissenschaftliche Ausbildung verhindern kann.

Ein Studium ohne Praxisorientierung führt zu nicht erwünschten stabilen Einstellungen. Es ist immer wieder feststellbar, daß Studenten durch Praktika zu zumindest vorübergehenden Einstellungsänderungen gelangen. Die Motivation kann verbessert, neue Zugänge zur Theorie können erschlossen werden. Das gilt insbesondere für Schullandheimaufenthalte. Das dort aufschließbare erzieherische und unterrichtliche Feld ist geeignet, Impulse für ein aktives, gezieltes Studium zu geben.

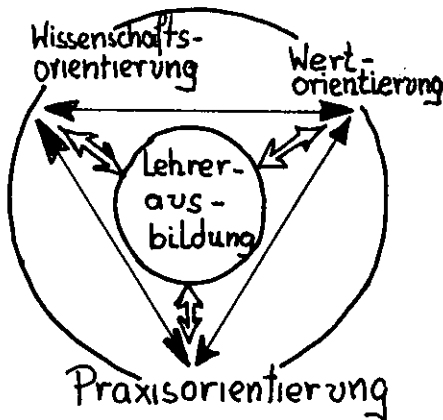
Praxisnähe darf nicht mit unterrichtspraktischer Ausbildung gleichgesetzt werden, diese ist nur zum Teil Sache der Hochschule (Sauer, 1980, S. 170). Wissenschaftsorientierung verlangt ein notwendiges Maß an Praxisdistanz.

4. Die Lehrerausbildung muß der *normativen* Dimension der Erziehung gerecht werden, d. h. sie muß zu begründeten Wertentscheidungen befähigen. Der Verband Deutscher Schullandheime hat leitende Grundwerte als Postulate zur Erziehung in Schule und Schullandheim formuliert (Verband Deutscher Schullandheime, 1980, S. 20ff.). Sie fordern den Lehrer auf, sich in konkreten Entscheidungen an diesen Leitwerten zu orientieren.

Die von Lippert angedeutete vielschichtige Zielsetzung und Einbettung der Erziehung führt zu der Auffassung, daß das Konzept einer „technologischen“ und „effektivitätsorientierten“ (Alsch/Rössner) Vorstellung von Erziehung zu eng ist; sie wird hier als ein Aspekt akzeptiert. Wenn Bronfenbrenner (1976, S. 183) sagt: „Kinder brauchen Menschen, um menschlich zu werden . . . Die Jugend kann sich nicht selber großziehen.“, wird mit diesen Worten auf das besondere

Verhältnis von Lehrern und Kindern hingewiesen. Obwohl jede Gesellschaft in einem vagen Sinne an der Effektivität des Erziehungssystems interessiert ist, dürfte dessen alleinige und vorwiegende Optimierung durch das Effektivitätskriterium die Gefahr der Inhumanität heraufbeschwören. Erziehung umfaßt nicht nur die direkten und indirekten Einwirkungen, sondern ist wesentlich auch Hilfe und Bestärkung, einen eigenen Weg zu finden.

Eine einfache graphische Darstellung stellt die drei Orientierungen noch einmal heraus. Anschließend werden sie kurz erläutert.



Wissenschaftsorientierung

Wissenschaft stellt einen Informationsbereich dar, der in der Verpflichtung auf Kriterien wissenschaftlichen Denkens ein höchstmögliches Maß an Genauigkeit bei Beschreibungen und an Gewißheit bei Aussagen bietet, darüber hinaus aber Sichtweisen zur Erfassung von Wirklichkeit vorstellt. Auch ist es ihre Aufgabe, Fragestellungen zu eröffnen, aufzugreifen und zu erörtern.

Ziel der Lehrerausbildung ist es, Wissensbestände aufzubauen, die es ermöglichen, Praxis differenziert und

theoriegeleitet wahrzunehmen, Ereignisse zu erklären und vorauszusagen, Pläne zu entwerfen und vor der Ausführung zu prüfen, Entscheidungshilfen zu geben.

Diese grundsätzlichen Aussagen müssen in mehrfacher Hinsicht relativiert werden:

1. Praxiserfahrung kann im Regelfall beim Studenten nicht, bei Hochschullehrern zunehmend weniger vorausgesetzt werden. Es ist zu vermuten, daß zwischen dem Unbekanntheitsgrad der Praxis und der Neigung, theoretisch-abstrakte Denkmodelle zu bevorzugen, ein Zusammenhang besteht.
2. Die Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis ist mit zahlreichen ungelösten methodologischen Problemen behaftet. Prinzipiell können aus einer Theorie unendlich viele Folgerungen abgeleitet werden, ob sie praktisch relevant sind, ist eine zweite Frage.
3. Entscheidungsdruck und situative Komplexität erzwingen geradezu die Anwendung subjektiver Theorien (vgl. Laucken, 1974). Diese zeichnen sich dadurch aus, daß sie unter Anwendung persönlicher Erfahrungen eine rasche Orientierung und praxisnahe Entscheidungen ermöglichen.

Wissenschaft kann dazu *beitragen*, die Wahrnehmung zu strukturieren und zu erweitern, Ereignisse zu erklären und subjektive Theorien durch wissenschaftliche zu ersetzen.

Die Lehrerausbildung verfolgt als ein Ziel das der theoriegeleiteten *Reduktion der Komplexität* möglicher Ursachen und möglicher Entscheidungen. (Gehlen 1964 / Luhmann 1973 / Becker 1981)

Wertorientierung

Die Wertorientierung soll hier in zweierlei Hinsicht erwähnt werden: als *Grundlagenproblem* und als *Gegenstand* der Lehrerausbildung.

1. Jedes Handeln, also auch das wissenschaftliche und insbesondere das erzieherische, steht in einem Wertkontext und wird von diesem beeinflußt. Rationales Handeln ist begründetes Handeln, die Begründungsforderung erstreckt sich auch auf die Wertimplikationen.

Es ist eine für die Lehrerbildung entscheidende Frage, nach welchem Wertkonzept bewußt oder unbewußt Inhalte ausgewählt werden.

Auch der Versuch, der Frage aus dem Wege zu gehen (durch die strikte Einhaltung wissenschaftlicher Neutralität), schließt zumindest *eine* Antwort ein: nämlich auf ein Wertkonzept zu verzichten.

Dies ist deshalb problematisch, weil *jedes* Handeln im erzieherischen Feld auch von Wertentscheidungen bestimmt wird.

Wertimplikationen sind nicht immer leicht zu ermitteln, wie die Wertforschung gezeigt hat, u. a. weil sie erst längerfristig oder als Nebenwirkung auftreten, unbewußt, diffus oder verdeckt sind oder verdeckt werden.

2. Werte sind Inhalte von Reflexionen und Untersuchungen. Sie umfassen u. a. Fragen nach der Möglichkeit einer Erziehung zur Verantwortung, der Struktur und Genese des moralischen Denkens und Handelns, der Entwicklung, Klärung und Anwendung sozialer Werte, der Legitimation von Wertsystemen.

Praxisorientierung

Praxisorientierung wird in drei Problemfelder innerhalb der Lehrerbildung differenziert: die Praxis ist Gesichtspunkt bei der *Auswahl*, sie ist *Gegenstand*, schließlich ist sie konkrete *Entscheidung*.

1. Aufgabe, Bedürfnisse, Zwänge und Probleme der Praxis stellen Auswahlkriterien für Inhalte und Methoden der Lehrerbildung dar. Sie beeinflussen die Projektion von Theorien und Modellen auf die Praxis und die Erfassung und Erklärung von Ereignissen der Praxis durch Theorien, die Verwendung von Beispielen zur Veranschaulichung von Theorien und zur exemplarischen oder idealtypischen Darstellung einer Anwendungsmöglichkeit und nicht zuletzt Planung, Analyse und Überprüfung von Vorhaben. Dabei kann es nicht notwendig oder primär um Vollständigkeit, Systematik, Methodenreflexion und um die Überprüfung der Wahrheit der Aussagen gehen. Letztere wird in der Regel vorausgesetzt werden müssen.

Wenn Irles (1975, S. 507) Aussage: „Die meisten Ergebnisse theorieorientierter Forschung sind unmittelbar für die Praxis irrelevant“ zutrifft, wird damit eine wichtige Aufgabe praxisorientierter Lehrerbildung sichtbar, die darin besteht, Praxisorientierung zu konstituieren oder fruchtbar zu machen.

2. Auch wenn die Praxis als hochkomplexer Gegenstand nur methodisch und im Lichte von Theorien angemessen wahrgenommen und reflektiert werden kann, gebührt der zeitliche Primat der Praxis. Die fortgesetzte Vermittlung von Theorie und Praxis als dialektischer Prozeß kann und soll zu einer Steigerung des Reflexionsniveaus und der Handlungskompetenz führen, jedoch nicht einseitig zugunsten einer dominierenden Theorie.

Es ist anzuerkennen, daß die Praxis an Dimensionen reicher ist als die Wissenschaft, die ihre Stärke ja gerade durch methodische Einengung gewinnt.

Nicht jedes Phänomen, nicht jeder Prozeß wird ohne erheblichen Substanzverlust einer distanzierenden wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht werden können.

Die Verwendung von Theorien darf nicht dazu führen, daß die „Freude am Phänomen“ (Wagenschein) ausgemerzt wird.

3. Nicht nur die Komplexität der beobachtbaren Ereignisse, sondern auch die der Handlungsmöglichkeiten, -folgen und der Nebenwirkungen überfordern zunächst den angehenden Lehrer. Trotz des weitgehenden Verzichts auf die schulpraktische Ausbildung müssen Hospitationen, praktische Übungen und Trainingsverfahren Strukturelemente der Lehrerbildung bleiben, denn nur so kann eine Theorie-Praxis-Beziehung realisiert werden, nur so hat Theorie einen praktischen Sinn.

Auch die Person des Lehrers gehört in eine praxisorientierte Lehrerbildung. Die Worte Nohls (1950, S. 21) sollten nicht vergessen werden:

„Alle Wirkung des Erziehers setzt aber voraus, daß in ihm selbst lebendig ist, was er in seinen Zöglingen wecken soll, das Leben und seine Gestalt.“

Zusammenfassung

Die eingangs gestellte Frage nach der Möglichkeit der Realisierung von Schul-

landheimpädagogik in der Lehrerausbildung kann nach den bisherigen Überlegungen so beantwortet werden:

Sofern die Schullandheimpädagogik nicht in ein eindimensionales, auf modelltheoretisches Wissen ausgerichtete Konzept der Lehrerausbildung gepreßt wird, sofern dieses Konzept die Orientierung an Leitwerten, wie sie durch die „Postulate“ zum Ausdruck kommen, zuläßt und sofern die Bedingungen und Möglichkeiten der Schullandheimpraxis einen angemessenen Bezugsrahmen bilden können, ist die Schullandheimpädagogik in die Lehrerausbildung integrierbar.

Es ist aus mehreren Gründen wünschenswert, daß die Schullandheimpädagogik einen festen Ort innerhalb der Lehrerausbildung erhält:

1. Schullandheimpädagogik ist erst durch eine solide theoretische und praktische Ausbildung in ihren Möglichkeiten voll ausschöpfbar.
2. Durch sie kann ein außerordentlich interessantes erzieherisches Feld erschlossen werden.
3. Für die Schullandheimpädagogik ausgebildete Lehrer werden eher den Mut haben, mit Kindern ins Schullandheim zu gehen.
4. Schullandheimpädagogik hat zwar einen besonderen Charakter, ist aber keine andere Pädagogik. Sie kann als Sonderfall eines allgemeinen pädagogischen Konzeptes betrachtet werden, umgekehrt können am Beispiel praktischer Schullandheimpädagogik allgemeine Phänomene aufgezeigt und über sie hinausweisende Theorien reflektiert werden.
5. Die Schullandheimpädagogik bedarf der wissenschaftlichen Absicherung, andererseits kann sich diese in der Schullandheimpraxis einen interessanten Objektbereich erschließen.

6. Schullandheimpädagogik bereichert die Lehrerausbildung um konkretisierbare erzieherische Handlungsfelder, die durch die Begriffe „Schulleben“ und „außerschulische Lernorte“ gekennzeichnet werden können.

Ort und Aspekte der Schullandheimpädagogik in der Lehrerausbildung

Im Mittelpunkt der Schullandheimpädagogik stehen Bemühungen, die besonderen situativen Bedingungen von Schullandheimaufenthalten für erzieherische und unterrichtliche Ziele zu nutzen. Schullandheime bieten einen großen erzieherischen und unterrichtlichen Handlungsspielraum mit zahlreichen „Anregern“. Es wäre andererseits falsch, die Bedeutung von Schullandheimaufenthalten allein aus den stimulierenden Umweltfaktoren erklären zu wollen. Angemessener erscheint eine Betrachtungsweise, die auf der Annahme erzieherisch gewollter *Wechselwirkungen* zwischen stimulierender *Umwelt* und den bei der *Persönlichkeit* liegenden Dispositionen, Einstellungen und Kompetenzen beruht.

Die so gekennzeichnete grundsätzliche theoretische Position vermeidet Einseitigkeiten, die durch Überbewertungen der situativen oder der personalen Faktoren entstehen können. Auf ihrer Basis läßt sich die *polare Zuordnung von Unterricht und Erziehung*, von Schule und Schulleben, von Leistung und Sinn (Wert) begründen.

In der Konsequenz des hervorgehobenen Stellenwertes situativer Bedingungen, die aufgesucht, verändert, gestaltet werden können, liegt die Bedeutung der Praxis in der Schullandheimpädagogik. *Situative Bedingungen* lösen

Handeln aus und beeinflussen es, der *ganze Mensch* (Lehrer und Schüler) wird gefordert, muß sich *entscheiden*.

Wenn Schullandheimaufenthalte gerade durch die „Andersartigkeit“ (der Umwelt, des Umgangs, der Betätigung usw.) starke motivierende Impulse erhalten, muß auch die Kehrseite deutlich gemacht werden: ordnende, im Rahmen der Schule noch verbindliche Verhaltensschemata werden zumindest teilweise außer Kraft gesetzt, so daß grenzüberschreitende oder chaotische Zustände denkbar sind.

In der Lehrerausbildung können *Entlastungen* (Becker, 1980) von der Vielfalt des Geschehens auf verschiedenen Ebenen und vor dem „Ernstfall“ angestrebt werden: Wissen, Können, Methoden, Gewohnheiten, Regeln, Vereinfachungen, soziale Klimate, in denen Vertrauen möglich ist. Erst entlastet von überfordernder Komplexität ist die Bildung von Handlungsalternativen wahrscheinlich, und die Verfügbarkeit von Handlungsalternativen kann sich in komplexen Situationen wiederum entlastend auswirken.

Die Reflexion situativer Bedingungen ist eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung zur Beschreibung von Schullandheimpädagogik. Die große Plastizität des Menschen läßt verschiedene Wege der Erziehung zu; die Schullandheimpädagogik ist dadurch, daß sie sich als eine nicht geschlossene, aber begründete Positionen beziehende Theorie darstellt, normativ eingeeengt, d. h. sie läßt viele, aber nicht alle Wege der Erziehung zu.

Das der Schullandheimpädagogik zugrundeliegende Wertesystem besteht aus einem relativ stabilen, grundlegenden Wertebereich, dem eine Orientierungsfunktion zukommt und der sich nach außen hin zunehmend dynamisch

offen und konkret verhält. Diese Beschreibung führt zu einer Verpflichtung und zu einer Aufgabe: den Kernbereich in Taten und Worten darzustellen und durchzusetzen und angesichts individueller Verschiedenheit und gesellschaftlicher Vielfalt innovationsfähig zu sein. Insgesamt dürfte Schullandheimpädagogik nur dann lebensfähig sein, *wenn sie Bewahrung und Veränderung integrieren und lebendig darstellen kann*.

Der folgende Versuch einer anthropologisch-pädagogischen Ortsbestimmung der Schullandheimpädagogik muß wegen der gebotenen Kürze unzulänglich und allgemein bleiben. In einem zweiten Schritt werden auf der Grundlage dieser Ortsbestimmung einige Aspekte der Schullandheimpädagogik dargestellt.

Zur anthropologischen Grundlegung dient das Bild Plessners von der „Exzentrischen Positionalität“. Diese hat zur Folge, daß der Mensch der *Ergänzung, der Abstützung* bedarf.

„Mensch sein heißt, von Normen gehemmt, Verdränger zu sein.“ (S. 58) „Daß ein jeder ist, aber sich nicht hat; genauer gesagt, sich nur im Umweg über andere und anders als ein Jemand hat, gibt der menschlichen Existenz in Gruppen ihren institutionellen Charakter. Mitverhältnisse tragen alles, was lebt.“ (Plessner, 1976, S. 60)

Zur anthropologisch-pädagogischen Ortsbestimmung der Schullandheimpädagogik

— Kinder und Jugendliche benötigen *Bindungen* an Personen und Räume, Stabilität, Hilfe und damit Autorität, Lenkung und Vertrauen neben Freiräumen, und das gerade in den Krisenzeiten der Entwicklung.

— Der Mensch ist ein *geschichtliches* Wesen, das seine Gegenwart erlebt und seine Vergangenheit und die vorweggenommene Zukunft in einen Lebenszusammenhang bringt. Die Ziele der Schullandheimpädagogik sind sowohl auf das „Hier und Jetzt“ als

auch auf das „Später“ gerichtet, auf Erfüllung am Orte, auf Aufschub und Verzicht, auf Hilfe und Anregung für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung.

— Das Ziel der *Persönlichkeitsentwicklung* kann mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Identitätsfindung, Sinnfindung, Kreativität, Lebensfreude umschrieben werden.

Die sich stark überschneidenden semantischen Felder der genannten Begriffe entwerfen das Idealbild eines voll entwickelten Menschen auf der Grundlage des abendländischen Denkens, der in der Lage ist, verantwortlich sich, anderen und der Natur gegenüber zu handeln.

Der heranwachsende Mensch kann nur mit anderen und in Beziehung zur physischen Welt seine Persönlichkeit entfalten.

— Selbstverwirklichung ist kein Prozeß, der auf bloß subjektive Ziele gerichtet ist. Der einzelne Mensch lebt in *überindividuellen Zusammenhängen*, in denen er Selbstbestätigung und Anpassungsforderungen, Geborgenheit und Distanz, Harmonie und Konflikt erfährt.

Das Handeln des Menschen muß auch von der Einsicht bestimmt sein, daß nur dann die sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen und ökologischen Systeme aufrechterhalten und beeinflußt werden können, daß Mitmenschlichkeit nur dann möglich ist, wenn der einzelne Mensch fähig und willens ist, seine Ziele auch außerhalb seiner Subjektivität zu suchen, sich selbst zu disziplinieren, zu verzichten.

— Persönlichkeitsentfaltung erfolgt zwischen den Polen passiv-rezeptiv und aktiv-konstruktiv, wobei der erste Aspekt die Tendenz zur Anpassung und Ordnung, der zweite die Tendenz zur Innovation, Kreativität und Veränderung kennzeichnet.

Ordnung gebende Prozesse gehören zu den wichtigsten Fähigkeiten des Menschen. Entwickeln kann er sich andererseits nur bei relativer Offenheit.

— Menschliches Erleben sowie die Persönlichkeitsentfaltung sind als *ganzheitliche Prozesse* zu sehen und zu fördern, also in den miteinander in Zusammenhang stehenden Dimensionen des Kognitiven, Emotionalen und Somatischen.

