



C 21783 F

البيت الريفى
للتنشيط

albergue escolar
en el campo

Σχολικό κτίριο
παραδεισίου
scuola convito
in campagna

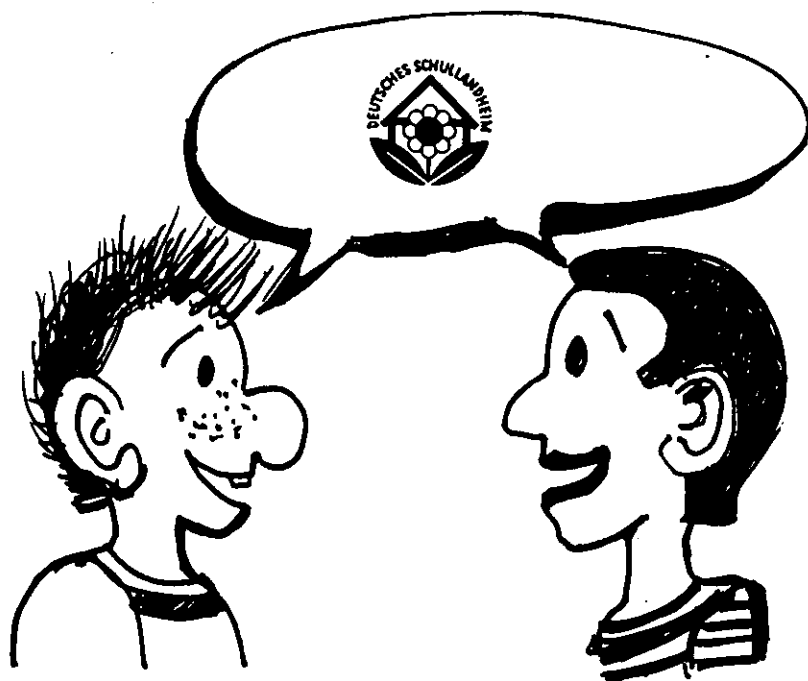
das
Schullandheim
seoskim školskim
domovina

okul yurdu kardı

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK

Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim

**Zwischenbericht über den Modellversuch
des Verbandes Deutscher Schullandheime
„Integrationshilfen für ausländische Schüler
durch Schullandheimaufenthalte“**



J

*Verständigungs-
Schwierigkeiten?*

Dem Modellversuch des Verbandes Deutscher Schullandheime zum Thema „Deutsche und ausländische Schüler im Schullandheim“ ist die vorliegende Ausgabe der Fachzeitschrift gewidmet.

Die aktuelle politische Thematik geht alle an, und die zahlreichen Praxisberichte sind unmittelbare Anregungen für viele „normale“ Schullandheimaufenthalte.

Zugleich stellt diese Ausgabe der Fachzeitschrift seitens der Redaktion einen „Modellversuch in eigener Sache“ dar, nämlich den Versuch, verschiedenste Beiträge zu einer Thematik in einem vertiefenden, umfangreichen „Themenheft“ zusammenzufassen: Mut zu „neuer Sachlichkeit“ sozusagen zum Miterleben, zum Mitwissen und auch zum Mit- und Weiterdenken.

Im Gespräch ist, künftig ein Fachzeitschriftheft jedes Jahrganges als Sonderausgabe herauszubringen und sich so — nach einem langen und zähen Jahr des Redaktionsalltags mit Beitragskollekte, Textlektüre, Korrespondenz und Korrektur, mit nächtlichen Umbrüchen — einen Hauch des Besonderen zu bescheren.

Angesichts der zahllos brachliegenden Äcker, die die schullandheimpädagogische Landschaft prägen, ist auch im Gespräch, die besonders erfüllende und dankbare Arbeit an künftigen Themenheften an nichtredaktionelle eifrige Spürnasen, Quälgeister und Maulwürfe, kurz an interessierte Tiefschürfer mit „fixer“ Idee für die Praxis und Theorie der Schullandheimpädagogik abzutreten.

Selbstverständlich reicht die Redaktion die hilfreiche Hand, koordiniert und illustriert, übernimmt die mühsam schönen Tage und Nächte des Umbruchs und die Verantwortung.

Die nun heftig aufkommende Diskussion in der Leserschaft vorausgesetzt, bitten wir, Stellungnahmen bzw. Bewerbungen mit Themenangabe und kurzer Darstellung sowie Terminwünsche an die Redaktion einzusenden. Mit Wartezeiten bei den Themenheften ist zu rechnen.