Die Lebenswirklichkeit steht dieser Aussage weitgehend entgegen. Kulturelle Einflüsse, Ausprägungen von Lebensleitlinien, die Verfolgung von Aufgaben und Erfüllung von

Pflichten können zu Reduktionen führen. Dennoch soll betont werden, daß aus erzieherischer Sicht *alle Bereiche in ihrem Zusammenhang* prinzipiell Erlebens- und Sinngebungsebenen darstellen.

Die Schullandheimpädagogik hat die Bedeutung dieses Zusammenhangs erkannt und trägt ihm dadurch Rechnung, daß sie den Tätigkeiten den Vorzug gibt, die mehrere Dimensionen ansprechen. Die Betonung *einer* Dimension kann insbesondere dadurch begründet sein, daß ein Defizit ausgeglichen werden soll.

Einige Aspekte der Schullandheimpädagogik

— Schullandheimpädagogik richtet sich an das *Individuum* und an die *Gemeinschaft*, die Gruppe: an das Individuum als Subjekt, an das soziale Individuum, an das Allgemeine im Individuum. Eine gerechtfertigte Gegenüberstellung von „Individuum“ und „Gemeinschaft“ oder „Gruppe“ gibt es nicht, eher die von „Individuum“ und „Gesellschaft“.

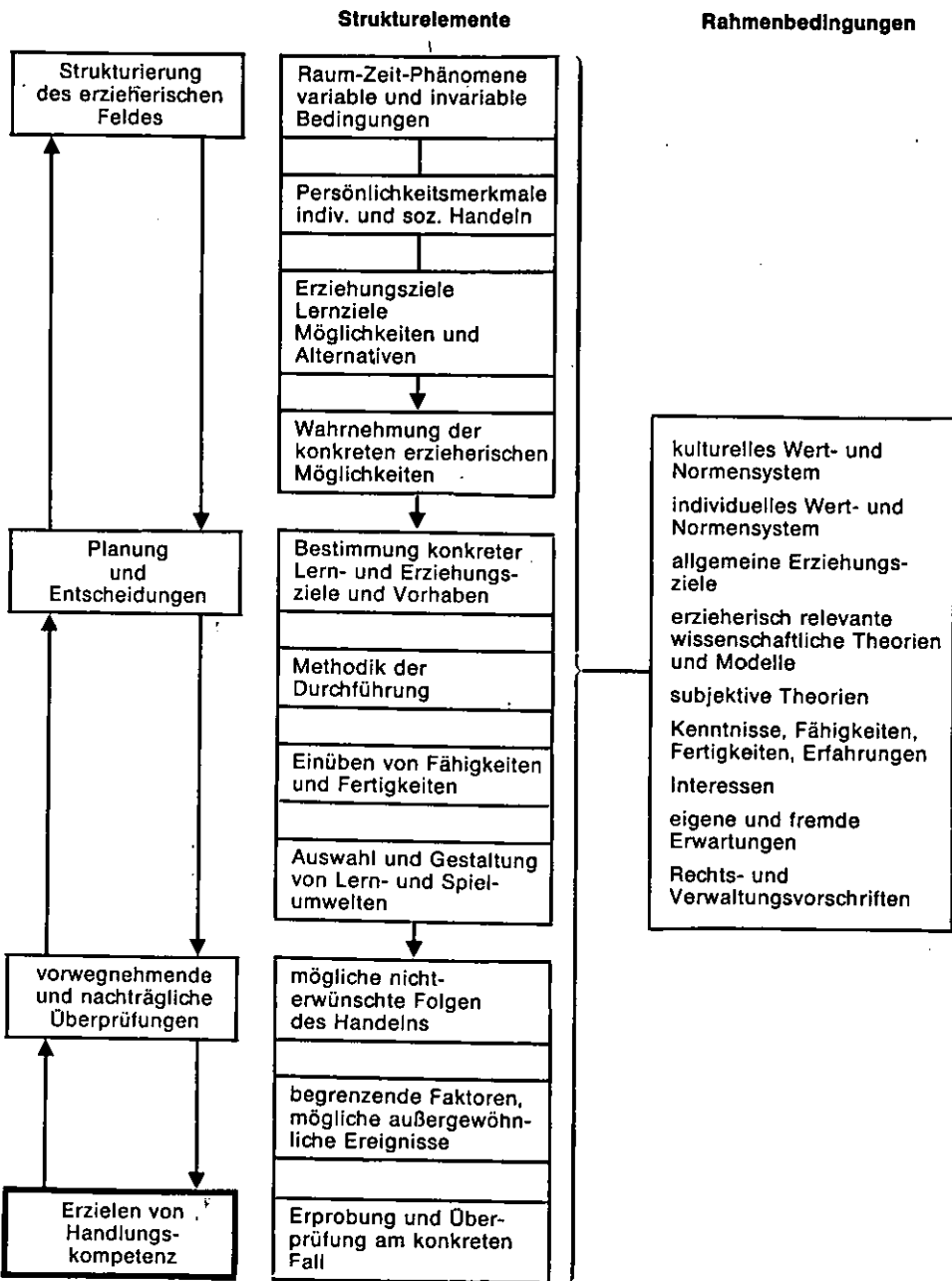
In der Gruppe, in der Gemeinschaft erfährt es nicht nur grundlegende Bindungen, sondern erlernt auch die Möglichkeiten der Ablösung. *Zu den sozialen Erfahrungen gehört Nähe und Distanz.*

Schullandheimpädagogik versucht, die Wahrnehmung zu sensibilisieren, indem sie Interessen freilegt und die eigenen Kräfte des Schülers mobilisiert und fördert. Sie vertraut dabei auf die Wirkung spontaner oder gelenkter unmittelbarer Begegnungen. Sie durchbricht damit das Prinzip der „eingemachten Natur“ (Wagenschein), des eingemachten Lebens und der damit verbundenen Reduktion von Möglichkeiten, Erfahrung und Sinn zu gewinnen. Sie verkennt zwar nicht, daß der „moderne Mensch“ nur noch begrenzt unter dem Einfluß der „Aktualität des Lebens“ (Luhmann) lernt und arbeitet, es besteht aber offensichtlich ein Defizit an *interessegeleiteter* schulischen Lernen.

— Als wichtige Aufgabe betrachtet es die Schullandheimpädagogik, *Gestaltungskräfte* zu wecken und zu pflegen und Freude am eigenen Tun zu haben, bei Musik, Tanz und Theater, bei handwerklichen und technischen Aufgaben.

— Schullandheimpädagogik betont die wichtige Aufgabe des *Lehrers* als Lehrer und als Mensch, manchmal als Vater, als Mutter oder als Freund. Die Schullandheimsituation

Einfaches Schema von Strukturelementen zur Vorbereitung von Schullandheim-aufenthalten in der Lehrerbildung



bietet die Möglichkeit, zumindest partiell die Hierarchie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu durchbrechen, um eine Symmetrie des Verhältnisses Mensch-Mensch anzustreben.

— Schullandheimpädagogik ist bemüht, eine *positive* Einstellung zur Welt zu ermöglichen.

Dies darf nicht als eine weltfremde Anpassungsforderung mißverstanden werden, sondern ist eine Leistung, die ohne kritische Reflexion von geringem Wert ist.

Eine solche erzieherische Aufgabe ist unter heutigen Bedingungen nur schwer realisierbar, sie bleibt dennoch eine wichtige Aufgabe, für die das Schullandheim zahlreiche Gelegenheiten und Möglichkeiten bietet.

— In der Schullandheimsituation wird die Frage der *Verantwortung* unmittelbar und ständig wiederkehrend aufgeworfen. Verantwortung kann als eine zentrale ethische Kategorie der Schullandheimpädagogik herausgestellt werden.

— Schullandheimpädagogik hat neben der erzieherischen auch eine *therapeutische* Zielsetzung. Dieser geht es um Wiederherstellung und Ausgleich, wobei die Bestimmung des Defizits an der Vorstellung eines gesunden und voll entwickelten Menschen erfolgen muß. In diese Vorstellung gehen sowohl Wertvorstellungen als auch wissenschaftliche Ergebnisse ein.

Aus dieser unvollständigen und allgemeinen Darstellung kann eine große Anzahl von Themen für die Lehrerausbildung abgeleitet werden. Sie beziehen sich im wesentlichen auf den ersten Teil der schematischen Übersicht, auf die „Strukturierung“ des erzieherischen Feldes. Ziel dieser Strukturierungsarbeit ist es, die Möglichkeiten des erzieherischen Handelns zu erkunden.

Zur Handlungskompetenz des Lehrers im Schullandheim

Der Begriff Handlungskompetenz soll in seiner umfassenden Bedeutung alle die Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnen, die konkretes Handeln ermögli-

chen. In diesem Sinne wird er also nicht auf Praxis allein angewendet, sondern umfaßt *alle* notwendigen Voraussetzungen des Planens, Entscheidens und Handelns.

Entsprechend der hier vertretenen Auffassung von Schullandheimpädagogik wäre es konsequent, nach den theoretischen Ausführungen die Praxis folgen zu lassen, wie dies in der schematischen Übersicht in einem sachlogischen Zusammenhang dargestellt wird. Die in der Einleitung gegebene Begründung mag es verzeihlich erscheinen lassen, daß die Praxis in diesem letzten Abschnitt nicht angemessen zur Geltung kommt. Glücklicherweise gibt es eine Reihe ausgezeichnete Beiträge in den Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime, auf die verwiesen werden kann.

Dem Prinzip der Selbsttätigkeit wird in der Schullandheimpädagogik ein besonderer Wert zugemessen. Ihm folgend sollten auch in der Lehrerausbildung die Studenten konstruktiv, vorzugsweise durch projektorientiertes Lernen, an die Schullandheimpädagogik herangeführt werden.

Zur Grobstrukturierung von Schullandheimaufenthalten kann die Beantwortung der folgenden Fragen dienen:

— Welche situativen Bedingungen finde ich vor, wo kann, darf und muß ich sie beeinflussen? Welche Impulse sind zu erwarten, welche führen zu erwünschten Reaktionen, welche zu unerwünschten? Wo können Gefahren auftreten, welche Folge- und Nebenwirkungen sind wahrscheinlich?

— Was muß ich als Lehrer wissen und können, um der Schullandheimsituation gewachsen zu sein, um ihr gerecht werden zu können? Wo liegt die Grenze zwischen tragbarem Risiko und Leichtsinne, zwischen Verantwortung des Lehrers und Selbstbestimmung des Schülers?

— Was muß erkundet, besprochen, geplant und geregelt werden, was kann der spontanen Reaktion überlassen bleiben?

Wie werden Schullandheimaufenthalte im allgemeinen durchgeführt? Aus der Untersuchung von Kleiß u. a. (Handbuch 1975, S. 561-588) geht hervor, daß

Lehrer erzieherischen Zielsetzungen den Vorzug vor unterrichtlichen und gesundheitlichen geben. *Situationsbezogene Lernprozesse* spielen eine herausragende Rolle, in der Regel werden Schwerpunkte gesetzt, häufig sogar spezielle Unterrichtsvorhaben durchgeführt. Zum letzteren neigen jüngere und Oberstufenlehrer.

Schwerpunkte und Zielsetzungen erleichtern die Planung und die Durchführung, wenn diese mit den situativen Bedingungen abgestimmt sind.

Es ist keineswegs abwegig, zu fragen, ob ein Schullandheimaufenthalt noch Spaß machen kann, der am Gängelband von Erziehungs- und Lernzielen durchgeführt wird. In einem solchen Fall könnten die Möglichkeiten für einen freien oder befreiten Zugang zu einer an Anreizen reichen natürlichen, dinglichen oder sozialen Umwelt verspielt werden. Hier wird ein für die Schullandheimpraxis nicht unbedeutendes methodisches Problem sichtbar. Erfahrene Lehrer lehnen es deshalb ab, ihre Vorhaben mit „herbeigeholten“ Zielen zu „überfrachten“.

Dieses Problem betrifft zunächst die Frage der *Selbst- und Fremdbestimmung*. Erziehung, die von Kindern und Jugendlichen als fremdbestimmte Handlungsabsicht empfunden wird, muß mit Ablehnung rechnen. Sie müssen spüren, daß der Lehrer im Rahmen seiner Möglichkeiten gewillt ist, ihre Bedürfnisse zu erkunden, ihre Interessen zu berücksichtigen, sie als Gesprächspartner ernst zu nehmen, sie mitbestimmen zu lassen. Erneut wird an dieser Stelle die Wichtigkeit der Vorbereitungsphase deutlich.

Erzieherisches und unterrichtliches Handeln, das sich vorwiegend instrumentell verhält, weil es der Faszination der Lernziele erliegt, ist in Gefahr, sich von den Phänomenen zu entfremden,

denn diese geraten ebenfalls leicht in den Sog des Instrumentellen, werden selbst leicht zum bloßen Mittel der Zielerreichung.

Müller-Wiedemann läßt ein Kind mit seinen Eltern sprechen (1980, S. 282):

„Eure Fische sind schon in den Körben, wie es einmal meine sein werden. Laßt mir die Freude des Fischefangens.“

Es ist scheinbar paradox, wenn gefordert wird, daß im Schullandheim die erzieherische Absicht in den Hintergrund treten kann und muß und daß gerade dies eine Bedingung für den erzieherischen Erfolg ist. Um Mißverständnissen vorzubeugen: die Formulierung ist nicht gleichbedeutend mit einem Verzicht auf erzieherische Zielsetzungen. Indirekte Formen der Erziehung und das bewußte Offenhalten von Situationen sind etwas anderes als Konzeptlosigkeit.

Therapeutische Formen der Erziehung

Bisher wurde von Kindern und Jugendlichen ausgegangen, die hinreichend ansprechbar, erlebnis- und integrationsfähig sind, deren Wahrnehmungsfähigkeit nicht wesentlich beeinträchtigt ist, von Kindern, die in der Lage (und willens) sind, Gegebenheiten ihrer Umgebung, der Situation und des sozialen Miteinanders anzuerkennen.

Es wäre allerdings eine Idealisierung, wenn nicht an den Schüler gedacht würde, der die genannten Eigenschaften nicht hat, der sich *destruktiv* verhält.

Unfähig, das Leiden von Menschen und Tieren wahrzunehmen, abgestumpft gegenüber den Gefühlen anderer, abgestumpft aber auch gegenüber der Ästhetik der gestalteten Welt, unfähig, die Folgen des eigenen Handelns zu erkennen, ist der Mensch nur sehr begrenzt entwicklungsfähig und erziehbar. Der Lehrer, der mit solchen Schü-

lern — die in der Regel weniger krasse „Defizite“ aufweisen — ins Schullandheim fährt, muß seinen Aufenthalt inhaltlich und methodisch anders akzentuieren. Es wird hier deshalb von der *therapeutischen Absicht* gesprochen, die von einer erzieherischen nicht grundsätzlich abgrenzbar ist.

In solch einem Fall wird z. B. die Wahrnehmungsfähigkeit nicht vorausgesetzt, sondern erst geschult werden müssen, indem der Lehrer Beobachtungssituationen schafft und Hilfen gibt.

Die Fähigkeit, sich gegenseitig zu helfen, ist nicht ein Ziel unter anderen, sondern ein primäres Ziel „therapeutischen“ Handelns.

Die Beispiele machen deutlich, daß es beim Handeln in therapeutischer Absicht wohl immer nur um kleine Schritte, um eine begrenzte Zielsetzung gehen kann. Diese kleinen Schritte sind äußerst wichtig, da sie dazu beitragen, die Voraussetzungen zum verantwortlichen Handeln und zur eigenverantwortlichen Entwicklung zu schaffen.

Das Schullandheim bietet hierbei ideale Voraussetzungen, vor allem, wenn man mit kleinen Gruppen arbeiten kann. „Therapeutisches“ Handeln bedarf der wissenschaftlichen Absicherung und Handlungskompetenz, subjektive Theorien und guter Wille helfen hier wenig. Somit wird noch einmal die Notwendigkeit von Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung herausgestellt.

Schlußbemerkung

Ziel des Aufsatzes war es, deutlich zu machen, daß Schullandheimpädagogik nicht in ein enges Konzept von Lehrerbildung paßt. Darum wurde der Vorschlag gemacht, die Lehrerbildung, insbesondere im Hinblick auf die Schullandheimpädagogik, in einer dreifachen

Orientierung zu sehen: der Wissenschaftsorientierung, der Wertorientierung und der Praxisorientierung. Dadurch ergibt sich eine relativ eigenständige Aufgabenstellung, die zwar über die der Erkenntnisgewinnung und -darstellung hinausgeht, die es dennoch gerechtfertigt und notwendig erscheinen läßt, Lehrerbildung in einer wissenschaftlichen Institution zu betreiben.

Sowohl durch das hier geforderte Konzept der Lehrerbildung als auch durch den Versuch, Grundlagen der Schullandheimpädagogik zu beschreiben, werden zahlreiche Themen erkennbar, die für die Behandlung von Schullandheimpädagogik in der Lehrerbildung von Bedeutung sind.

Weder Theorie noch Praxis allein ermöglichen in angemessener Weise den Zugang zur Schullandheimpädagogik, so daß es auch für die Lehrerbildung notwendig erscheint, auf die Praxis theoriegeleitet und konkret Bezug zu nehmen, Theorie und Praxis in eine wechselseitige Verbindung zu bringen. Hilfreich für die Vorstellung der darin enthaltenen feedback-Prozesse sind die handlungstheoretischen Modelle von Miller/Galanter/Pribram 1973 oder Hacker 1978).

Es wäre ideal, Studenten konstruktiv an die Schullandheimpraxis heranzuführen, sie an der Planung und Durchführung eines Schullandheimaufenthaltes zu beteiligen. Da dies wohl in den wenigsten Fällen möglich ist, sollten andere Formen der Praxisbegegnungen erwogen werden.

So könnten mehrtägige Schullandheimaufenthalte der Studenten hilfreich sein, um „vor Ort“ und konkret Möglichkeiten zu entwerfen, zu erkunden und zu erproben.

Verschiedene Trainingsformen, Plan- und Rollenspiele, simulierte Situationen

sind geeignet, bei reduzierter Komplexität Erfahrungen und Entscheidungshilfen zu gewinnen (vgl. dazu Literaturanhang).

Zur Unterstützung und Kontrolle von Lernprozessen haben sich Film- und Videoaufzeichnungen bewährt.

Es ist kein gering zu bewertendes Ziel, zukünftige Lehrer für die Schullandheimpraxis zu begeistern, was auch heißen kann, sie durch die Schullandheimpädagogik für ihren späteren Beruf zu begeistern.

Literaturverzeichnis

Alisch/Rössner: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis, München 1981

Alisch/Rössner: Theorie-Verdrossenheit der Praktiker, in: Schulpraxis 5/81 (a), S. 6-10

Becker/Bilek/Clemens-Lodde/Köhl: Unterrichtssituationen I, Gespräch und Diskussion, München 1976

Becker, F. J. E.: Besserer Unterricht durch Entlastung, Wingen 1980

Benz/Caroli: Beratung im Kontext der Schule, Ravensburg 1977

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung, München/Basel 1978

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart 1976

Bühler, Ch.: Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie, Stuttgart 1975

Dann, H. D. u. a.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz, Stuttgart 1978

Dege, W./Kersberg, H.: Lehrer und Schullandheim, in: Das Schullandheim 108/1978

Gehlen, A.: Urmensch und Spätkultur, Frankfurt 1964

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Bern/Stuttgart/Wien 1978

Hering, W.: Spieltheorie und pädagogische Praxis, Düsseldorf 1979

Irle, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen/Toronto/Zürich 1975

Kluge, N.: Spielen und Erfahrungen, Bad Heilbrunn 1981

Koch, J. J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung, Ulm 1972

Kochan, B.: Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Kronberg 1974

Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1974

Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1968

Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt 1973

Miller/Galanter/Pribram: Strategien des Handelns, Stuttgart 1973

Müller-Wiedemann, H.: Mitte der Kindheit, Stuttgart 1980

Neubert, H.: Der gute Lehrer — Leerformel oder Lehrinhalt, in: Schulpraxis 1/1981, S. 36

Nohl, H.: Die Bildung des Erziehers, in: Die Sammlung 5/1950, S. 705-712

Plessner, H.: Die Frage nach der *Conditio humana*, Frankfurt 1976

Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1979

Sauer, K.: Lehrerausbildung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Lüneburg 1980

Shaftel, F. R./Shaftel, G.: Rollenspiel als Entscheidungstraining, München 1973

Spranger, E.: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920

Spranger, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1927

Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.):

— Pädagogik im Schullandheim (Handbuch), Regensburg 1975

— Erziehung in Schule und Schullandheim, Bd. 1, Regensburg 1980
Bd. 2, Regensburg 1982

— Schullandheimaufenthalte, Regensburg 1981

— Das Schullandheim, Fachzeitschrift, Jahrgänge

Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung

Beispiel Mittelfranken

Von Gerd Lindemann und Maximilian Gaul

1. Zur Situation der Lehreraus- und -fortbildung in Mittelfranken

1.1 Maßnahmen in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung

Innerhalb der Lehrerbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen/Nürnberg wurden in den vergangenen Jahren mehrfach Seminarveranstaltungen zum Thema „Schullandheim“ durchgeführt.

Dies geschah einmal in Form eines Seminars über ein Semester hinweg. Sein Titel lautete: „Zielsetzung, Planung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten“. Das Seminar wurde über einen Lehrauftrag vom Lehrstuhl Schulpädagogik angeboten und sah Referate, Lehrerbefragungen und eine Exkursion in ein Schullandheim vor. Themen des Seminars waren: „Historischer Abriss der Schullandheimbewegung“, „Schullandheimarbeit heute“, „Ziele von Schullandheimaufenthalten“, „Planung und Organisation von Schullandheimaufenthalten“, „Anforderungen an den ‚Schullandheim-Lehrer‘“, „Der Tageslauf im Schullandheim“, „Verhaltensänderung beim Schüler“, „Gruppe und Gemeinschaft“, „Projektarbeit im Schullandheim“, „Situationsbedingter Unterricht im Schullandheim“.

Auch wurden während des Semesters Blockseminare von eineinhalbtägiger Dauer unter dem gleichen Titel abgehalten. Sie gliederten sich in einen halb-

tägigen Informationsteil in den Räumen der Universität und in einen ganztägigen Besuch in einem Schullandheim (Teilnahme an Aktivitäten der gerade anwesenden Schulklassen). Das Blockseminar ist eine von verschiedenen an der Fakultät angebotenen Möglichkeiten zur Erlangung des Pflichtscheins „Sonderveranstaltung“. Darunter wird ein zusätzliches schulnahes Lehrangebot verstanden, das für die spätere praktische Tätigkeit des Volksschullehrers Bedeutung hat.

Eine Reihe weiterer Veranstaltungen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät fand in den mittelfränkischen Schullandheimen statt:

- Lehrerverhaltenstraining (Schulpädagogik),
- Schulleben (zweitätiges Blockseminar des Lehrstuhls Grundschuldidaktik),
- Das Schullandheim als Ausgangspunkt volkskundlicher Lehrwanderungen (zweitägige Wochenendveranstaltung des Seminars für Landes- und Volkskunde),
- Schüler und Studenten planen ein Projekt (Seminar für Schulpädagogik und Geographie),
- Schule außerhalb der Schule (integratives Seminar verschiedener Fachrichtungen).

Als zusätzliche Möglichkeit für Studierende, sich mit der Schullandheimarbeit zu beschäftigen, sind die Erstellung von Zulassungsarbeiten und die Teilnahme

an Aufenthalt als Begleitpersonen zu nennen.

In der zweiten Phase der Lehrerbildung (in Bayern: Seminar) wurden ebenfalls verschiedene Wege beschritten, um Junglehrer mit der Schullandheimpädagogik vertraut zu machen. So gestalteten Mitarbeiter des Schullandheimwerks Mittelfranken Ausbildungstage für Lehramtsanwärter und Pädagogische Assistenten (ausgebildet für Verwaltungstätigkeit und Assistenz im Unterricht). Neben diesen eintägigen Veranstaltungen gab es einwöchige Seminare zum Thema „Schulwandern und Schullandheimaufenthalt“ in verschiedenen Schullandheimen (organisiert von den Seminarleitern unter Mithilfe von Vereinsvertretern).

1.2 Maßnahmen innerhalb der Lehrerfortbildung

Zum einen fanden des öfteren Lehrgänge zur Schullandheimarbeit auf bayerischer Ebene statt (z. B. in Dillingen), die von mittelfränkischen Lehrern besucht werden konnten. Zum anderen wurden aber auch im Regierungsbezirk Mittelfranken Fortbildungen angeboten (teilweise auf Initiative von Lehrerverbänden oder im Rahmen von Modellversuchen des Verbandes Deutscher Schullandheime).

Um die Fortbildung der Lehrer stärker an den Voraussetzungen der eigenen Heime ausrichten zu können und den Bedürfnissen der mittelfränkischen Lehrer mehr entgegenzukommen, plante das Schullandheimwerk 1981 erstmals einen eigenen Lehrgang. Diesen richtete der „Pädagogische Arbeitskreis“ des Schullandheimwerks aus, der zwei Jahre vorher mit dem Ziel gegründet worden war, die pädagogischen Belange der Schullandheimarbeit in Mittelfranken zu bearbeiten und zu intensivieren. Der Arbeitskreis setzt

sich vor allem aus Grund- und Hauptschullehrern zusammen.

Es wurde zunächst ein fünftägiges Lehrgangsprogramm entwickelt. Aus Termingründen konnte jedoch schließlich nur ein dreitägiger Lehrgang für „Schullandheimneulinge“ angesetzt werden. Man entschied sich für folgende inhaltliche Schwerpunkte, die arbeitsteilig bearbeitet und dann ausgetauscht wurden: „Schullandheimpädagogik“, „Vorbereitung und Organisation eines Schullandheimaufenthaltes“, „Elternarbeit“, „Rechtstips mit Fallstudien“, „Unterricht im Schullandheim“, „Erziehung im Schullandheim“. Eine Vielzahl von Materialien für die Hand der Lehrgangsteilnehmer wurde zusammengestellt.

Dieser dreitägige Lehrgang war ein erster ermutigender Versuch gewesen. Auf der Basis der dort gesammelten Erfahrungen wurden Organisation, Inhalte und Methoden überdacht und korrigiert. Die Überlegungen schlugen sich schließlich in einem verbesserten und erweiterten Lehrgangskonzept nieder, das die Grundlage für die in den Jahren 1982 und 1983 durchgeführten fünftägigen Lehrgänge bildete. Dieses Lehrgangskonzept soll nun ausführlich vorgestellt werden.

2. Fortbildungslehrgang „Zielsetzung, Planung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten“

2.1 Der Teilnehmerkreis

Adressaten des Lehrgangs waren vorwiegend Lehrer und Lehrerinnen (Grund- und Hauptschule sowie Sonderschule), die einen Aufenthalt in einem der Häuser des Schullandheim-

werks gebucht hatten. Es wurden dabei vor allem die sogenannten „Schullandheimneulinge“ eingeladen, die dann beim Lehrgang den „Grundkurs“ (Einführung in die Schullandheimarbeit) besuchten. Als sehr nützlich erwies sich die Einberufung auch solcher Lehrer, die bereits mehrere Schullandheimaufenthalte „auf dem Buckel“ hatten. Sie trugen sehr viel zum Erfahrungsaustausch zwischen „Anfängern“ und „alten Schullandheimern“ bei. Für sie waren „Aufbaukurse“ eingerichtet worden (z. B. zum Thema „Umwelterziehung“).

Als Referenten waren ausschließlich Mitglieder des „Pädagogischen Arbeitskreises“ vorgesehen (insgesamt 6 Personen).

2.2 Zur Organisation und zu den äußeren Lehrgangsbedingungen

Die Tagung fand in einem Schullandheim mit ca. 80 Betten statt. Entsprechend mußten die Teilnehmer (ca. 35 bis 40 Personen) in der Regel zu zweit in Mehrbettzimmern untergebracht werden, was vorbehaltlos akzeptiert wurde.

Das Referententeam reiste bereits am Vortag an, um alle noch notwendigen Vorbereitungen zu treffen und sich in Ruhe auf den Lehrgang einzustellen.

Bei der Ankunft erhielt jeder Teilnehmer an der „Rezeption“ ein vollständiges Lehrgangsprogramm, einen Raumplan zur schnellen Orientierung und ein Namensschild. Außerdem wurden die Teilnehmer auf die vier Grundkurs- und zwei Aufbaukursgruppen verteilt.

Jede Arbeitsgruppe mit maximal 6 bis 9 Mitgliedern hatte einen eigenen Arbeitsraum die volle Lehrgangswoche über zur Verfügung. Zur musischen und sportlichen Betätigung — auch in der ungebundenen Freizeit — stand allen Teilnehmern die schullandheim-eigene Turnhalle offen. Ein Werkraum konnte

ebenfalls benutzt werden. Die Ausstattung des Heims mit AV-Medien und Orff-Instrumenten war sehr von Vorteil.

2.3 Das Lehrgangsprogramm

Themen des Grundkurses (vormittags):

- Schullandheimpädagogik: Entscheidungsspiel „Soll die Schule von Finkendorf mehr Schullandheimaufenthalte durchführen?“; Einführung in die Schullandheimpädagogik; Diavortrag „Schullandheimaufenthalt“
- Organisation und Vorbereitung eines Schullandheimaufenthaltes
- Elternarbeit
- Rechtstips mit Fallstudien
- Unterricht im Schullandheim
- Erziehung im Schullandheim

Themen der Aufbaukurse (vormittags, parallel zum Grundkurs):

- Umwelterziehung
- Psychosoziale Erziehung
- Schattenspiel

Neigungsgruppen:

Neigungsgruppen sind von den Teilnehmern frei wählbar. Sie dienen zu gleichen Teilen der Entspannung und einem für einen Aufenthalt praktisch verwertbaren Angebot.

- Wir gestalten einen „Bunten Abend“
- Lehrgang „Töpfern“
- Musik- und Bewegungserziehung (mit Orff-Instrumentarium)
- Planung und Durchführung von Wanderungen
- Zauberkurs
- Tanz in der Hauptschule

Studienangebote:

Studienangebote dienen einer vertieften Auseinandersetzung mit speziellen Teilbereichen der Schullandheimarbeit. Sie sind von den Teilnehmern frei wählbar.

- Methoden psychosozialer Erziehung
- Konflikte und kritische Tage im Schullandheim
- Berufsorientierung im Schullandheim
- Originale Begegnung im Unterricht des Schullandheims
- Wir gestalten ein Klassenfest
- Wir kochen einen Gemüseeintopf und essen miteinander
- Freizeitmöglichkeiten im Schullandheim

Abendgestaltung:

- Spieleabend
- Zeichentrick-Kurzfilme
- Volkstänze
- „Bunter Abend“

2.4 Zur pädagogischen Konzeption und zum Ablauf des Lehrgangs

Wie sich aus dem Programm ersehen läßt, war der Lehrgang wie ein Schullandheimaufenthalt aufgebaut: Kennenlernspiele am ersten Abend, arbeitsintensive Phasen jeden Vormittag (Grund- und Aufbaukurs parallel), den speziellen Interessen und Neigungen der Teilnehmer entgegenkommende Angebote am Nachmittag (Neigungsgruppen und Studienangebote), verbindliche und freiwillige Angebote am Abend, genügend Zeit zur freien Verfügung, ein von den Teilnehmern selbst gestalteter „Bunter Abend“ zum Abschluß.

Von Bedeutung für die „Stabilität“ des Lehrgangs war die Tatsache, daß jeder Teilnehmer während der ganzen Zeit einer „Stammgruppe“ (Grundkurs- oder Aufbaukursgruppe) angehörte, die von je einem Referenten betreut wurde (jeden Vormittag). Neue Gruppenformationen ergaben sich dann an den Nachmit-

tagen durch die Wahl der Neigungsgruppen und Studienangebote (Verzahnung von Grund- und Aufbaukurs). Am Abend standen dann Aktivitäten in der Großgruppe im Vordergrund.

Praxisnahe Informationen, Anregungen und Ratschläge für den eigenen Schullandheimaufenthalt prägten die Arbeit in den einzelnen Gruppen. Dies bedeutete jedoch nicht, daß auf „Theorie“ verzichtet wurde. Vielmehr sollten auch grundlegende Fragen der Schullandheimpädagogik erörtert werden (z. B. Kriterien für den Unterricht im Schullandheim). Dem Bedürfnis der Teilnehmer, konkrete Materialien mit nach Hause nehmen zu können, wurde Rechnung getragen (z. B. Rollenbeschreibungen für das Entscheidungsspiel, Unterlagen für die Aufenthaltsvorbereitung, Vorschläge für die Gestaltung eines Elternabends, Aufenthaltsbeispiele, Zusammenstellung von Unterrichtsthemen).

Die bei den verschiedenen übergreifenden Programmpunkten und in den einzelnen Arbeitsgruppen eingesetzten Methoden waren sehr vielfältig: z. B. Entscheidungsspiel, Rollenspiel, Einsatz von Dias, Diskussion anhand von Fragebögen, „unterbrochenes“ Referat, Fallstudie, Brainstorming. Ermüdung und Langeweile wurden so vermieden.

Großen Wert legte das Schulungsteam auf ein positives „Kursklima“. Zur Rekreation der Teilnehmer, aber auch als Angebot für die eigene Praxis wurden Lied, Spiel und Meditation in den Tagesablauf eingebaut (z. B. bei den Mahlzeiten, zu Beginn oder zum Abschluß der Arbeitsphasen). Eine durch Aufgaben aufgelockerte Wanderung wurde von einer Gruppe vorbereitet und von allen durchgeführt.

In der freien Zeit standen die Referenten den Teilnehmern für besondere Fra-

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vor- mittag	Anreise bis 10 Uhr 10.15 Uhr Begrüßung; Vorstellung der Referenten; Art der Durchführung des Lehrgangs.	8 Uhr Frühstück 9.00 Uhr Grundkurs: Organisation und Vorbereitung eines Schulandheimaufent- haltes	8 Uhr Frühstück 9.00 Uhr Grundkurs: Elternarbeit und Rechtstips	8 Uhr Frühstück 9.00 Uhr Grundkurs: Unterricht im Schulandheim	8 Uhr Frühstück 9.00 Uhr Grundkurs: Erziehung im Schulandheim
	10.30 Uhr Entscheidungsspiel „Soll die Schule von Finkendorf mehr Schul- landheimaufenthalte durchführen?“	Parallel dazu Aufbaukurs	Parallel dazu Aufbaukurs	Parallel dazu Aufbaukurs	Parallel dazu Aufbaukurs Kurskritik
Nach- mittag	12 Uhr Mittagessen 14.00 Uhr Grundkurs: Einführung in die Schulandheim- pädagogik.	12 Uhr Mittagessen 14.00 Uhr Neigungsgruppen für alle	12 Uhr Mittagessen Freizeit	12 Uhr Mittagessen 13.30 Uhr Wanderung	12 Uhr Mittagessen Abreise
	16 Uhr Kaffeepause 16.30 Uhr Diavortrag „Schulandheimauf- enthalt“	16 Uhr Kaffeepause 16.30 Uhr Studienangebote für alle	15.30 Uhr Kaffeep. 16.00 Uhr Neigungsgruppen für alle	16 Uhr Kaffeepause 16.30 Uhr Vorbereitung des „Bunten Abends“	
Abend	18 Uhr Abendessen 19.30 Uhr Spleieabend	18 Uhr Abendessen 19.30 Uhr Zeichentrickkurzfilme	18 Uhr Abendessen 19.30 Uhr Volkstänze	18 Uhr Abendessen 19.30 Uhr „Bunter Abend“	

gen zur Verfügung (z. B. Fragen zu den einzelnen Heimen, individuelle Probleme).

2.5 Beurteilung des Lehrgangs durch Teilnehmer und Referenten

Jeder Teilnehmer füllte am Ende anonym einen Fragebogen zur Beurteilung des Lehrgangs aus. Überwiegend wurde der Lehrgang als praktisch, hilfreich und informativ bezeichnet. Gelobt wurden die allgemeinen didaktischen Aussagen genauso wie die Gestaltungsideen. Das Klima unter den Kursteilnehmern wurde als „ausgezeichnet“, „entspannt“, „offen“ oder „erfreulich“ empfunden. Mit „kollegial“, „kameradschaftlich“ oder „engagiert“ wurde das Verhalten der Referenten charakterisiert.

Aus der Sicht der Referenten waren die Teilnehmer hochmotiviert, zeigten großes Engagement in den Stammgruppen wie bei den Neigungs- und Studienangeboten, trugen aber auch zur Geselligkeit am Abend und in der nächtlichen Freizeit bei. Einer der Höhepunkte war der „Bunte Abend“ am Ende des Lehrgangs. Wir waren begeistert vom Humor und von der Kreativität der Teilnehmer.

3. Blick in die Zukunft

Aufgrund finanzieller Engpässe dürfte es immer schwieriger werden, Veranstaltungen zur Schullandheimarbeit in der Lehreraus- und -fortbildung durchzuführen. Zwar wird die geleistete Arbeit, werden Seminare und Lehrgänge im allgemeinen anerkannt. Dennoch hat man manchmal den Eindruck, daß die Schullandheimpädagogik immer noch als Randerscheinung angesehen wird und niemand sich so recht verantwortlich fühlt. Wir sollten deshalb nicht nachlassen, selbstbewußt immer wieder die Notwendigkeit von Schullandheimaufenthalten zu betonen und eine darauf gerichtete Aus- und Fortbildung zu fordern. Lehrgänge müssen stattfinden für Interessenten, die noch nie ein Schullandheim von innen gesehen haben, für Lehrer, die einen Termin für ihren ersten Aufenthalt gebucht haben, und nicht zuletzt für die „alten Getreuen“, denen wir neue Aspekte und Inhalte der Schullandheimarbeit nahebringen sollten.

Das Schullandheim des Rupprecht-Gymnasiums München in Holzhausen, Gemeinde Straßlach, ca. 25 km südlich von München, hat noch folgende Termine frei:

Ostern:	14. 4. 1984 — 1. 5. 1984
Pfingsten:	9. 6. 1984 — 24. 6. 1984
Sommer:	30. 7. 1984 — 24. 9. 1984

Interessenten werden gebeten, sich an den „Landheimverein am Rupprecht-Gymnasium München e. V.“, Albrechtstraße 7, 8000 München 19, Telefon 0 89 / 18 69 60, um weitere Auskünfte zu wenden.

Schullandheimarbeit in der Lehrerbildung und -fortbildung — Beispiel aus Nordrhein-Westfalen

Von *Herbert Kersberg*

1. Schullandheimarbeit in der Lehrerbildung — Fach: Didaktik der Geographie

Die Schullandheimpädagogik ist aus allgemeinpädagogischer Sicht bereits an anderer Stelle diskutiert worden (vgl. Beitrag J. Fischer, S. 9). Hier geht es um die Bezüge zur Fachdidaktik am Beispiel der Geographie. Dieses Fach bietet wie die Biologie inhaltlich und methodisch eine Fülle von Ansätzen, die sich zur eigenen Erkundung der unmittelbaren Umwelt eines Heimes, in dem sich eine Klasse für mehrere Tage aufhält, anbieten. Solche Erkundungsvorhaben können geradezu als schullandheimspezifisch angesehen werden, auf der anderen Seite können sowohl ihre Inhalte als auch die Methoden der Erkundung leicht auf andere Situationen einschließlich der Lehrwanderung bzw. Schülerexkursion als wichtige Formen des Unterrichts übertragen werden. Daher sollten Übungen in diesem Bereich fachlich und methodisch eine wesentliche Stelle in der Ausbildung von Studenten für das Lehramt im Fach Geographie einnehmen.