GL/HTh

Schriftleitung und Anschrift der Redaktion:

Heinrich Thies

Oberntorwall 1 — 4800 Bielefeld 1 — Telefon 05 21 / 6 76 90

Einführende Beiträge

4—17

- J. Stammberger: Einführung. Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim — Sonderproblem oder zentrales Thema der Schullandheimpädagogik?
- K. Kruse: Integration ausländischer Schüler — ein Aufgabenfeld des Verbandes Deutscher Schullandheime?!
- J. Stammberger: Ziele und Aufgaben des Modellversuchs
- C. Roy, G. Migliore: Der Modellversuch aus der Sicht italienischer Lehrer

Ausländerpolitische Situation — Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik

18—35

- P. Fialka: Die ausländerpolitische und ausländerrechtliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland
- K. Kruse: Zum Integrationsbegriff
- L. Beinke: Gibt es ethnische, soziale und strukturelle Grenzen der Integration?
- W. Zuckerer: Kann man Politik durch Pädagogik ersetzen? — Kritische Anmerkungen zum Integrationsbegriff und zum Modellversuch
- J. Stammberger: Schullandheimaufenthalte mit ausländischen und deutschen Schülern — eine pädagogische und/oder politische Aufgabe?

Elternarbeit:

Lebenssituation der türkischen Familien — Pädagogische Probleme

36—43

- H. Lutz: Anmerkungen zur Lebenssituation türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland
- M. Wilhelm: Bedenken türkischer Eltern gegen Schullandheimaufenthalte — Hinweise für den Lehrer
- H. Reifenstein: Erfahrungen mit türkischen Eltern



Aus der Praxis der Schullandheimaufenthalte

44—90

- R. de Rogala Wedrychowski, M. Kabakçı, C. Till, M. Wilhelm, W. Zuckerer: Zusammenleben im Staat „Türkmania“
- E. Iversen: Ein kleiner Konflikt
- E. Iversen: Tuncay
- S. Breuer, Ch. Seedorf: Rollenspiele zur Ausländerproblematik mit Grundschulern
- R. John: Lebensbedingungen ausländischer Mitbürger in einer Kleinstadt
- H. Lutz: Filme zur Situation der Ausländer und über die Heimatländer
- C. Roy, D. Geier, M. Glenewinkel, H. Reifenstein: Wald und Natur
- I. Schlue: Sprachförderung ausländischer und deutscher Schüler durch musische Betätigung im Schullandheim
- I. Terres: Zirkus im Schullandheim mit Schülern der 2. Jahrgangsstufe
- R. Möller-Hespos, T. Hokema: Emil und Esra
- U. Wilfarth: Folkloretanz mit ausländischen und deutschen Schülern im Schullandheim
- U. Wilfarth: Bau eines Lehmbackofens und Bilderfolge zu einem Backprojekt
- H. Reifenstein, A. Abel: Spiel und Sport
- G. Wusterhausen: Erste Begegnung mit ausländischen Schülern

Zur „Effektivität“ von Schullandheimaufenthalten

91—96

M. Stoffels: Kennenlernen? Verständigung? Freundschaft?

Zu den Autoren: Siehe Seite 7!

In diesem Inhaltsverzeichnis sind die textlichen Beiträge erfaßt.

Zur ganzheitlichen Aussage des Heftes gehören die grafische Gestaltung insgesamt, die beitragsbezogenen Fotos, Zeichnungen und Zitate, die aus der themenbezogenen Literatur übernommenen zwei Gedichte und drei Karikaturen, die Liedtexte, die ganzseitigen Foto-Text-Seiten.