Im vorliegenden Falle übernahm das Fach Geographie und ihre Didaktik an der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Hagen, 1974 die wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs des Verbandes Deutscher Schullandheime zur „Projektarbeit in Schullandheimen“. Es bildete sich dabei im Laufe zweier Semester ein „Arbeitskreis Schullandheim“ aus einem Hochschullehrer, einem Wiss. Assisten-

ten, einem abgeordneten Lehrer und ca. 20-35 Studenten (vgl. Projektarbeit im Schullandheim, Bd. 1: Geographie, 1979, S. 97). Dieser Arbeitskreis arbeitete in voller Funktion bis 1979, wenn auch in wechselnder Stärke durch studienbedingte Zu- und Abgänge von Studenten. Sein aus vielen Diskussionen erwachsenes Arbeitsfeld umfaßte folgende Bereiche:

- Erkundung des Standorts des Schullandheims der Stadt Hagen in Meinerzhagen/Sauerland (ca. 40 km von der Stadt entfernt) in einem Umkreis, der durch halbtägige Fußwanderungen auch für Grundschüler erreichbar ist.
- Auswahl und Vorstrukturierung von möglichen Projektthemen. Von ihnen erwiesen sich später einige als gut geeignet für die Erprobung:

Der Strukturwandel in der Landwirtschaft,

Elementare wetterkundliche und geländeklimatische Beobachtungen und Messungen,

Gesteine und Fossilien als Zeugnisse der Erdgeschichte,

Meilerplätze als Zeugnisse früherer Formen der Waldnutzung,

Alte Handelswege („Hohlwege“) als Zeugnisse historisch-geographischer Beziehungen,

Raumwirksame Aspekte des Fremdenverkehrs in M.,

Anlage und Bedeutung einer Tal Sperre im Mittelgebirge.

- Erarbeitung von Arbeitsmaterial für die Schüler und Vervielfältigung auf Klassenstärken:

Pläne und vereinfachte Karten für eigene Kartierungen, Anleitungen zur Erkundung durch Beobachten und Befragen (Landwirtschaft), Beobachtungstafeln (Wetterkunde), Skizze eines „geologischen Lehrpfads“ mit Aufschlüssen, Bestimmungsblatt für Fossilien (Erdgeschichte) u. a.

- Begleitung von Schulklassen ins Schullandheim und auf Erkundungswanderungen mit gezielten Beobachtungen und Auswertungen der eingesetzten Arbeitsmaterialien (z. T. im Rahmen von Examensarbeiten).
- Kontaktaufnahme zu Lehrern, die das Schullandheim aufsuchen wollten, und Diskussion von Vorhaben.
- Befragung von Lehrern bezüglich ihrer Erfahrungen im Schullandheim, bei einem Einsatz der o. g. Schülerarbeitsmaterialien auch detaillierte schriftliche Befragung und Auswertung der Erhebungen.
- Auswertung von Schülerleistungen.
- Befragung von Schülern nach ihr Urteilen und Interessen.

Nach der Verlegung der Hochschulabteilung nach Dortmund (1980 Integration in die Universität Dortmund) wurde noch etwa 3 Jahre lang eine Außenstelle in Hagen als Anlaufstelle für Lehrer für die o. g. Vorhaben durch Studenten (einmal wöchentlich) betreut. Manche ehemaligen studentischen Mitarbeiter machten später als Lehramtsanwärter oder junge Lehrer wieder davon Gebrauch.

Die hier dargelegte intensive Einbindung von Schullandheimarbeit in das Studium der Fachdidaktik war durch das Modellversuchsprogramm initiiert

worden, das auch die finanziellen Ausgaben für Materialien und Fahrtkosten trug. Ohne diese Unterstützung wird eine solche Einbindung in das Studium vom Arbeitsvolumen und vom Materialeinsatz her bescheidener ausfallen, **prinzipiell und inhaltlich jedoch in gleicher Weise möglich sein!**

Auf eine weitere mögliche Form der Heranführung von Studenten an die Schullandheimarbeit sei noch hingewiesen:

Im Grundstudium müssen Lehramtsstudenten im Fach Geographie an der Universität Dortmund während eines Semesters mit 2 Semesterwochenstunden eine „Einführung in die geographische Feldarbeit“ mit 2 eintägigen Exkursionen leisten. Diese Veranstaltung kann auch als einwöchiges Kompaktseminar durchgeführt werden. Wir erprobten dies einmal mit gutem Erfolg am Standort unseres Schullandheims. Die weitestgehend geforderten praktischen Übungen ließen sich mühelos als „Grundlagenforschung“ unter dem o. g. Aspekt der ausgiebigen Erkundung der Schullandheimumgebung durchführen. Das Ziel der Arbeit war darüber hinaus eine sinnvolle Motivation für die Geländearbeiten sowohl in der physischen als auch in der Anthropogeographie. Hier kann sicher ein nützlicher Beitrag zum Theorie-Praxis-Bezug, auch im Hinblick auf die Anwendung der Fachwissenschaft im Schulunterricht geleistet werden.

2. Schullandheimarbeit in der Lehrerfortbildung

- a) Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Schullandheim in Meinerzhagen (jetzt in privater Trägerschaft eines Arbeitskreises von Lehrern) soll auf folgende jahrelang geübte Praxis hingewiesen werden:

Alle Lehrer, die sich im Laufe eines Jahres für eine Benutzung des Schullandheims mit ihren Klassen für das folgende Jahr fest angemeldet haben, werden in Absprache mit der Schulverwaltung und Schulaufsicht zu einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung in das Schullandheim eingeladen. Neben dem Kennenlernen des Heimes für „neue“ Lehrer stehen vor allem die praktischen Fragen der Nutzungsmöglichkeiten vorhandener Einrichtungen und Arbeitsmittel im musischen, sportlichen und technischen Bereich sowie von Wegen und Zielen im unmittelbar erfahrbaren Nahbereich des Heims im Mittelpunkt. Vorschläge werden dabei von den Lehrern selbst erprobt, Erkundungsgänge werden abgelaufen, und die Gegenstände der möglichen Beobachtung und Untersuchung werden unter sachkundiger Führung am Ort erläutert. Das Selbsterproben gilt auch für neue Spiele und Tänze, die unter den vorhandenen Möglichkeiten des Heims im letzten Teil des Fortbildungstages von den „Kundigen“ vorgestellt werden.

- b) Unter der organisatorischen Betreuung durch ein Gesamtseminar auf Regierungsbezirksebene (Gesamtseminar für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer, Düsseldorf) wurden vom Verf. 1981 und 1982 je eine mehrtägige Fortbildungsveranstaltung im Schullandheim Bergneustadt geleitet, eine weitere ist dort für Mai 1984 für den Reg.-Bezirk Arnsberg vorgesehen.

In Zusammenarbeit mit schullandheimerfahrenen Kollegen und einem Juristen der Bezirksregierung wurden dabei folgende Themenkomplexe diskutiert, im Haus erprobt bzw. im Gelände erkundet:

1. Organisatorische Fragen der Planung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten,
2. Rechtsfragen bei mehrtägigen Heimaufenthalten (einschl. der Aufsichtspflicht des Lehrers bei Erkundungsgängen von Schülergruppen ohne Lehrerbegleitung u. a.),
3. Bewegungsspiele, Mimik, Tanz, Gesellschaftsspiele (im Raum),
4. Möglichkeiten der geographischen, biologischen und geschichtlichen Erkundung der näheren Umgebung des Schullandheims (Erkundungswanderungen, Diskussion von Schülerarbeitsmaterial),
5. Schullandheimspezifische oder -mögliche Inhalte und Methoden anderer als der o. g. Schulfächer,
6. Besondere Probleme und Möglichkeiten des Heimaufenthaltes (Ausländerkinder, soziale Verhaltensweisen, Geschlechterbeziehungen, Ernährung u. a.).

Die Teilnehmerzahlen dieser 3- bzw. 4-tägigen Lehrerfortbildungsveranstaltungen betragen etwa 35, es waren Lehrer aller Schulformen und -stufen (außer Sekundarstufe II) eingeladen. Die Diskussionen waren bei dem sehr unterschiedlichen Grad an Erfahrungen und Einstellungen ergiebig, die fachlichen Anregungen und die Vorstellung neuer Schullandheim-Literatur wurden als sehr anregend empfunden.

Es ist beabsichtigt, diese Fortbildungsveranstaltungen zur Schullandheimarbeit jährlich fortzusetzen.

ZUKUNFT

Forschung sichert unsere Zukunft und hält uns jung.

Die Erfolge der BASF-Forschung in Vergangenheit und Gegenwart sind die sichere Basis für unsere Zukunft. Damit wir erfolgreich bleiben, konzentrieren wir unsere Kräfte: Auf die Forschung für hochveredelte Produkte, wie z.B. neue, verbesserte Kunststoffe, Farbstoffe und Pigmente. Auf Bio- und Gentechnologie, von denen wir wichtige Impulse für die Arbeitsgebiete Pharma, Ernährung und Pflanzenschutz erwarten. Grundlagenforschung auf diesem zukunftssträchtigen Gebiet betreiben wir zusammen mit der Universität Heidelberg. Hier helfen wir beim Aufbau eines Forschungszentrums für Molekularbiologie.

Im Zusammenwirken von Chemie, Biologie und Medizin stecken noch große Chancen für die Zukunft. Mit neuen Ideen, Produkten und Technologien werden wir auch künftig dazu beitragen, Ernährung und Gesundheit der stark wachsenden Weltbevölkerung zu sichern.



Ein weiterer Schwerpunkt ist die Entwicklung und Erprobung technologisch fortgeschrittener Herstellmethoden, um Rohstoffe und Energie einzusparen. So steigern wir den Nutzungsgrad des Erdöls als Chemierohstoff und erhöhen damit die Versorgungssicherheit.

Als ein führendes Chemie-Unternehmen fühlen wir uns der Zukunft verpflichtet – der Zukunft des Menschen, seiner Umwelt und unseres Unternehmens.

BASF Aktiengesellschaft
6700 Ludwigshafen

Wissen verpflichtet

BASF

Lehrerfortbildungserfahrungen im Schullandheim Riepenburg

Von Gerhard Winkel und Eberhard Reese

Das Schulbiologiezentrum Hannover ist eine Einrichtung zur Umwelterziehung, in die auch die Schullandheime der Stadt integriert sind. Das Lehrerkollegium besteht aus sieben Lehrern. Wir versuchen, in jedem Jahr eine eigene Fortbildung zu organisieren. Sie fand im November 1983 im Schullandheim Riepenburg statt.

Selbstorganisierte Lehrerfortbildung

Unser kleines Lehrerkollegium hatte sich vorgenommen, selber neue Erfahrungsweisen im Gelände auszuprobieren. Dieses Ausprobieren war zunächst von Unsicherheit, gegenseitiger Kritik, neuem Suchen und konkreten Vorschlägen bestimmt. Wir begannen mit einer Exkursion im üblichen Stil der „Bärenführung“, die alle nicht befriedigte. Die Kritik daran führte in Kleingruppengesprächen auf die Frage, was denn jeder draußen als einzelne Person wahrnehme. Hieraus entstand der Vorschlag, dies als Versuch auf einer 300 Meter langen Teststrecke zu erproben. Dabei ergab sich die Einsicht, daß neben biologischen auch ästhetische, kulturelle und andere Schwerpunkte etwas zur Sache selber beitragen können und jeder anders programmiert ist. Schließlich fanden wir den pragmatischen Gesichtspunkt lohnend, daß etwas — gleich welcher Art — mit einem gefundenen Material **gemacht** werden sollte.

Nachfolgend wird nun versucht, diese Erfahrungen ein wenig zu systematisieren, so daß sie weiterführen können.

1. Wanderung vom Typ

„Meister/Schüler“

(Lehrwanderung, „Bärenführung“)

Methode: Ein Gruppenführer hat sich vorbereitet. Er kann es unter einem bestimmten Gesichtspunkt getan haben oder nur zur Verbreitung lexikalen Wissens in der Gruppe, z. B. Artenkenntnis, Vegetationskunde, Pilze, Laufkäfer, Heilpflanzen. Voraussetzung soll sein, daß die Gruppenmitglieder lernwillig sind, es also nicht um einen „Schein“ geht.



Erfahrungen: Schneller Transport von Inhalten, die Teilnehmer fallen jedoch in Schüler- oder Studentenhaltung zurück, weil ja immer einer da ist, der Bescheid weiß. Insgesamt wenig anregend. Die individuellen Erfahrungen und Empfindungen werden zurückgehalten, nicht herausgelassen. Die Gruppe ist eine Sachgemeinschaft. Entdeckungen — gleich, was man dabei meint — sind unmöglich. Kritik ist immer vorhanden, aber im Inhalt vordergründig; sie sitzt locker und ist meistens intellektuell gefärbt. Insgesamt ist eine solche Wanderung Stoffhuberei. Sie stärkt das Starwesen und fördert elitäres Verhalten nach dem Motto: „Wissen ist Macht“.

2. Wanderung vom Typ „Schnüffelwanderung“

(Schnupperbiologie, offene Wanderung)

Methode: Sie ist etwa darzustellen mit einem abgewandelten Goethetext: Ich ging im Wald so für mich hin und was zu suchen, das war mein Sinn. Alle Sinne sind zwar offen, alle eigenen Kenntnisse werden bewegt; man möchte etwas sehen, finden, erleben: Nur, was es ist, weiß man noch nicht. Die Person geht also in ihrer Totalität in einen solchen Gang ein. Das bedeutet, daß 30 Personen ein so umfangreiches Programm an Inhalten zusammensammeln, daß es in Stunden nicht zu erledigen ist, und man für das „Schnüffeln“ nur einen Punkt im Gelände benötigt — ein Wegestück wäre zu weitschweifig.

Erfahrungen: Schon bei nur 300 Meter Weg und 7 Personen ufern die Themen so aus, daß nicht alle sich zur Geltung bringen können. Deshalb sollte man von einem eng begrenzten Ort ausgehen. Es gibt Personen, die bei dieser Aufgabenstellung echte Fragen haben; andere wollen belehren; andere z. B. Malerei ins Spiel bringen, weil sie



gleichsam in der Gruppe etwas verändern wollen. Der Gesprächsanreiz ist verhältnismäßig hoch, der Gewinn liegt aber mehr im Gespräch selber und in gruppendynamischen Prozessen als im fachbiologischen Gehalt. Das Vorhaben läßt sich nur in der Intention, nicht aber in den Inhalten planen.

3. Wanderung vom Typ „Mit den Augen des Nachbarn“

(Überraschungsspiel; Wahrnehmungstraining; ich sehe was, was siehst Du?)

Methode: Die Gruppe benennt die Personen zu einer Ziffernreihenfolge. Bei uns war es die Sitzordnung der Arbeitsgespräche. Nr. 1 sagt „Halt“, alle bleiben stehen und Nr. 2 muß aus dem Stegreif sagen, was alles sie sieht (wahrnimmt) oder auch an dieser Stelle für den Biologieunterricht heranziehen würde. Ist das abgeschlossen, darf die Gruppe durch Fragen, Wahrnehmungen oder Erklärungen ergänzen.



Erfahrungen: Die Wanderung erhält eine gewisse Spannung, sogar Wettkampfcharakter. Derjenige, der „dran“ ist, fühlt sich wie zu einer Prüfung aufgerufen. Er läuft schon vor seinem „Aufruf“ gespannter als vorher durch die Gegend. Manchmal entsteht dadurch eine etwas krampfartige Situation. Erst wenn die anderen mit ihren Bemerkungen dazukommen, kann etwas Neues entstehen. Aus der Entspannung desjenigen, der dann nicht mehr „dran“ ist, und der entspannten Situation derer, die schon dran waren, entwickeln sich gelegentlich spontan sehr einprägsame Situationen. Das war bei uns z. B. der Fall vor den Regentropfenansätzen an Buchenzweigen, die wir mit denen von Fichtenzweigen verglichen, an einer Schonung und angesichts einer Wildverbißstelle. Auffällig war, daß erst die stationäre Aufmerksamkeit den Blick erneut auf die Phänomene selber lenkte und durch freie Äußerungen aller Beteiligten sehr verschiedene Inhalte angesprochen wurden.

4. Wanderung vom Typ „Sammeln zum Basteln“

Methode: Eine bestimmte Wegstrecke von etwa 300 Meter wird zur Sammel- und Bummelstrecke erklärt mit der Aufgabe, jeder Teilnehmer solle sich eine „Arbeit suchen“. Dabei sei gleichwertig, ob derjenige Moose bestimmen wolle oder Pilze, Insekten sammeln, Blätter pressen, Spazierstöcke schnitzen oder Fruchttiere basteln. Individuelle, freie Tätigkeit ist also das Ziel.

Erfahrungen: Die Gruppe individualisiert zunächst stark. Jeder beginnt, seinen eigenen Interessenhorizont auszuweiten und wird dabei u. a. von seinen augenblicklichen Neigungen und von seiner Gestimmtheit geleitet. Es findet sogar so etwas wie Konkurrenz und „Abgucken“ statt. Während der Arbeit zu Hause setzt aber infolge aufkommender Fragen und auf Grund des natürlichen Mitteilungsbedürfnisses eine gegenseitige Information ein, und jeder wird des anderen Lehrer und Schüler. Hier liegt der fruchtbare Augenblick: Jeder ist durch diesen Auftrag für die nächste Exkursion bereichert. In unserer Gruppe entstanden Adventsgestecke, wurden Insekten bestimmt, Blasrohre gebaut, Stöcke geschnitzt, Moose bestimmt, Blätter gepreßt, über Einzelarten gearbeitet. Das Ergebnis dieses Auftrages läßt sich insgesamt sehr positiv beurteilen.

Die dargestellten vier Typen von Wanderungen wurden von uns nacheinander als Formen der Umwelterfahrung erprobt. Dabei stellten wir übereinstimmend fest, daß für jeden die Selbsterfahrung in Einzel- und Gruppenerlebnissen von großem Gewinn war und bisher verschlossene Sichtweisen in ihm aufgedeckt wurden. Gleichzeitig wirkten sich diese Eigenerfahrungen sehr

positiv auf unser gesamtes Gruppenleben aus.

Übertragung auf die Schulpraxis

Bei dem Versuch, unsere Selbsterfahrungen auf die Schulpraxis zu übertragen, könnten sich für Wanderungen und Schullandheimaufenthalte mit Schulklassen folgende Aufgaben ergeben:

— Man sucht sich mit der Gruppe einen Standort im Gelände, einen Platz.

A u f g a b e : Jeder soll hier im Umkreis von 10 Metern das nennen, was ihn anspricht und „bewegt“. Er kann es kennen — dann will er uns darüber berichten. Er kennt es nicht — dann will er es beschreiben. Der Bereich Eurer Aufmerksamkeit kann umfassend sein und ist nicht durch Biologie begrenzt.

— Man geht gemeinsam durch ein Waldstück.

A u f g a b e : Wir wollen eine Reihenfolge der Personen festlegen: Jeder soll an der Stelle, die eine andere Person bestimmt, zunächst alles sagen, was ihm wesentlich erscheint. Danach dürfen alle anderen ergänzend ihre Wahrnehmungen einbringen.

— Man verabredet sich für einen Waldspaziergang.

A u f g a b e : Jeder soll sich, so wie er will, mit einem Aspekt des Waldes (der Wiese, des Weiher) beschäftigen. Zeichnen, Basteln, Untersuchen, Be-

schreiben, Dichten sind gleichwertige Tätigkeiten. Das Material dazu soll auf einer kurzen Sammelstrecke oder an einem bestimmten Platz gewonnen werden.

Einige Aufgaben wurden erst später erprobt:

— Gehe schweigend allein eine Strecke von 200 Metern durch den Wald. Du sollst den Wald nur durch das **Gehör** wahrnehmen. Wiederhole den Weg mit Deiner Gruppe und hebe alle Tonwahrnehmungen ins Bewußtsein (diese Aufgabe kann auch über das Auge, vielleicht sogar über den Geruch durchgeführt werden).

— Setze Dich ruhig und entspannt an den Rand des Weiher (einer Wiese, in einen Wald). Du hast 20 Minuten Zeit. Am liebsten solltest Du nichts aufschreiben, aber alles genau merken, was Du wahrgenommen hast an Geräuschen, Veränderungen, Zustand. Da wir Mitteleuropäer inzwischen ein katastrophales Gedächtnis haben, darfst Du aber auch Deine Wahrnehmungen aufschreiben.

— Setze Dich nieder wie bei der vorigen Aufgabe. Du sollst aus allen Wahrnehmungen, die Du in dieser Zeit gemacht hast, nur eine auswählen und sie so genau wie möglich beschreiben, also den Mitmenschen eine Vorstellung davon geben. Du darfst die Art selber bestimmen: also einen Text machen, ein Gedicht, eine Zeichnung, ein Bild, eine Geräuschwiederholung, eine Pantomime: kurz alle Ausdrucksformen der Wissenschaft, des Alltags und der Kunst sind erlaubt.

Schullandheimpädagogik — Gegenstand der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen

Ein Beispiel aus Rheinland-Pfalz

Von Andreas Förner

Der erste Schullandheimverein für Berufsbildung in Deutschland

Schullandheimaufenthalte können einer weitverbreiteten Meinung zufolge im Grunde nur Vollzeitschulen verwirklichen. Es verwundert denn auch nicht, daß in erster Linie Grund- und Hauptschulen, aber auch Realschulen und Gymnasien solche Schullandheimaufenthalte als besondere pädagogische Veranstaltungen organisieren und durchführen. Berufsschulen vermögen dies mit wenigen Ausnahmen wegen der geringen Unterrichtszeit nicht oder nur selten.

Durch die Initiative von Lehrern berufsbildender Schulen und Ausbildern großer Industriebetriebe im Raum Ludwigshafen/Frankenthal wurde im Jahre 1969 der „Schullandheim für Berufsbildung in Rheinland-Pfalz e. V.“ gegründet. In seinem Schullandheim Eppenbrunn südlich von Pirmasens unweit der französischen Grenze verbringen mitten im Pfälzer Wald Berufsschulklassen mit ihren Lehrern und Ausbildern einwöchige Aufenthalte.

Die oben erwähnten beruflichen Schulen der Stadt Ludwigshafen und die Berufsbildende Schule Frankenthal liegen im Ausbildungsbezirk des „Staatl. Studienseminars für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Speyer“. An den

genannten Schulen erhalten im Durchschnitt 20-30 Studienreferendare ihre unterrichtspraktische und praktisch-pädagogische Ausbildung. Da die Inhalte „Schullandheimpädagogik“ und „Schullandheimarbeit des Lehrers“ an nur wenigen Hochschulen im Rahmen des Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogikstudiums angeboten werden, hält es das Studienseminar für unerlässlich, seine Referendare im Rahmen der sich bietenden Möglichkeiten in „Idee und Praxis der Schullandheimarbeit“ einzuführen.

Studienreferendare und Berufsschüler im Schullandheim Eppenbrunn

Auf der Grundlage einer zwar begrenzten, aber keineswegs anspruchslosen Konzeption wurden in klarer Absprache mit dem Schullandheimverein *zweitägige Veranstaltungen* der Teilnehmer jeweils eines Fachseminars (z. B. Elektrotechnik 1975, Maschinenwesen 1976, Betriebswirtschaft 1977, Sozialkunde 1978, Deutsch 1979, Chemie 1982, Sport 1983) gemeinsam mit zwei Berufsschulklassen im Schullandheim Eppenbrunn durchgeführt.

An diesen „Einführungsveranstaltungen für Studienreferendare“ haben sich neben den Herren des Schullandheim-

Programm eines integrierten Schullandheimaufenthaltes

Für die Studienreferendare

Für die Berufsschüler

Mo., 21. 3.

8.00 Uhr	Abfahrt Ludwigshafen
10.30 Uhr	Zimmer belegen und einräumen usw., usf.
22.00 Uhr	Betruhe

Di., 22. 3.

7.15 Uhr	Waldlauf
8.00 Uhr	Frühstück usw., usf.
17.00 Uhr	Nachtwanderung
21.30 Uhr	Rückmarsch / Betruhe

Mi., 23. 3.

Anreise der Studienreferendare	7.15 Uhr	Waldlauf
	8.00 Uhr	Frühstück
Begrüßung und Besichtigung des Hauses	9.00 Uhr	Vorbereitung der Werkgruppen
Kurzreferate:	10.00 Uhr	Unterweisung in die Holz-
— „Geschichte der Schullandheim-		bearbeitung
pädagogik“		Werken
— „Möglichkeiten des Berufsschulunter-		
richts im Schullandheim“		
— „Planung und Vorbereitung eines		
Schullandheimaufenthaltes“		

Mittagessen (mit den Berufsschülern)	12.00 Uhr	Mittagessen
---	-----------	-------------

Rallye zu Fuß (mit den Berufsschülern)	14.00 Uhr	Rallye zu Fuß
---	-----------	---------------

Diskussionsrunde: „Genügt Fachwissen für den Erfolg junger Menschen im Beruf?“ (mit den Berufsschülern)	17.00 Uhr	Diskussionsrunde „Genügt Fachwissen für den Erfolg junger Menschen im Beruf?“
---	-----------	--

Abendessen (gemeinsam)	18.00 Uhr	Abendessen
Gespräch der Studienreferendare über den ersten Tag	19.00 Uhr	Diskussion mit den Ausbildern
Betruhe	22.00 Uhr	Betruhe

Do., 24. 3.

Studienreferendare hospitieren oder übernehmen Teilphasen des Unterrichts	9.00 Uhr	Berufsschulunterricht
Mittagessen (gemeinsam)	12.00 Uhr	Mittagessen
Abschlußgespräch	13.30 Uhr	Fußballspiel
Nachmittagskaffe zum Abschied	15.00 Uhr	
Heimreise der Referendare		usw., usf.

vereins auch die leitenden Damen und Herren der jeweiligen Ausbildungsabteilung der Industriebetriebe zu Vorträgen und Diskussionsrunden zur Verfügung gestellt.

Einigermaßen parallelisiert lief an diesen beiden Tagen das vorher aufeinander abgestimmte Programm für die immer eine Woche im Schullandheim weilenden Berufsschüler. Für ständige Begegnungen der beiden Gruppen war auf diese Weise gesorgt, wie ein abgedruckter Plan zeigt.

Erfahrungen mit gemeinsamen Schullandheimaufenthalten in Eppenbrunn

Eine Schülerin schreibt:

„Dann die (erlebten) 1 1/2 Tage zusammen mit den Referendaren. Das war eine sehr gute Idee. Diese Leute befinden sich im großen Ganzen gesehen in derselben Lage wie wir. Sie sind noch in der Ausbildung, wenn auch um einige Jahre älter. Bei diesem Aufenthalt konnte man sich nun einmal völlig ungezwungen mit seinen ‚Lehrern‘ unterhalten. Über Schule, Lehrmethoden, Ausbildung, Privatleben. Man konnte die ‚Pauker‘ in ganz anderem Licht sehen und verstehen. Nicht wie in der Schule, wo sie einem gezwungenermaßen als Autoritätsperson gegenüberstehen. Selbst bei der Rallye, die mit viel Humor und Sarkasmus vorbereitet worden war, haben sich die Referendare mit vollem Einsatz beteiligt. Auch bei der Vorführung vor dem Rathaus hüpfen und krakeelten sie mit. Sie waren voll integriert.“

Ein Fachleiter faßt das Ergebnis der Schlußausprache mit den Teilnehmern seines Fachseminars so zusammen:

„Vorbehaltlose Unterstützung der Schullandheimarbeit durch die anwesenden Seminareteilnehmer;

Grundsätzliche Meinung, solche Begegnungen sollten als fester Bestandteil der Seminareausbildung beibehalten werden;

Einhelliger Wunsch nach derart zwanglosen Gesprächen mit den Schülern;

Günstige Möglichkeit, das Problemfeld Schullandheim in der Pädagogischen Hausarbeit anzugehen;

Volle Übereinstimmung in der Beurteilung der Vorteile solch schullandheimbezogener Seminararbeit.“

Pädagogische Wertung

Das Studienseminar Speyer konnte sich zwischenzeitlich mehrfach vom sozialpädagogischen, aber auch vom berufs- und allgemeinpädagogischen Wert eines Schullandheimaufenthaltes für Berufsschüler an Ort und Stelle überzeugen. Der vielfältige pädagogische Effekt kann jedoch nur erzielt werden, wenn ein solcher Aufenthalt von sozialpädagogisch und speziell didaktisch und methodisch vorgebildeten Lehrern und Ausbildern vorbereitet und gemeinsam mit den Jugendlichen durchgeführt wird.

Solange die Schullandheim-Pädagogik noch nicht auf breiter Ebene Gegenstand der Lehrerbildung geworden ist, muß sich das Studienseminar aus zeitlichen Gründen auf eine „Einführung in die Schullandheimpädagogik“ beschränken. Dabei hofft es, daß sich die auf solche Art und Weise mit der sozialpädagogischen Idee konfrontierten Studienreferendare als junge Lehrer später aus Überzeugung und aufgrund ihrer Erfahrung vor Ort eher bereitfinden, mit den Schülern ihrer Berufsschulklasse einen angebotenen Schullandheimaufenthalt durchzuführen.

Neben dieser mehr pragmatischen Zielstellung werden bei Veranstaltungen des Studienseminars in einem Schullandheim eine Fülle neuer pädagogischer Fragen aufgeworfen, die für die Lehrerbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Zum Beispiel: Die Wahl zusätzlicher affektiver Lern-

ziele, das Einüben sozialen Verhaltens, die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen sowie sozialerzieherische, musisch-gesellige und nicht zuletzt politische, sprich demokratische Aufgaben.

Literaturangaben

Arbeitsgruppe „Schullandheimpädagogik in der Lehreraus- und -fortbildung“, Vorschläge für die Einbindung der Schullandheimpädagogik in die Lehrerausbildung, in: Das Schullandheim, 3/1978

Bürokaufleute in Ausbildung (Hrsg.), „Eppenbrunn“ 21.-26. 3. 1977, in: „Bük-Linse“ — Sonderheft Nr. 1

Molter, E./Markwerth, P./Weber, A., Berufsschulunterricht im Schullandheim, in: Verband Deutscher Schullandheime e. V. (Hrsg.), Pädagogik im Schullandheim, Regensburg 1975, S. 493-506 /

Ohne Verfasserangabe, Einmalig: Schullandheim für Berufsschüler — Ein gegliedertes Experiment, in: Die Rheinpfalz vom 28. 3. 1976

Ohne Verfasserangabe, Das andere Land verstehen lernen — Deutsche und französische Auszubildende „beschnuppern“ sich (Modellversuch im Berufsschullandheim), in: Die Rheinpfalz vom 25. 11. 1976

Reif, G., Modell Eppenbrunn — Ein Schullandheim auch für Berufsschüler, in: Das Schullandheim, 1/1983



«Lernen und leben lassen»

Schulzeit -
Sweat-Shirt-Zeit
Freizeit - T-Shirt-Zeit

Wir haben die Auswahl für das kleine Portemonnaie. In allen Größen, Farben und mit Ihrem Druck. Dazu Mützen, Schals, Taschen, Souvenirs. Günstige Semmelbestellungen schon ab 20 Stück.

Dann schreiben Sie uns oder rufen Sie 0 83 41 / 23 38 an.

**Hartmann
Werbearbeiten**

Postfach 1317
8950 Kaufbeuren/Allgäu

Lehramtsanwärter als Begleiter im Schullandheim

— Erfahrungen im Rückblick —

Ingeborg Bokermann, Susanne Eilrich und Hedi Schotten

„Im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung für Lehrer aller Schulen sollen Kurse über Schulwandern und über die Gestaltung des Aufenthaltes im Schullandheim durchgeführt werden, um eine pädagogische und sachgemäße Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Schulwanderungen und der Schullandheimaufenthalte zu gewährleisten. Es ist anzustreben, daß Studenten und Referendare schon während ihrer Ausbildung an einem Schullandheimaufenthalt als Begleiter teilnehmen.“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. 09. 1983)

Angesichts einer solchen Zielsetzung soll mit Hilfe dreier Erfahrungsberichte konkret der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Teilnahme an einem Schullandheimaufenthalt für Lehramtsanwärter bedeutungsvoll und bereichernd sein kann, worin die besonderen Erkenntnisse und Wirkungen gesehen werden. Die drei Berichte, aus denen im folgenden zitiert wird, beziehen sich auf je zweiwöchige Schullandheimaufenthalte von Hauptschulklassen auf Spiekeroog, und zwar begleiteten die Lehramtsanwärter jeweils jene Schüler, die sie bereits aus dem Unterricht kannten.

Pädagogische Fragestellungen und Sichtweisen, die die Person des Schülers, aber auch des Lehrers einbeziehen, rücken ins Zentrum

„Durch den Schullandheimaufenthalt auf Spiekeroog konnte ich mich auf die eigentlichen pädagogischen Aufgaben

eines Lehrers besinnen. Vorher waren die Erstellung von Unterrichtsentwürfen oder Unterrichtsmedien in den Vordergrund gerückt. Gut abzuschneiden war mir oft wichtiger, als schülergerechten Unterricht zu machen. Erst durch den Schullandheimaufenthalt wurde mir bewußt, daß es noch mehr gab, als nur guten Unterricht zu machen. Andere Aufgaben rückten dort in den Vordergrund:

Da gab es Spannungen innerhalb einzelner Schülergruppen, die es abzubauen galt; es gab private Probleme von Schülern, von denen beim Lehrer erwartet wurde, daß er half; und es gab den Wunsch nach Freiheit, der ein anderer war als der, der in der Schule zum Tragen kommt.“ —

„Das Schüler-Lehrer-Verhältnis war schon vor der Klassenfahrt als gut zu bezeichnen. Auf dieser Basis ließen sich während des Schullandheimaufenthaltes zum Teil intensive Kontakte entwickeln, die die persönliche Ebene betrafen. Hier ging es nicht um die sich aus dem Unterricht ergebenden üblichen Fragen wie Sach-, Leistungs- oder Notenprobleme, sondern um — teilweise von den Schülern intensiv erlebte — persönliche Probleme wie Kontakt- und Beziehungsschwierigkeiten der Schüler untereinander, Probleme im emotionalen Bereich, die — in positiver oder in negativer Hinsicht — die Beziehungen im Elternhaus betrafen, Probleme mit eingeräumten Freiräumen, wie z. B. in eigener Verantwortung zu gestaltende Freizeit . . . Die Vielfalt der Problembe- reiche und -ebenen will ich hier nur andeuten.“ —

„Das Eingehen auf einzelne Schüler und das offene Diskutieren von Problemen (Heimweh, altersbedingte Konflikte usw.) ermöglichen es dem Lehramtsanwärter, Einsichten zu gewinnen, die im Schulalltag kaum oder nur selten erlangt werden können. So erfährt man Einstellungen, Wünsche, Ängste und Probleme der Schüler und lernt sie auf diese Weise besser kennen und verstehen.“ —

„Es ist nach pädagogischem Denken wohl naheliegend, an erster Stelle den Bereich der Probleme zu nennen, da er natürlich eine besondere Herausforderung darstellt. Der größere Stellenwert kommt aber den positiven Erfahrungen zu, die die Schüler machten und die wir miterlebten: selbständige Bewältigung von Beziehungsschwierigkeiten, von deren erfolgreichem Ergebnis die Schüler uns freudestrahlend in Kenntnis setzten, Entdecken persönlicher Fähigkeiten außerhalb des schulischen Leistungsbereichs, wodurch auch unsere Problemschüler Mut und Selbstsicherheit bekamen, so daß diese Entwicklung teilweise auffällig wahrnehmbar war, selbständige Organisation besonders gelungener Feste . . . Auch hier gebe ich nur wenige Beispiele, die die Situation aber immerhin deutlich machen.“ —

„Ein Lehramtsanwärter muß spätestens bei einem Schullandheimaufenthalt lernen, sich als Person in das Gesamtgeschehen einzubringen. Es ist unmöglich, sich 14 Tage hinter eine Rolle zu verschanzen. Ich glaube, daß einigen Lehramtsanwärtern diese Erfahrung Schwierigkeiten machen kann. Gleichzeitig muß sein ganzes Ich den Aufenthalt lang bei der Sache sein. Hier lagen für mich die Schwierigkeiten, denn man hat bei so einem Aufenthalt recht wenige Möglichkeiten, sich zurückzuziehen. Die Schüler sind immer gegenwärtig und beengen einen auch manchmal.“

Die gemeinsamen Erlebnisse und mitmenschlichen Erfahrungen wirken sich positiv auf weiteren Unterricht aus

„Der Denkprozeß, der durch die Besinnung auf diese pädagogischen Aufgaben ausgelöst wurde, wirkte sich anschließend positiv auf meinen Unterricht aus. Meine unterrichtlichen Intentionen deckten sich mehr mit denen der Schüler, und meine Medien wurden mehr auf die Schüler abgestellt, weil ich erkannt hatte, daß die Privatperson Schüler und die in die Institution Schule eingebettete Person identisch waren.“ —

„Durch die angedeutete Bereicherung der persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung ergaben sich für Planung und Durchführung des nachfolgenden Unterrichts Möglichkeiten, die ohne die gemeinsamen Erfahrungen der Klassenfahrt nicht gegeben gewesen wären. Das gilt sowohl für den allgemeinen Bereich der Themenauswahl, die oft in Bezug zu gemeinsamen Erlebnissen und Erfahrungen erfolgen konnte, als auch für den speziellen Umgang mit Schülern in scheinbar unbedeutenden Unterrichtssituationen wie Aufforderung eines leistungsschwachen Schülers zu einer Einzelleistung vor der Klasse, was nun in einen persönlichen Erfolg während der Klassenfahrt eingebunden werden konnte — vielleicht aufgrund der persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung erst ermöglicht werden konnte. Die Sicherheit zu individueller Förderung der Schüler war für mich eine der größten Bereicherungen für unterrichtliches Vorgehen.“ —

„Die Entwicklung eines besonderen Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern während des Aufenthaltes wirkt sich auf den Schulalltag

nach meiner Erfahrung sehr positiv aus. Ich konnte z. B. bemerken, daß anschließend sehr viel weniger Disziplinschwierigkeiten in diesen Klassen auftraten. Ausschlaggebend dafür ist sicherlich das erhöhte gegenseitige Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen und Ansichten.“ —

„Im Bereich des schulischen Unterrichts wären diese Erlebnisse zusammen mit den Schülern nicht möglich gewesen, auch nicht meine damit verbundene eigene Erfahrung der Ausweitung der Lehrerrolle als Bezugsperson in persönlicher Betroffenheit — sowohl in trauriger als auch in freudvoller.“

Ein Schullandheimaufenthalt ist für den Lehramtsanwärter zugleich Ausbildung

„Abweichend von den Unterrichtstechniken im Schulalltag wird einem Lehramtsanwärter durch einen Schullandheimaufenthalt die Möglichkeit gegeben, das Organisieren außerschulischen Unterrichts zu erlernen, wobei insbesondere projektorientierter, experimenteller und erlebnishafter Unterricht erprobt werden können.