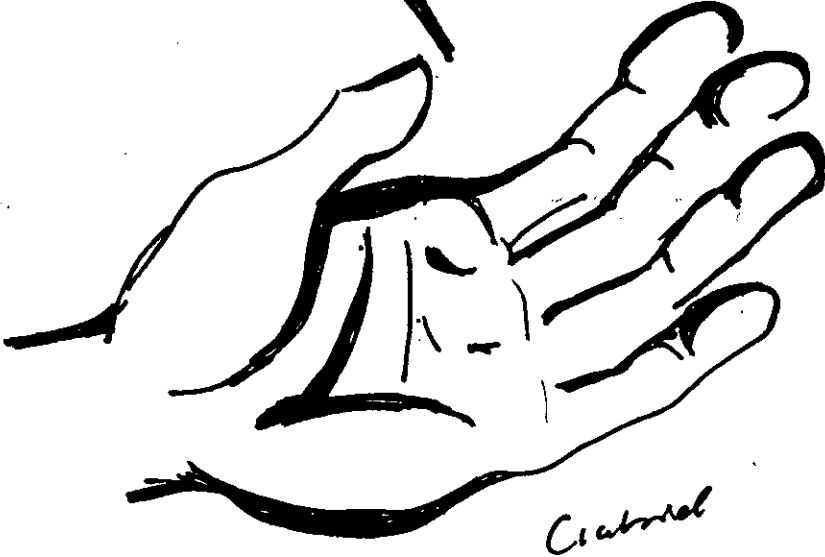
Dünyayı verelim çocuklara

Dünyayı verelim çocuklara hiç
degilse bir günlüğüne
atlı pullu bir balon gibi verelim oynasınlar
oynasınlar türküler söyleyerek yıldızların arasında
dünyayı çocuklara verelim
kocaman bir elma gibi verelim sıcak
bir ekmek somunu gibi
hiç degilse bir günlüğüne doysunlar
dünyayı çocuklara verelim
bir günlük te olsa öğrensin dünya arkadaşlığı
çocuklar dünyayı alacak elimizden
ölümsüz ağaçlar dıkecekler.



LASST UNS DIE ERDE DEN KINDERN ÜBERGEBEN

Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wenigstens für einen Tag,
wie einen bunt geschmückten Luftballon zum Spielen,
zum Spielen, Lieder singend zwischen den Sternen.
Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wie einen riesigen Apfel, wie ein warmes Brot,
wenigstens für einen Tag sollen sie satt werden.
Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wenn auch nur für einen Tag soll die Welt
die Freundschaft kennenlernen.
Die Kinder werden uns die Erde wegnehmen,
werden unsterbliche Bäume pflanzen.



C. Cabral

Einführung

Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim — Sonderproblem oder zentrales Thema der Schullandheimpädagogik?

Zwei Jahre ist der Modellversuch nun alt, Zeit für einen Zwischenbericht. Ein anregender und intensiver Lernprozeß liegt hinter uns. Wir haben viele Erfahrungen gesammelt, neue Eindrücke gewonnen, sehen manches anders und differenzierter, sind nachdenklicher und aufmerksamer geworden.

„Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim — Sonderproblem oder zentrales Thema der Schullandheimpädagogik?“ lautet die Fragestellung dieser Einführung; eine Fragestellung, die uns auch im Modellversuch immer wieder beschäftigt hat.

Eine Antwort scheint schnell gefunden. Weist doch bei einer ersten Betrachtung vieles darauf hin, daß es sich hier um ein besonderes Problem handelt.

So könnte man die Schwierigkeiten anführen, die mit der Vorbereitung der Schullandheimaufenthalte verbunden sind. Die Sorgen und Ängste der ausländischen Eltern müssen oft erst mühsam aus dem Weg geräumt werden. Auch muß ein Schullandheim bestimmten Anforderungen genügen, sollen Aufenthalte mit ausländischen Schülern möglich sein (z. B. ein religiöse Vorschriften beachtendes Essen, strikt getrennte Schlaf- und Waschräume).

Bei der Planung des Aufenthaltes denkt man zunächst vor allem an Ziele wie das Abbauen von Mißtrauen und Vorurteilen, das Akzeptieren von Andersar-

tigkeit, das Kennenlernen der Heimatländer und ihrer Kultur. Oder man geht von „Identitätsproblemen“ und „interkulturellen Konfliktsituationen“ aus, die es zu bewältigen gilt.

Was das Programm des Schullandheimaufenthaltes anbelangt, so dürfte es naheliegen, sich mit Hilfe von Berichten oder Filmen über die Heimatländer zu informieren, sich mit den verschiedenen Religionen zu beschäftigen, sich in Rollen- oder Planspielen mit den Problemen der Ausländer zu befassen, griechische oder jugoslawische Lieder und Tänze zu lernen, türkische oder italienische Gerichte zuzubereiten.

In extremer Weise spüren wir bei Schullandheimaufhalten mit ausländischen Schülern die Abhängigkeit pädagogischen Handelns von wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen, die enge Verknüpfung von wirtschaftlicher bzw. politischer und pädagogischer Integration.

So notwendig es einerseits ist, diese besonderen Bedingungen und Probleme zu berücksichtigen, so sehr muß andererseits vor der Gefahr gewarnt werden, die ausländischen Schüler und Eltern als „Sondergruppe“ zu stigmatisieren. Wir dürfen über dem „Besonderen“ das „Normale“ und über dem „Speziellen“ das „Allgemeine“ nicht vergessen.