Der Lehramtsanwärter ist außerdem im positiven Sinne gezwungen, auch einmal ohne vorherige Vorbereitung spontan Unterricht zu erteilen.

Da die originale Begegnung mit dem Lernobjekt sehr viel häufiger gegeben ist als im Schulunterricht, kann ein Lehramtsanwärter dabei die Motivationssteigerung bei Schülern und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und Eigenarbeit erfahren und lernen, sie unterrichtspraktisch mit einzubeziehen. Ferner bieten sich Gelegenheiten zum Organisieren von Unterrichtsgängen und

zum Unterrichten fachfremder Themen.“ —

„In Spiekeroog nun mußte ich Entscheidungen selbständig verantworten. Das gab mir Selbstvertrauen und wirkte sich wiederum positiv auf meine schulische Arbeit aus. Für mich begann nach dem Spiekeroog-Aufenthalt ein in meinen Augen notwendiger Ablösungsprozeß von meinen Mentoren, denn Ziel der Ausbildung ist es ja, später selbständig unterrichten zu können.“ —

„Bedingt durch den ständigen Kontakt mit den Schülern, kann man beim Schullandheimaufenthalt insbesondere affektive Lernziele verwirklichen. Gleichzeitig werden einige wichtige Anforderungen an die Lehrkraft gestellt. So wird z. B. stets die Bereitschaft zum Zuhören und konsequenten Handeln verlangt. Es trägt dazu bei, daß die bei Lehramtsanwärtern sehr häufig vorhandene Angst vor spontanen und konsequenten Entscheidungen überwunden wird. Während eines mehrtägigen Aufenthaltes ist es sehr wichtig, bei den Schülern Vertrauen zu wecken und es ihnen ebenso zu zeigen. Dies kann nur erreicht werden, wenn man nach einigen Tagen für bei den Schülern bestehende Spannungen und unterschwellige Konflikte sensibel wird.“

Zusammenfassende Einschätzung

„Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß ein Schullandheimaufenthalt den in der Ausbildung befindlichen Lehrern ausreichend Zeit und Gelegenheit bietet, theoretische Kenntnisse über besondere Unterrichtsverfahren (Unterrichtsgänge usw.) und über erzieherische Maßnahmen im Umgang mit Schülern praktisch umzusetzen und zu erproben.“ —

„Für mich steht fest, daß ein Schullandheimaufenthalt bei gegebenen Möglichkeiten von jedem Lehramtsanwärter genutzt werden sollte, da er Prozesse in Gang setzt, die bemerkbare Spuren im späteren Unterricht hinterlassen. Für mich war es eine positive Erfahrung, von der ich erst heute weiß, wie stark sie mich in meiner Entwicklung als Lehrer beeinflusst hat.“ —

„Die außerschulische Situation einer Klassenfahrt birgt demnach für Lehr

amtsanwärter die gleichen Möglichkeiten wie für die Schüler — wenn auch auf anderer Ebene. Darüber hinaus liegt ein weiterer großer Wert der Fahrt im unmittelbaren kognitiven Lernbereich: Planung, Durchführung und Auswertung des Aufenthaltes mitzugestalten und mitzerleben, bedeutete für mich einen Lernzuwachs, der nach meiner Überzeugung durch theoretische Arbeiten nicht zu erlangen gewesen wäre.“

S. H.

Warum ein (Sport)Student ins Schullandheim fährt

Von Eckart Balz

Studenten der Universität Bielefeld, die beispielsweise später Lehrer werden wollen, verbringen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit in einer großen Lernfabrik aus Beton. An der Abteilung Sportwissenschaft muß sich jeder Student in vielen Teilgebieten qualifizieren, wobei der praktisch-pädagogische Umgang mit Schülern allerdings auf ein Schulpraktikum mit vier Semesterwochenstunden beschränkt ist. Hier liegt ein Defizit der Sportlehrerausbildung: die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden nicht angemessen in der pädagogischen Praxis erprobt und grundle-

gende Erfahrungen mit Lehrerrolle, Unterrichtssituationen, Schülerverhalten etc. in zu geringem Umfang gemacht.

Man muß sich also erst einmal selbst helfen, d. h. nach pädagogischen Situationen suchen. Der Aufenthalt mit einer Schülergruppe im Schullandheim ist eine solche Möglichkeit. Was Schullandheimaufenthalte für mich bedeuten und unter welchen Umständen sie besonders sinnvoll und ergiebig sein können, will ich kurz beschreiben.

- 1.) **Die Situation im Schullandheim** ist eine besondere: ganztägiges

Zusammenleben in einer anderen Umgebung stellt zusätzliche Anforderungen, **bietet** aber gleichzeitig **neue Chancen des Erlebens und Erfahrens**. Ich bin der Meinung, daß die hier gemachten pädagogischen Erfahrungen besonders wertvoll und intensiv werden, wenn man sich dieser besonderen Situation bewußt ist, schon einmal mit Kindern gearbeitet hat, die Schüler vielleicht ein wenig kennt, sich mit den anderen Betreuern versteht, Zeit und Energie investieren will und vielleicht noch eine Idee mitbringt. Gemeinsames Baden, Spiele in den Dünen, Zeit zum Reden, zwei Stunden Hockey am Ebbestrand, Tischtennisrundlauf und zum Jogging geweckt werden, vergesse ich nicht so schnell wieder.

- 2.) **Über diese grundlegenden pädagogischen Erfahrungen hinaus ist es möglich, die eigenen Fächer und den praktischen Umgang mit ihnen zu erproben:** So kann man z. B. lernen: Ausdauerlaufen ist gesund, aber nicht bei vielen Schülern beliebt; den Hechtbagger kann ich gar nicht vormachen; Schüler sind in der Lage, selbstständig ganze Turniere zu organisieren; manche kleinen Spiele kommen einfach immer an; als Schiedsrichter muß man konsequent sein und dies den Schülern erklären. Die Praxis im Schullandheim belebt auf diese Weise die Theorie im Studium, und die Komplexität des jeweiligen Faches läßt sich von mal zu mal mehr durchschauen.
- 3.) **Der Umgang mit den Schülern und die Handhabung des Faches**

will an Ort und Stelle reflektiert sein. Fachleiter, Kommilitonen oder andere Begleiter sollten gelegentlich einmal zuschauen, um nachher über Fragen des eigenen Verhaltens reden zu können. In diesem Zusammenhang ist mir aufgefallen, daß die einfachsten Fehler und dümmsten Verhaltensweisen manchmal erst dann bewußt werden, wenn eine andere Person nachfragt, kritisiert oder Anregungen gibt.

- 4.) Der Aufenthalt im Schullandheim kann noch konkretere **Bezüge zum Studium** gewinnen. So scheint es nur besonders einleuchtend, sich in den Gebieten eines Faches zu engagieren oder auch prüfen zu lassen, in denen die stärksten Interessen und besten Erfahrungen vorliegen. Eine ESL-Prüfung ¹⁾ unter „Schullandheimpädagogik“ oder die Examensarbeit über Begründung und Formen des „Sports im Schullandheim“ sind nicht nur möglich, sondern bieten sich geradezu an.
- 5.) Das letzte Argument ist von jeher eigennütziger und genießerischer Art: **Schullandheimaufenthalte machen richtig Spaß!** Auch wenn ein Tag im Heim lang und anstrengend sein kann, die Entschädigungen übertreffen alles: Bei Sonnenaufgang am Ostende sein, im Sand liegen, eine Fete feiern, Möwen und Wellen betrachten, grüne Götterspeise essen und dann spät mit den Begleitern zusammensitzen, reden, Karten spielen und . . . noch ein Bier zum Abschluß.

¹⁾ Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium für Lehramtsstudenten

Kennenlernspiele bei Fortbildungsveranstaltungen

Von Maria Wilhelm

Vermutlich kennt jeder das unangenehme (abwartende, unsichere) Gefühl zu Beginn einer Fortbildung, wenn sich die Teilnehmer noch nicht kennen. Und es bejaht sicher auch jeder die Aussage: „In einer Gruppe, in der ich mich wohl fühle, arbeite ich lieber und intensiver mit.“ Deshalb sollte jeder Lehrgangsteilnehmer zu Beginn einer Tagung versuchen, eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen.

Ein erster wichtiger Schritt dorthin ist es, den Teilnehmern ein rasches gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen. Schullandheim erfahrene Lehrer wissen um die enthemmende Wirkung von Gemeinschaftsspielen. Was liegt also näher, als diese bewährte Methode auch auf Fortbildungsveranstaltungen anzuwenden?

Bei so einem Spieleabend erleben die Lehrer sich selbst in der Rolle des Spielenden und entdecken gleichzeitig — sozusagen als Nebeneffekt — Spiele, die auf den eigenen Schullandheimaufenthalt übertragen werden können. Dieser Erfahrungswert, selbst gespielt zu haben, erleichtert ihnen die eigene Spielleiterfunktion im Schullandheim.

Der Erfolg eines Spieleabends — sowohl bei einer Fortbildungsveranstaltung als auch im Schullandheim — hängt von der richtigen Auswahl geeigneter Einstiegsspiele ab. So sollten Spiele, bei denen die einzelnen Teilnehmer bereits sehr viel über sich erzählen oder allein vor anderen agieren müssen, vermieden werden; denn sie könnten in einer Gruppe, die sich

erst kurz kennt, eher angstfördernd wirken und Unbehagen auslösen. Wichtig scheint es daher, als Einstieg zunächst die Spiele zu wählen, bei denen alle in ungezwungener Form beteiligt sind.

Bewegungsspiele, die mit einem ständigen Wechsel der Sitzordnung verbunden sind, lockern auf und lassen Hemmungen schnell vergessen.

Zum Beispiel „Obstsalat“:

Die Mitspieler soll man so abzählen lassen, daß gleichgroße Gruppen von 7 bis 10 Personen entstehen. Jede Zahl entspricht einer anderen Obstsorte. Wer die Zahl 1 hat, ist z. B. ein Apfel, wem die Zahl 2 zugeteilt wurde, z. B. eine Birne usw. Alle sitzen im Kreis, nur für einen gibt es keinen Stuhl. Dieser beliebig ausgewählte Mitspieler, der ebenfalls einer Obstgruppe „angehört“; steht in der Kreismitte. Er ruft eine der Obstsorten auf oder erzählt eine kurze Geschichte, in der das jeweilige Obst genannt wird. Auf dieses Stichwort/Kommando hin wechseln z. B. alle Äpfel ihre Plätze. Der in der Kreismitte Stehende versucht schnell selbst einen Platz zu finden. Wer keinen Platz mehr erwischen konnte, steht als nächster in der Kreismitte und setzt das Spiel fort. ertönt das Kommando „Obstsalat“, müssen alle Obstsorten ihre Plätze wechseln.

Sind die ersten Schranken zwischen den Teilnehmern gefallen, kann schon mehr „gefordert“ werden. Während sich bei den Bewegungsspielen bereits zufällige Berührungen ergeben haben, zielen die sich anschließenden Spiele bewußt auf einen solchen **Körperkontakt** hin, auch hier jedoch in unkomplizierter Weise. Der Spieler darf nicht das Gefühl bekommen, überfordert zu sein. Der Spaß am Spielen darf nicht verloren gehen.

Zum Beispiel „Familie Meier“:

Jeder Spieler erhält ein Kärtchen, das ihn in ein bestimmtes Mitglied einer bestimmten Familie verwandelt. Familienmitglieder können sein: Vater, Mutter, Sohn, Tochter, Hund, Katze usw. Die Namen der verschiedenen Familien sollten möglichst ähnlich klingen, z. B. Meier, Geier, Leier. Je nach Größe der Gesamtgruppe und nach gewünschter Größe der sich dann bildenden Kleingruppen kann man die Anzahl der Familien bzw. der Familienmitglieder variieren. Aufgabe des Familienvaters ist es nun, die eigene Familie zusammenzusuchen, indem er laut seinen eigenen Familiennamen ruft.

Die übrigen Familienmitglieder helfen natürlich bei der Suche nach den Angehörigen lautstark mit. Haben sich die Familienmitglieder gefunden, sollen sie alle (in einer vorher festgelegten Reihenfolge) auf **einem** Stuhl „übereinander“ sitzend Platz nehmen. Diejenige Familie, die als erste in der richtigen Reihenfolge sitzt — die miauende Katze obenauf —, ist Rundensieger.

Es bietet sich an, mit den so entstandenen Gruppen eine Gruppenaktion durchzuführen (z. B. könnte sich die ganze Gruppe an einem Wollknäuel „auffädeln“).

In der nächsten Phase steht der **Gesprächskontakt** im Vordergrund. Die Teilnehmer werden auf spielerische Art motiviert, mit immer wieder neuen Partnern zu kommunizieren. Um ihnen die Angst zu nehmen (Was rede ich mit jemandem, den ich nicht kenne?), wird der Gesprächsstoff zunächst vorgegeben.

Zum Beispiel „Wer bin ich?“:

Die Mitspieler bekommen ein Kärtchen mit dem Namen einer Person oder mit einem Begriff auf den Rücken geheftet. Sie wissen nur die übergeordnete Kategorie (z. B. Berufsbezeichnung, Berühmtheit). Besonders reizvoll kann es sein, die Namen der Teilnehmer selbst zu verwenden (siehe unten „Namenkennlernspiele“). Nun soll durch Befragung untereinander herausgefunden werden, wer oder was man ist. Um möglichst viele gegenseitige Kontakte zu erreichen, wird die Regel festgelegt, daß einem Mitspieler jeweils nur drei Fragen hintereinander gestellt werden dürfen. Ausschließlich Fragen,

die mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind, sind erlaubt.

Es fällt leichter, Menschen anzusprechen, deren Namen man kennt. Aus diesem Grunde dürfen **Namenkennlernspiele** in der Spielfolge dieses ersten Abends einer Fortbildung nicht fehlen.

Zum Beispiel „Ich telefoniere mit . . .“:

Mit dem Satz „Ich telefoniere mit . . .“ beginnt ein Spieler und wirft dabei dem Genannten ein Wollknäuel zu. Der Anfang des Fadens muß jedoch festgehalten werden. Der Angesprochene hält ebenfalls den Faden fest (auf Fadenspannung achten) und wirft das Knäuel telefonierend an einen anderen Teilnehmer weiter. Das Spiel ist beendet, wenn alle im Kreis wie durch ein großes Spinnennetz miteinander verbunden sind (drückt symbolisch Gemeinschaft, Zusammengehörigkeit aus).

Zum Abschluß dieses Spiels wird ein Riesluftballon auf dem „Spinnennetz“ balanciert und in Bewegung versetzt.

Natürlich kann ein Spieleabend nicht starr nach dem hier geschilderten Ablauf durchgeführt werden. Namenkennlernspiele oder Spiele zur Förderung des Gesprächskontaktes sind oft gleichzeitig auch Bewegungsspiele usw. Im allgemeinen sollten bei Teilnehmern, die sich nicht oder nur wenig kennen, Spiele bevorzugt werden, die Aktivität verlangen. Man sollte jedoch auch kurze Zwischenphasen mit ruhigeren Spielen einbauen.

Abschließend sei bemerkt, daß das Geheimnis eines erfolgreichen Spieleabends u. a. in der richtigen Einschätzung der Gruppe liegt. Aber auch das selbstsichere Einbringen von Spielen, das kreative Mitspielen und das Animieren durch den Spielleiter sind wichtig. Spieler und Spielleiter sollen Freude am Spielen haben.



Backen im Schullandheim . . .

insbesondere mit ausländischen Schülern

Backprojekte im Schullandheim sind eine interessante Sache. Das Backen macht den Kindern Spaß; sie begegnen sich in einem Arbeitsfeld, in dem sie selbständig tätig werden können und stellen gemeinsam ein Produkt her.

Bei Schullandheimaufenthalten, an denen auch ausländische Kinder teilnehmen, können Backprojekte einen wichtigen Beitrag im Rahmen von Integrationsbemühungen leisten, die das Verständnis deutscher und ausländischer Schüler füreinander zu verbessern suchen.

Sowohl die deutschen als auch die ausländischen Schüler können ihren Mitschülern zeigen, wie bestimmte Gerichte in ihrer Heimat zubereitet werden. Bei der Herstellung ausländischer Gerichte sind die deutschen Kinder die Lernenden; wenn es sich um Gerichte aus Deutschland handelt, ist es umgekehrt. Sowohl die deutschen als auch die ausländischen Kinder gewinnen dabei Einblicke in einen Kulturkreis, der ihnen fremd ist.

Ausländerkinder, die noch nicht so gut Deutsch sprechen können, sind den deutschen Kindern gegenüber nicht benachteiligt; denn beim Backen steht nicht die Sprache, sondern der Handlungsvollzug im Vordergrund.

Im Anschluß an die Backphase kann eine Versprachlichung des Backvorganges erfolgen, wobei besonders die ausländischen Schüler ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessern und erweitern können. Um die entscheidenden Stationen des Backens auch im Abschluß an den Backvorgang gegenwärtig zu haben, ist es hilfreich, sie bildlich festzuhalten. Die in der Backphase entstandenen Fotos können von den Schülern in chronologischer Reihenfolge zusammengestellt und beschriftet werden. Es hat sich gezeigt, daß die Kinder auf diese Fotoreportage, bei der sich Bild und Text entsprechen, sehr stolz sind. Jedes Kind hat etwas Vorzeigbares geschaffen, das es nach Belieben seinen Eltern, Freunden oder Bekannten zeigen kann.

Daß ein Backprojekt auch in der Lehrerfortbildung seinen Platz haben kann, zeigen einige Fotos von einer Tagung im Rahmen des Modellversuchs „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“.

Das Rezept auf den folgenden Seiten stammt von türkischen Schülerinnen, die eine 8. Hauptschulklasse in Hamburg besuchen. Ihre Begeisterung beim Herstellen der Pizza in der Schule war Anlaß, dieses Projekt an die Teilnehmer der Tagung im Schullandheim „Gut Eichenberg“ im Mai 1983 weiterzugeben.

Ulrike Wilfarth

. . . und bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen ?!



Lahmacun

Zutaten

Hefe (maya)	3/4 Paket (1 P. reicht für 500 g Mehl)
Mehl (un)	375 g
Salz (tuz)	50 g
Eier (yumurta)	2
Hackfleisch (kıma)	450 g
Petersilie (maydanoz)	1 Bund
Zwiebeln (sovan)	3
Grüne Paprika (biber)	1
Scharfe Paprika (kırmızı acı biber)	1
Tomatenmark (salça)	25 g
Grüne Gurke (salatalık)	1
Radieschen (turp)	5
Grüner Salat (salata)	1 Kopf
Pfeffer (kara biber)	etwas
Zucker (şeker)	1 Prise
Paprikagewürz (tuz biber)	etwas
Öl (zeytinyağı)	3 Eßlöffel
Zitronensaft (limon)	etwas
Dickmilch (yoğurt)	1 Becher

pro Gruppe (3-6 Personen)

Hilfsmittel

Große Schüssel	2
Kuchenrolle	mindestens 1
Messer	mindestens 1
Meßbecher	1
Folie	1 Stück
Tücher	1 bis 2
Backblech	1 bis 2
Haushaltspapier	6 Blatt
Löffel	1
Milchtopf	1

pro Gruppe

Salat und Ayran

ZUBEREITUNG

Mengenangaben für 6 Lahmacun; 3-6 Personen pro Gruppe

Hefeteig: (Arbeitszeit ca. 30 Minuten)

- Hefeteig kneten aus 3/4 Paket Hefe, 1 Ei, 375 g Mehl, 1 Teelöffel Salz, 1 Eßlöffel Öl und 10 Eßlöffel (ca. 1 Tasse) Wasser
- Den Teig mit Folie und Tüchern abdecken und ca. 2-3 Stunden bei Raumtemperatur gehen lassen

Füllung:

- 1 Zwiebel, 1 grüne Paprika, 1 Bund Petersilie, 1 scharfe Paprika kleinschneiden und zu dem Hackfleisch in eine große Schüssel geben
- 1 Ei, 25 g Tomatenmark, Salz, Pfeffer und Paprikagewürz hinzufügen und alles mit der Hand vermengen

Verarbeitung des Hefeteiges:

- Den fertigen Hefeteig zu einer langen Rolle formen
- Stücke davon abschneiden und aus jedem Stück einen kleinen Ball formen
- Jeden Ball zu einem Fladen von ca. 20 cm Durchmesser ausrollen
- Ein Backblech mit Mehl bestäuben
- Die Fladen darauflegen und das Hackfleischgemisch auf die Fladen verteilen
- Ca. 15 Minuten bei 250° C backen

Salat:

- 1 Kopf grünen Salat, 1 grüne Gurke, 5 Radieschen waschen und kleinschneiden und in eine große Schüssel geben
- 2 Zwiebeln kleinschneiden und dazugeben
- Alle Zutaten mit Salz, 1 Prise Zucker, Öl und Zitronensaft vermischen und abschmecken (erst kurz vor dem Essen, damit der Salat frisch bleibt)

Ayran:

- Dickmilch und etwas Salz mit Wasser vermengen
- Kalt stellen

Essen:

- Etwas Salat auf das Lahmacun geben
- Den Fladen zusammenklappen, in die Hand nehmen und abbeißen
- Dazu Ayran trinken

Guten Appetit!

Entscheidungsspiel:

„Soll die Schule von Finkendorf
mehr Schullandheimaufenthalte durchführen?“

Von Jürgen Stammberger

Vorbemerkung:

Das Entscheidungsspiel „Soll die Schule von Finkendorf mehr Schullandheimaufenthalte durchführen?“ hat sich bereits mehrfach bei Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Schullandheim“ als Diskussionseinstieg bewährt. Gleichzeitig lernen die Lehrer eine Methode kennen, die sie im Unterricht anwenden können.

Einsatzmöglichkeiten und Ziele

Das Entscheidungsspiel läßt sich bei vielen verschiedenen Gelegenheiten einsetzen. Außer bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen oder im Rahmen der Lehrerausbildung ist sein Einsatz bei Elternabenden und Veranstaltungen des Schullandheimvereins denkbar. Besonders gut eignet es sich zur Vorbereitung der Schüler auf den Aufenthalt.

Sein Ziel ist es, Mitspieler wie Zuschauer anzuregen, über die pädagogische Bedeutung von Schullandheimaufenthalten nachzudenken, Pro- und Contra-Argumente auszutauschen. Es kann helfen, Informationsdefizite abzubauen, und kann vielleicht sogar ein Stück Identifikation mit der „Schullandheimsache“ in Gang setzen.

Ausgangssituation

Sehr selten sind in den vergangenen Jahren die Kinder der Grund- und Hauptschule von Finkendorf ins Schullandheim gefahren. Im laufenden Schuljahr hat sich nur eine Klasse für einen Schullandheimaufenthalt angemeldet. Vor allem zunehmende finanzielle Schwierigkeiten der Eltern und das geringe Interesse eines großen Teils der Lehrer an derartigen Aufenthalten (zu hoher Aufwand, keine Reisekosten, schlechte Erfahrungen mit Klassenfahrten usw.) dürften die Gründe hierfür sein. Eine Reihe von Eltern und vor allem Schülern findet diese Entwicklung sehr bedauerlich. Sie tragen deshalb an den Rektor der Schule den Wunsch heran, daß in Zukunft wieder mehr Schullandheimaufenthalte stattfinden sollen. Zudem hat der Rektor von einer kleineren Gruppe von Lehrern signalisiert bekommen, daß sie durchaus bereit wären, einmal einen Aufenthalt durchzuführen. Da der Rektor die widersprüchliche Situation klären und zu einer einheitlichen Regelung gelangen möchte, ruft er das „Schulforum“ zusammen, um ein Meinungsbild zu erhalten und darauf aufbauend eine Empfehlung auszusprechen. Es sind außer ihm anwesend: die Vertrauenslehrer(innen) Buchmann und Kai-

ser, die Elternvertreter(innen) Rebhahn und Fischer, die Schülervertreter(innen) Köhler und Bauer.

Spielverlauf

Zu Beginn des Entscheidungsspiels werden alle Schüler mit der Ausgangssituation vertraut gemacht. Diejenigen Schüler, welche die 7 Spielrollen übernehmen, erhalten anschließend etwa 10 Minuten lang Gelegenheit, sich in ihre zugeteilte Rolle hineinzuzusetzen und sich weitere der Rolle entsprechende Argumente zu überlegen (jeder Schüler für sich alleine!). Die einzelnen Rollen sind so gestaltet, daß jeweils ein Vertrauenslehrer, Eltern- und Schülervertreter überwiegend Pro- bzw. Contra-Argumente einbringen muß. Im Verlauf des Spiels können die Rollen dann individuell ausgestaltet und verändert werden.

Es empfiehlt sich, daß der Lehrer die Rollen mit den Mitspielern vorher kurz bespricht, damit Unklarheiten beseitigt werden. Evtl. könnte es auch notwendig sein, die Rollentexte der jeweiligen Jahrgangsstufe angemessen umzuformulieren, falls sie nicht verständlich genug sein sollten.

Jeder Mitspieler sollte sich ein deutlich lesbares Schild mit seinem „Rollenamen“ anfertigen und umhängen.

In der Zwischenzeit diskutieren die verbliebenen Schüler im Klassenverband das Für und Wider von Schullandheimaufenthalt, z. B. in Form des „Plus-Minus-Spiels“: Die Schüler werden in zwei gleich große Gruppen aufgeteilt. Während die eine Gruppe nur Argumente „Plus“ sam-

melt, konzentriert sich die andere auf Argumente „Minus“. Die Argumente werden einander gegenübergestellt und kurz erörtert. Sie dienen als Beobachtungsgrundlage für das Entscheidungsspiel.

Die reine Spielzeit des Entscheidungsspiels beträgt etwa 20 bis 30 Minuten: Rektor Klein bittet anfangs die Anwesenden um eine kurze Stellungnahme zum Wert eines Schullandheimaufenthaltes, leitet die sich entwickelnde Diskussion und faßt die geäußerten Meinungen zusammen. Am Ende läßt er abstimmen. Bei Stimmgleichheit entscheidet seine Stimme.

In der Auswertung des Spiels wird die Empfehlung des „Schulforums“ von der ganzen Klasse nochmals überprüft. Einige besonders wichtige und kontroverse Fragen können intensiv besprochen werden (z. B. Bedeutung des Unterrichts im Schullandheim, Aufsichtspflicht des Lehrers, Aufenthalte mit Grundschulklassen).

Rollenbeschreibungen

Rektor(in) Klein:

Die Rolle von Rektor(in) Klein wurde oben in der Darstellung des Spielverlaufs angedeutet. Er hat die Diskussionsleitung inne und nimmt eine vermittelnde Position ein. Der Schüler, der diese Rolle spielt, muß die anderen Rollenbeschreibungen kennen. Er soll sich Fragen überlegen, die er dann stellen kann, wenn z. B. die Diskussion ins Stocken geraten ist.

Lehrer(in) Buchmann:

Sie haben als Klassenlehrer(in) einer 7. Klasse und als Begleitperson einer 3. Klasse schon an Schullandheimaufenthalt teilgenommen und dabei positive

Erfahrungen gesammelt. Ihr Hauptargument bezieht sich auf die Förderung der Klassengemeinschaft und die Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Rahmen eines Aufenthaltes, was sich dann auch auf die Atmosphäre im Unterricht in der Schule sehr günstig auswirkt. Außerdem sehen Sie das Schullandheim als einen Lernort, der ausgezeichnete Bedingungen für fächerübergreifende Unterrichtsprjekte bietet, die in dieser Form in der Schule nicht durchführbar wären. Kritisch beurteilen Sie die rechtlichen Unsicherheiten, die sich im Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht des Lehrers ergeben könnten.

Lehrer(in) Kaiser:

Obwohl Sie als Lehrer(in) einer Grundschulklasse nicht prinzipiell gegen Klassenfahrten eingestellt sind, haben Sie sowohl allgemein als auch speziell auf Schullandheimaufenthalte bezogen erhebliche Bedenken. Vor allem erscheinen ihnen die Belastungen, die ein Aufenthalt mit sich bringt, als nicht zumutbar. Die umfangreichen Vorbereitungen sind nach Ihrer Auffassung nur unter großem zusätzlichen Aufwand, der noch dazu nicht bezahlt wird, zu leisten. Das Problem, eine geeignete Begleitperson zu finden, ist für Sie ein weiterer Ablehnungsgrund. Eine nicht unwesentliche Rolle spielt für Sie die Tatsache, daß die Reise- und Aufenthaltskosten nicht oder nur zum Teil ersetzt werden. Schließlich fragen Sie sich, ob man nicht lieber in Jugendherbergen gehen sollte, da sie möglicherweise billiger und ebenfalls für Schullandheimaufenthalte geeignet seien.

Elternvertreter(in) Rebhahn:

Sie stehen der Schullandheimsache sehr aufgeschlossen gegenüber, zumal eines Ihrer Kinder schon einen Aufenthalt durchgeführt hatte und begeistert sowie in positivem Sinne verändert nach Hause zurückgekehrt war. Am Elternabend nach dem Aufenthalt stellten Sie überrascht fest, daß während des Aufenthaltes viel unterrichtliche Arbeit geleistet worden war (Biologie, Geographie) und die Schüler auch sonst einiges gelernt hatten (z. B. einen Volkstanz). Etwas problematisch sehen Sie die finanzielle Seite, da es einer Reihe von Eltern schwer fällt, die Aufenthaltskosten aufzubringen. Auch bedauern Sie, daß aufgrund der geringen

Belegkapazitäten nur relativ wenige Klassen in den Genuß eines Aufenthaltes kommen können. Sie schlagen deshalb vor, daß die Klassen sich die 14tägigen Aufenthalte teilen und nur eine Woche fahren sollten.

Elternvertreter(in) Fischer:

Sie sind der Meinung, daß ein Schullandheimaufenthalt 14 Tage Urlaub bedeutet und deshalb vergeudete Zeit ist, da zuviel Schulunterricht versäumt werde. Allerdings könnten Sie sich unter Umständen vorstellen, daß man den Schülern einen Aufenthalt für gute schulische Leistungen und gutes Betragen in Aussicht stellt. Weiterhin befürchten Sie, daß sich gerade bei Grundschulkindern eine Entfremdung von den Eltern ergeben könnte. Außerdem genügt nach Ihrer Auffassung für Grundschul Kinder ein Tagesausflug. Ein Bekannter, der Ihnen von sogenannten Modellversuchen im Schullandheim erzählte (u. a. gemeinsame Aufenthalte deutscher und ausländischer Kinder), rief bei Ihnen Bedenken wach, daß hier möglicherweise Kinder als „Versuchskaninchen“ mißbraucht werden.

Schülervertreter(in) Köhler:

Als Schüler(in) einer 4. Grundschulklasse äußern Sie sich sehr begeistert über Schullandheimaufenthalte. Vor allem freuen Sie sich darauf, wenig Unterricht und viel Freizeit zu haben. Auch finden Sie es „dufte“, einmal einen längeren Zeitraum gemeinsam mit Ihren Klassenkameraden verbringen und sie besser kennenlernen zu können. Gar nicht unangenehm ist Ihnen die Tatsache, der Aufsicht der Eltern für ein paar Tage zu entgehen. Sehr gerne würden Sie einmal einen Aufenthalt gemeinsam mit ausländischen oder behinderten Schülern verbringen.

Schülervertreter(in) Bauer:

Als Schüler(in) einer 8. Hauptschulklasse stehen Sie einem Schullandheimaufenthalt sehr skeptisch gegenüber. Sie befürchten, daß es bei einem derartigen Aufenthalt recht langweilig werden würde, ohne das gewohnte „Freizeitumfeld“ zu Hause (z. B. „Disco“, Sportverein, Freundeskreis). Weiterhin haben Sie gehört, daß im Schullandheim der in der Schule übliche Unterricht gehalten wird,

manchmal sogar auch noch am Nachmittag. Am wenigsten schmeckt Ihnen die Aussicht, sich im Schullandheim an sogenannten Gemeinschaftsdiensten (Kehr-, Küchendienst usw.) beteiligen zu müssen. Schließlich sind Sie der Meinung, daß die Atmosphäre unter den Schülern Ihrer Klasse sehr schlecht sei und deshalb ein Aufenthalt nicht in Frage käme.

Erfahrungen bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen

Der Beginn einer Tagung ist sehr wichtig für ihren weiteren Verlauf. Es stellen sich folgende Fragen: Wie führe ich in die Thematik ein? Wie motiviere ich die Teilnehmer? Wie lockere ich die zunächst immer etwas verkrampfte Atmosphäre auf? Spielerische Methoden sind für einen Einstieg sicher besonders gut geeignet. Dies zeigt sich auch beim Einsatz des Entscheidungsspiels.

Das größte Problem besteht darin, das Spiel überhaupt erst einmal in Gang zu bringen. Die Aufforderung an die Tagungsteilnehmer, „freiwillig“ mitzuspielen, bewirkt im allgemeinen – wie sich jeder denken kann – keine begeisterte Zustimmung, sondern eher betretenes Schweigen. Nur einige wenige besonders Mutige heben – nach anfänglichem Zögern – ihren Arm in die Höhe. Es empfiehlt sich deshalb, schon rechtzeitig vorher einige Teilnehmer einzeln anzusprechen, um sie für das Spiel zu gewinnen. Bald hat man sieben Mitspieler gefunden.

Von „Rektor(in) Klein“ wird es dann abhängen, wie schnell das Gespräch „angekurbelt“ wird. Anfangs verläuft es ein bißchen zäh, sind „Lehrer“, „Eltern“ und „Schüler“ noch etwas zurückhaltend. Mit zuneh-

mender Spieldauer jedoch verlieren die meisten ihre Hemmungen, entfalten plötzlich ihr bislang verborgen gehaltenes Schauspielertalent, tragen mal sachlich mal erhitzt ihre Kontroversen aus, werden lustig und originell. Die Grenzen zwischen der vorgegebenen Rollenbeschreibung und der persönlichen Auffassung des Mitspielers werden – was selbstverständlich erlaubt ist – immer fließender. Das „Publikum“ verfolgt angeregt das Geschehen und greift mitunter durch Zwischenrufe in die Diskussion ein.

Obwohl sich, was die Rollenbeschreibungen anbelangt, Pro- und Contra-Argumente ungefähr die Waage halten, neigt sich – je länger das Spiel andauert – die Waagschale zugunsten des Schullandheims. Trotz noch vorhandener kleiner Bedenken der drei „Contra-Personen“ wird sich eine Mehrheit pro Schullandheimaufenthalt ergeben. Wie sollte es auch anders sein? Fällt die Entscheidung wider Erwarten einmal „contra“ aus, bleibt den Referenten ja immer noch die Hoffnung, die Teilnehmer im weiteren Lehrgangsverlauf „umstimmen“ zu können.

An das Spiel sollte sich – nach einer Pause – eine intensive Diskussion über Fragen der Schullandheimpädagogik anschließen. Viele wichtige Gesichtspunkte wurden im Entscheidungsspiel angeschnitten: Vorbereitung des Schullandheimaufenthaltes, Elternarbeit, finanzielle Dinge, Bedeutung des Unterrichts, Erziehungsfragen, rechtliche Probleme u. a. Gleichzeitig erfolgt eine Hinführung zu den einzelnen Themenbereichen der Tagung (vgl. den Beitrag von Gerd Lindemann und Maximilian Gaul in diesem Heft).



Wer hat die Haselnuß geklaut?

Beschreibendes, Erklärendes und Anregendes
zu einem heimischen Strauch

Von Willi Rein

Wie man den Haselstrauch erkennen kann

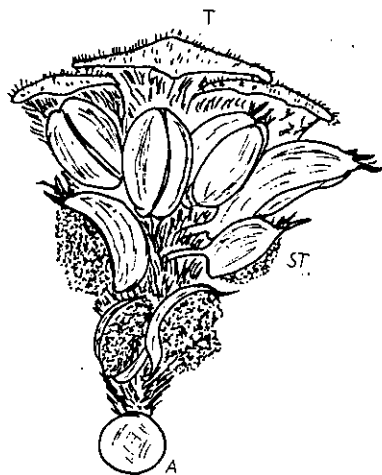
Da, wo Flurbereinigungsmaßnahmen keine Tabula rasa geschaffen haben, finden wir in Feldhecken, Gebüsch und an Waldrändern den Haselstrauch. Auch im Unterholz der Laubwälder und in Parkanlagen ist er anzutreffen. Er ist über den größten Teil Europas verbreitet und kommt in Deutschland überall vor. Der 3 – 4 m hohe Strauch ist allgemein bekannt und zu jeder Jahreszeit gut zu bestimmen. Im Winter und im Frühling erkennt man ihn an den herabhängenden, walzenförmigen Kätzchen. Andere Kätzchenträger mit herabhängenden Kätzchen wie Birke oder Erle, mit denen man ihn verwechseln könnte, haben in der Regel Baumform. Die bis 13 cm langen rundlich-herzförmigen Blätter kennzeichnen den Strauch im Sommer. Sie sind zugespitzt und am Rande unregelmäßig doppelt gesägt bis gelappt. Der an der Unterseite hervortretende Hauptnerv und die

5 – 8 Seitennerven sind behaart. Die Blätter sitzen an braungrauen, weißgetüpfelten Zweigen. Die jungen Triebe sind behaart. Im Herbst kommt als weiteres Merkmal die bekannte Frucht, die Haselnuß, die die geschlitzte, offene Fruchthülle überragt, hinzu.

Was man am Haselstrauch beobachten kann

Zu Beginn des Jahres lenkt der sonst eher unauffällige Strauch in besonderer Weise die Aufmerksamkeit auf sich. Es kann wohl kaum übersehen werden, wenn von Anfang Februar an, an warmen, sonnigen Tagen sich die bis dahin starren und festen braunen Kätzchen zu strecken beginnen und nun als bewegliche gelbe Troddeln das kahle Geäst schmücken. Diesen auffälligen Entwicklungsabschnitt der Hasel hat man in der Phänologie ausgewählt, um den Beginn des Vorfrühlings zu kennzeichnen. Mit dem Stäuben der Hasel beginnt also das biologische Jahr. Da

dieser Termin von Landschaft zu Landschaft unterschiedlich ist – die Natur richtet sich nicht nach dem astronomischen Jahr mit seinen gleichen Zeitabschnitten – ist es vielleicht nicht uninteressant, das erste Stäuben der Hasel festzustellen, somit den Beginn des Vorfrühlings für den Schullandheimort zu bestimmen und Vergleiche mit anderen Landschaften Deutschlands anhand von phänologischen Karten anzustellen. Langjährige Beobachtungen am Schullandheimort könnten ein kleiner Beitrag zur phänologischen Forschung sein.