Die intensiven Kontakte mit den ausländischen Eltern führten uns nachdrücklich vor Augen, wie wichtig die Unterstützung durch die Eltern für das Gelingen des Schullandheimaufenthaltes ist. Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist bei jedem Schullandheimaufenthalt angebracht. Auch deutsche Eltern haben oft Bedenken und schätzen den Sinn eines Schullandheimaufenthaltes falsch ein.

Im Hinblick auf die Ziele der Aufenthalte stellten wir bald fest, daß Konflikte zwischen ausländischen und deutschen Schülern nicht in erster Linie etwas mit „Nationalität“, „Kultur“ oder „Andersartigkeit“ zu tun haben, sondern es sich überwiegend um ganz „normale“ Streitigkeiten handelt, wie sie bei jedem Schullandheimaufenthalt auftreten können: um Konflikte zwischen Menschen, nicht zwischen einem Ausländer und einem Deutschen. Ziele von allgemeiner Bedeutung für Schullandheimaufenthalte, wie z. B. die Verbesserung der Klassengemeinschaft oder des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, stehen deshalb im Vordergrund. Darüber hinaus sollten bei keinem Schullandheimaufenthalt Ziele vernachlässigt werden, die sich auf das Erleben der Natur, auf das Lernen mit Kopf und Hand, auf Bewegung und Spiel beziehen.

Sicher ist es nicht entscheidend, welches Lied gesungen, welcher Tanz getanzt oder welches Gericht zubereitet wird, sondern daß zusammen gesungen, getanzt und gekocht wird. Es kommt nicht vorrangig auf die kulturelle Herkunft der Geschichten oder Spiele an, sondern darauf, daß spannende Geschichten erzählt werden, und daß die Kinder gern miteinander spielen. Unterricht im Schullandheim muß nicht zwangsläufig auf die Heimatländer Be-

zug nehmen. Wichtig ist vielmehr, daß hier inhaltlich und methodisch die Chancen eines Schullandheimaufenthaltes genutzt werden. Auch muß die Ausländerproblematik nicht unbedingt angesprochen werden; sie kann, wenn es aus der Situation heraus sinnvoll erscheint.

Schließlich: Dieser Modellversuch hat uns angeregt, das Verhältnis von Politik und Pädagogik insgesamt zu überdenken. So müssen wir zwar einerseits mit Ernüchterung die Grenzen der Schullandheimpädagogik akzeptieren, können aber andererseits mit mehr Selbstvertrauen unsere pädagogischen Möglichkeiten nutzen.

Als Antwort auf unsere eingangs gestellte Frage ist folgendes festzuhalten:

1. Gemeinsame Schullandheimaufenthalte ausländischer und deutscher Schüler sind ein zentrales Thema der Schullandheimpädagogik und kein Spezialfall. „Besonders“ ist der Blickwinkel, unter dem alle pädagogischen Fragen (z. B. Elternarbeit oder Unterricht) gesehen werden. Durch diese Lupe betrachtet, kommen die allgemeinen Probleme und Möglichkeiten eines Schullandheimaufenthaltes besonders deutlich zum Ausdruck.
2. Schullandheimaufenthalte mit ausländischen Schülern unterscheiden sich demnach nicht wesentlich von „normalen“ Schullandheimaufenthalten. Allerdings muß auf dieser Grundlage dann den besonderen Bedingungen und Problemen durch entsprechendes Handeln Rechnung getragen werden.
3. Wie dies konkret geschieht, muß bei jedem Schullandheimaufenthalt un-

Ziele	Perspektiven	Initiativen	Alternativen
-------	--------------	-------------	--------------

ter den jeweils gegebenen Voraussetzungen neu überlegt werden.

Das in der Fragestellung angesprochene Spannungsverhältnis spiegelt sich auch in den einzelnen Beiträgen wider, je nach Erfahrungshintergrund und Standort des Autors in unterschiedlicher Weise.

Die Beiträge lassen sich fünf übergeordneten Gesichtspunkten zuordnen:

- Allgemeine Beiträge zum Modellversuch
- Ausländerpolitische Situation — Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik — Integrationsbegriff
- Elternarbeit: Lebenssituation der türkischen Familien — Pädagogische Probleme
- Berichte aus der Praxis der Schullandheimaufenthalte
- Zur „Effektivität“ von Schullandheimaufenthalten

Mit Ausnahme von Peter Fialka (Referent für Ausländerfragen beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband — Gesamtverband Frankfurt/M.) sind alle Autoren Teilnehmer des Modellversuchs.