Männliche Blüte aus dem Kätzchen des Haselstrauches

A Achse, St Staubblätter, T Tragblatt

Mit einer Pinzette und einer Lupe kann man den Kätzchen, die anderorts auch Lämmer oder Schäfchen genannt werden, zu Leibe gehen. Sie stellen nämlich den Blütenstand der männlichen Blüten dar. Ein Kätzchen setzt sich aus vielen Einzel-

blüten, die um die fadenförmige Kätzchenachse stehen, zusammen. Jede „Schuppe“, die wir mit der Pinzette aus dem Kätzchen zupfen, ist eine solche Blüte. Wegen der Vielzahl der Einzelblüten in einem Blütenstand reichen schon wenige Kätzchen für die Untersuchung durch die Schüler einer Klasse oder Gruppe aus. Die Lupe läßt erkennen, daß sich eine „Schuppe“ aus einem dreiteiligen Tragblatt und vier bis zum Grunde geteilten Staubblättern (Wir zählen also acht!) zusammensetzt.

Bei warmen und sonnigem Wetter öffnen sich die Staubblätter und die trockenen Pollenkörner – jede männliche Blüte erzeugt etwa 12 000 davon – werden durch den Wind fortgetragen. Wer ein Mikroskop im Schullandheim zur Verfügung hat, kann die Pollen untersuchen.

Die weiblichen Blüten, die auf dem gleichen Strauch wachsen, sind nicht so auffällig. Nach ihnen muß man



Weibliche Blüte der Hasel

T Tragblatt, F Fruchtknoten, N Narben

schon suchen. Sie sind in wenigblütigen Kätzchen, die von braunen Knospenschuppen umgeben sind und einer Laubknospe sehr ähnlich sehen, verborgen. Diese sind etwas dicker als Laubknospen, und man erkennt sie an den purpurnen Federnarben, die an der Spitze zwischen den Knospenschuppen als kleine Büschel hervorragen. Pinzette und Lupe schaffen auch hier Einblick in den feineren Aufbau. Hinter einem Tragblatt stehen zwei winzige Fruchtknoten mit je zwei Federnarben.

Als Heckenpflanze bietet der Haselstrauch zahlreichen Tieren Unterschlupf und Nahrung. Die „Gäste“, die ihn besucht haben, kann man oft an den Spuren, die sie hinterließen, erkennen. Da auch die älteren Zweige der Hasel keine Borke bilden und ihr Holz zu den Weichhölzern zählt, können Rinde und Holz zur begehrten Nahrung werden. Nach strengen Wintern kann man daher an ihren Zweigen Nagespuren erkennen. Wer hat sie verursacht?

Sind die Nagespuren derb und rings um die Zweige, und weisen sie deutlich paarige, breite Zahnspuren auf, dann waren Feldhase oder Kaninchen die Täter. Vielleicht ist auch alte, noch in der Nähe liegende Losung von ihnen ein weiteres Indiz.

Nagespuren, die bis höchstens in die mittlere Höhe des Strauches reichen, ebenfalls paarig sind, rings um den Zweig gehen und bis ins Splintholz reichen, aber etwas feiner sind, deuten auf die Waldwühlmaus hin.

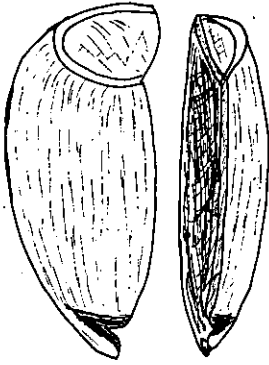
Gehen die Nagespuren bis oben in die Spitzen des Strauches, sind sie meistens nur an einer Seite des Zweiges, auch paarig und sehr fein

gezähnt, aber nicht ins Splintholz reichend, dann war es die Haselmaus.

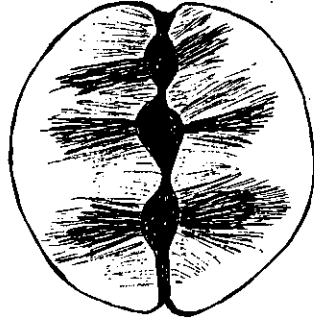
Vielleicht kann man solche Zweigstücke herausschneiden und zu einer Sammlung zusammenstellen.

Die ölhaltige Haselnuß wird von Vögeln und Nagern als Nahrung gesucht, gesammelt und oft zu Lagern zusammengetragen. Eichhörnchen, Rötelmaus, Schermaus, Waldmaus, Eichelhäher, Elster, Kleiber, Kohlmeise und Specht sind sich da Konkurrenten. Die harte Schale der Nuß macht es den Tieren allerdings schwer, an die begehrte Nahrung heranzukommen. Die Spuren, die man an den geleerten Haselnußschalen findet, weisen auf unterschiedliche Öffnungsverfahren der Tiere hin und erlauben leicht einen Rückschluß, ob ein Vogel oder ein Nagetier die Schale bearbeitet hat.

Das Eichhörnchen nagt, indem es die Nuß mit den Vorderfüßen festhält, quer zu ihrer Spitze eine Furche, bis eine Öffnung entsteht. In diese steckt es die unteren Nagezähne und sprengt durch Hebelwirkung die Schale entzwei. Auf diese Weise kann es in kürzester Zeit die hartschaligen Nüsse öffnen. Junge Eichhörnchen beherrschen diese Technik allerdings noch nicht perfekt. Sie erlernen sie immer besser durch Versuch und Irrtum. Sie beginnen zunächst damit, planlos kreuz und quer zu den Längsfurchen der Nußschale zu nagen, bis zufällig ein Loch entsteht, in das sie die Nagezähne als Brecheisen einsetzen können. An den Nagespuren kann man also sogar erkennen, ob ein erfahrener oder unerfahrener Eichhörnchen als Nußknacker tätig war.



Von einem erwachsenen Eichhörnchen bearbeitete Haselnuß



Von einem jungen Eichhörnchen bearbeitete Haselnuß

Die viel kleineren Mäuse besitzen nicht die Kraft, die Schalen auseinanderzusprengen. Sie müssen schon ein größeres Loch nagen, um an den Kern zu gelangen. Dabei haben sie zwei Techniken entwickelt: die „Waldmaustechnik“ und die „Rötelmaustechnik“. Die Waldmaus nagt ein kleines Loch in die Schale und steckt dann die unteren Nagezähne in diese Öffnung. Während sie die Nuß mit den Vorderfüßen schräg vor sich, mit der Spitze zu ihr selbst hingewandt auf die Erde drückt, nagt sie mit den unteren Vorderzähnen vom Schaleninneren her weiter. Die oberen Nagezähne dienen an der Schalenaußenwand als Gegenlager und hinterlassen dort, unmittelbar unter dem Rand der Öffnung ihre Spuren, da die Nuß während des Nagens gedreht wird, häufig in Form einer kleinen Furche. Mit dieser Technik

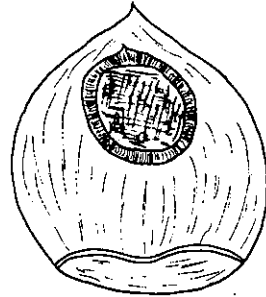
bearbeiten Waldmaus, Gelbhalsmaus, Wasserratte und Haselmaus die Nüsse.

Die Rötelmaus nagt ebenfalls zuerst eine kleine Öffnung. Da sie aber die Nuß so hält, daß sie schräg unter die Brust zu liegen kommt und mit der Spitze von der Maus wegweist, ist es für sie vorteilhafter, die Nasenspitze in die kleine Öffnung zu stecken und mit den unteren Nagezähnen von außen her, die Öffnung zu erweitern. Die oberen Nagezähne bilden also an der Schaleninnenwand das Gegenlager. Darum entsteht an der Nußschale ein sehr scharfer Nagerand. Die Brandmaus arbeitet nach dem gleichen Prinzip.

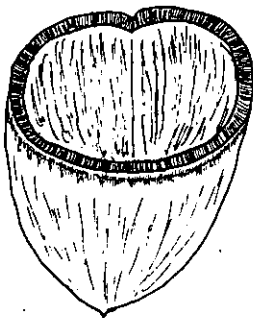
Da die Mäuse für das Öffnen der Haselnüsse mehr Zeit brauchen als das Eichhörnchen, besorgen sie dies an geschützten Futterplätzen. Sie

liegen oft unter Grasbüscheln und Reisig gut versteckt.

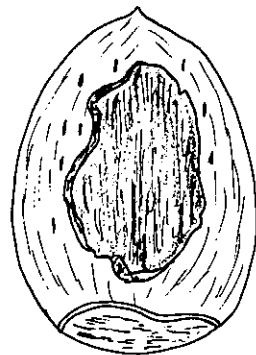
Die Vögel öffnen die Nüsse durch Schnabelhiebe. Dazu klemmen sie sie in natürliche oder selbstgefertigte Spalten wie dies Spechte oder Spechtmeisen (Kleiber) tun, oder sie halten die Samen mit einem Fuß fest. Je nach ihrer Form hinterlassen die Schnäbel auf den Außenseiten der Nußschalen Marken, an denen man die Bearbeiter erkennen kann. An Spechtschmieden findet man Schalen mit 2 mm langen Hackmarken parallel zur Längsrichtung. Der Schnabel der Spechtmeise hinterläßt halbmondformige und der der Elster mehr rundliche Spuren. Wer mehr Einzelheiten zu diesem Thema wissen will, kann im BLV Bestimmungsbuch „Tierspuren“ nachlesen.



Rötelmausform



Waldmausform



Von einem Specht geöffnete Haselnuß

Was man mit der Hasel tun kann

Die Beschäftigung mit dem Haselstrauch kann auch auf die Weise geschehen, daß man das „Naturmaterial“, das er anbietet, zum Werken und Basteln, zum schöpferischen Gestalten verwendet. Manuelles Gestalten, Werktechniken, ästhetischer Sinn, Phantasie, Einfallsreichtum, Kreativität werden hier angesprochen und somit auf wichtige Aspekte und Aufgaben der Erziehung und Persönlichkeitsbildung hingewiesen. Ausgehend von vorhandenen Naturformen können durch spielerisches Hantieren und Kombinieren mit ihnen Ideen und Denkanstöße zum Gestalten neuer Formen entstehen. Ausgehend von festen Vorstellungen kann zielstrebig Material gesammelt werden.

Seit jeher haben Dorfkinder den Haselstrauch zum Anfertigen einfacher Gegenstände benutzt. Es sollen hier nur kurze Anregungen gegeben werden, um der eigenen Phantasie der Schüler nicht hemmend im Wege zu stehen. Aus kräftigen, geraden Zweigstücken oder Stockausschlägen läßt sich ein Stock schneiden. Durch Ausschneiden und Abheben von Rindenteilen mit dem Kerb- oder Schnitzmesser oder mit einem ein-

fachen Taschenmesser kann er zu einem individuellen Wanderstab gestaltet werden.

Dünne, biegsame Ruten können, nachdem man sie in Wasser geweicht hat, zu einfachen Flechtwerken wie Untersetzer oder Körbchen verarbeitet werden. Kontraste kann man durch Schälen oder Belassen der Rinde erreichen.

Vielleicht regen unregelmäßig gewachsene Aststücke und Verzweigungen die Phantasie an zum Schnitzen von Tier- oder Fabelgestalten. Manchmal sind nur ein paar Messerschnitte zur Entstehung solcher Vogel- und Schlangenkörper notwendig. Konkrete Darstellung der Arbeitstechniken bieten viele Bastelbücher. Auch in den Bänden „Pädagogik im Schullandheim“ und „Projektarbeit im Schullandheim“ Bd. 2 Biologie sind Anregungen zu finden.

Noch ein Tip zum Schluß

Wer zu Hause, bei der Schule oder dem Schullandheim einen naturnahen Garten gestalten oder eine naturnahe Hecke – das ist eine Hecke in der landschaftsgebundene, nicht exotische Sträucher wachsen – anlegen möchte, sollte die Hasel nicht vergessen.

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME

ARBEITSTAGUNG

14. — 17. Juni 1984

TODTMOOS / Schwarzwald

Arbeitsthemen

*Inhalte und Ergebnisse des Modellversuchs
„Psychosoziale Erziehung im Schullandheim“*

Grundschule und Schullandheim

*Eine Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit dem
„Arbeitskreis Grundschule e. V.“*

Deutsche und ausländische Schüler im Schullandheim

Schullandheimaufenthalt mit Behinderten

Schullandheimpädagogik als Gegenstand der Lehrerbildung

Fragen der Wirtschaftsführung für Schullandheime

Der Verband Deutscher Schullandheime führt in etwa zweijährigen Abständen Arbeitstagungen durch. Er möchte hier seinen Mitgliedern, Mitarbeitern und Freunden Gelegenheit geben, anstehende Probleme der Schullandheimpädagogik mit Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und interessierten Lehrern aller Schularten intensiv zu diskutieren.

Wir sind dankbar, daß der Kultusminister des Landes Baden-Württemberg die Schirmherrschaft über unsere Tagung übernommen hat. In Todtmoos wird ein Rahmen für unsere Veranstaltungen gegeben sein, der einerseits intensive Gespräche und Arbeitsversammlungen ermöglichen wird, andererseits aber auch in reizvoller landschaftlicher Umgebung die Entspannung nicht zu kurz kommen läßt.

Die Themen unserer diesjährigen Arbeitstagung stellen die Schullandheimpädagogik in den Brennpunkt aktueller Probleme und Aufgaben in der Gesellschaft und in der Erziehung:

Nach nunmehr abgeschlossener dreijähriger Arbeitsphase stellt sich der Modellversuch „*Psychosoziale Erziehung im Schullandheim*“ zur Diskussion als ein Versuch, durch intensiven Theorie-Praxis-Austausch zur Grundlagenarbeit der Schullandheimpädagogik beizutragen.

Für die übrigen Arbeitskreise wurden aus den vielen aktuellen Themen und Projekten der Schullandheimarbeit folgende Schwerpunkte ausgewählt: *die Zusammenarbeit des Verbandes Deutscher Schullandheime mit dem „Arbeitskreis Grundschule e. V.“, Schullandheimarbeit als Hilfe zur Integration ausländischer und behinderter Schüler, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung — Anspruch und Perspektiven für die Schullandheimarbeit.*

Die besonderen Schwierigkeiten, in die so manche unserer Häuser durch die veränderten Schülerzahlen und mehr noch durch die Sparmaßnahmen in den Haushalten von Ländern und Gemeinden geraten sind, rücken insbesondere Wirtschaftspragen in den Mittelpunkt einer Arbeitsgruppe.

Um vorab eine weitere Orientierungshilfe zu geben, werden in der nächsten Ausgabe der Fachzeitschrift die Leiter der vorgesehenen Arbeitsgruppen kurze Einführungen in die jeweilige Thematik geben. Wir erwarten in jedem Fall eine größere Anzahl von Teilnehmern, die innerhalb der Modellversuche des Verbandes Deutscher Schullandheime an diesen Themen gearbeitet haben oder die auf andere Weise mit der Thematik befaßt sind. Eine ausführliche Einladung mit dem vorgesehenen Programmschema wird den Mitgliedern baldmöglichst zugehen.

Alle Mitglieder, interessierte Bildungspolitikern, Wissenschaftlern und Lehrern sind eingeladen, mitzuarbeiten und unserer Tagung zu einer überzeugenden Aussage zu verhelfen.

Gäste und Ehepartner sind herzlich willkommen.

Die Kultusminister werden gebeten, Lehrern auf Antrag Urlaub zur Teilnahme an der Tagung zu erteilen.

W. Neckel — E. Johannson — H.-J. Hübner — U. Lendt
Geschäftsführender Vorstand

IM NÄCHSTEN HEFT

Bundesarbeitstagung Todtmoos:

- Informationen, Hinweise
- Einführung in die Arbeitsthemen

Der Schullandheimverband Baden-Württemberg e. V.

HEIMLEITEREHEPAAR

Anfang 50, mit langjährigen praktischen Erfahrungen und guten Referenzen — infolge besonderer Umstände frei — sucht gemeinsam, einzeln oder in Job-Sharing (eventuell auch ABM) neue Aufgabe in Heimleitung oder Verwaltung von Schullandheimen oder ähnlichen Einrichtungen.

Zuschriften an die Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 11 27, 2390 Flensburg

Literaturverzeichnis

des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V.

<u>Handbuch "Pädagogik im Schullandheim".....</u>	18,-- DM
"Schullandheimaufenthalte - Hinweise u. Hilfen .."	9,50 DM
"Schullandheimaufenthalte - ..." (Loseblattsammlung)	6,-- DM
"Wandertag - Klassenfahrt - Schullandheim"	15,-- DM
"Grundschüler fotografieren im Schullandheim".....	8,50 DM

PROJEKTARBEIT IM SCHULLANDHEIM

Band 1: "Geographie".....	14,-- DM
Band 2: "Biologie"	18,-- DM
Band 3: "Fotografieren, Filmen, Fernseherziehung....	18,-- DM
Band 4: "Arbeitslehre/Werken"	14,-- DM
Arb.Pak. "Bäume und Sträucher" zum Bio-Band	9,50 DM

ERZIEHUNG IN SCHULE UND SCHULLANDHEIM

Band 1: Gedanken, Orientierungen, Ansätze	12,50 DM
Band 2: Beispiele aus der Praxis (I).....	12,50 DM
Band 3: Beispiele aus der Praxis (II).....	15,-- DM
Band 4: Grundlegende pädagogische Aussagen, theoretische Ausgangsposition, Reflexionen der Praxisbeispiele nach erziehungsrelevanten Aspekten	13,-- DM
Band 5: Psychosoziale Erziehung im Schullandheim -Gesamtband- (enthält Band 2, 3 und 4)	29,-- DM

Künstler und Schüler in Schule und Schullandheim

"Künstler und Schüler..." Sonderdruck	3,-- DM
"Künstler und Schüler..." Dokumentation 1983	22,-- DM

Berufsorientierung im Schullandheim

Info-Blatt ü.d. Dokumentation u. Materialien zur "Berufsorientierung im Schullandheim" - kostenlos - Abschlußgutachten der wiss. Begleitung /Prof. Dibern 20,-- DM Betriebserkundungen u Betriebspraktika /Prof. Reinke 20,-- DM	
---	--

"Lehrer und Schullandheim"	1,-- DM
"Postulate zur Erziehung in Schule u. Schullandheim" ..	0,50 DM
"Konzeption und Verwirklichung moderner SLH-Arbeit" ..	0,50 DM
Verzeichnis der im Archiv befindl. Prüfungsarbeiten ..	4,-- DM
"Das Schullandheim" - Fachzeitschrift -	2,50 DM
Abonnement ü.d. vierteljährlich erscheinende Fachzeitschrift "Das Schullandheim" /Jahresbezugspreis	12,-- DM
Mitgliederverzeichnis 1983	5,00 DM

Herausgeber und Bezug: **Verband Deutscher Schullandheime e. V.**
Postfach 11 27, 2390 Flensburg

zitat

„Es ist anzustreben,

daß Studenten

und Referendare

schon während

ihrer Ausbildung

an einem

Schullandheimaufenthalt

als Begleiter

teilnehmen.“

KMK-Empfehlung vom 30. 9. 1983