Professor Dr. Lothar Beinke lehrt Polytechnik/Arbeitslehre und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität-Gießen.

Hellmut Lutz ist Abteilungsleiter des Gymnasiums in einem Bremer Schulzentrum.

Aus der Sicht der Grund- und Hauptschule (Regelklassen mit ausländi-

schen Schülern) schreiben: Silke Breuer, Elisabeth Iversen, Charlotte Seedorf (Hamburg); Anke Abel, Tido Hokema, Ruth Möller-Hespos, Inge Terres (Bremen); Rainer John (Düsseldorf); Inge-gret Schlue (Hamm).

Doris Geier unterrichtet eine Lernbehinderteklasse mit ausländischen und deutschen Schülern in Marbach/Neckar.

Mit sogenannten Nationalen Übergangsklassen haben Monika Glenewinkel und Helga Reifenstein (Hamburg) ihre Schullandheimaufenthalte durchgeführt.

Lehrer in zweisprachigen/türkischen Grund- und Hauptschulklassen nach dem „Bayerischen Modell“ sind die beiden türkischen Lehrer Mehmet Beyaslan (Lauf bei Nürnberg) und Mustafa Kabakci sowie Roswitha de Rogala Wedrychowski und Wolfgang Zuckerer (Regensburg).

Lernbehinderteklassen mit ausschließlich italienischen Schülern betreuen Giuseppe Migliore und Claudia Roy (Nürnberg).

Carola Till (Regensburg) und Gudrun Wusterhausen (Lauf bei Nürnberg) unterrichten in Regelklassen, die mit türkischen Klassen im Schullandheim waren.

Mitarbeiter des Verbandes Deutscher Schullandheime sind Klaus Kruse, Ulrike Wilfarth (Hamburg); Marlis Stoffels (Heidelberg); Maria Wilhelm, Jürgen Stammberger (Nürnberg).

Jürgen Stammberger

Integration ausländischer Schüler — ein Aufgabenfeld des Verbandes Deutscher Schullandheime?!

Von Klaus Kruse

Innerhalb des Verbandes Deutscher Schullandheime wurde bereits seit Ende der 70er Jahre verstärkt der Themenbereich „Deutsche und ausländische Schüler im Schullandheim“ diskutiert. Insbesondere während der Arbeitstagung des Verbandes in Kassel vom 28. bis 31. Mai 1981 wurden praktische Erfahrungen besprochen und Möglichkeiten und Schwierigkeiten dargestellt. Lehrer an Schulen in Ballungsgebieten schilderten die drastisch veränderten Schul- und Lebenssituationen deutscher und ausländischer Schüler durch den verstärkten Zuzug ausländischer Kinder in die Schulbezirke bestimmter Stadtteile/Ballungsgebiete. (Da die meisten Schulstandorte von Schullandheimträgern in diesen Ballungsgebieten liegen, waren diese Schulen auch sehr frühzeitig in diese Entwicklung einbezogen, und suchten Lehrer dieser Schulen Lösungsmöglichkeiten.)

Innerhalb weniger Jahre erhöhte sich die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen erheblich. Insbesondere durch die Kindergeldregelung vom 1. 1. 1975 verstärkte sich der Nachzug der Familienangehörigen von ausländischen Arbeitnehmern. Viele Kinder und Jugendliche wurden erst jetzt in die Bundesrepublik Deutschland geholt. So stieg der Anteil ausländischer Schüler an einigen Schulen von 0 bzw. 10 Pro-

zent auf 60 bis 80 Prozent in wenigen Jahren.

Eine solch hohe Ausländerquote stellte eine Herausforderung an die pädagogische Arbeit in den Schulen dar. Die Schule war jedoch auf die vielen Kinder ausländischer Eltern nicht vorbereitet. Es fehlten pädagogische Konzepte. Wir wissen aber, daß es sich nicht nur um ein rein pädagogisches Problem handelt, sondern auch um ein grundsätzlich gesellschaftspolitisches. So ist erfolgreiches pädagogisches-Alltagshandeln von eindeutigen schulpolitischen Vorgaben über Ziele und Maßnahmen abhängig; diese wiederum sind nur möglich auf der Grundlage eindeutiger, an der Realität orientierter ausländerpolitischer Grundsätze. Es war jedoch festzustellen, daß die politisch Verantwortlichen nur zögernd, unsicher und auch viel zu spät reagierten und die notwendigen politisch-rechtlichen Maßnahmen häufig in die Hand der Verwaltung legten.

Trotz dieser Hemmnisse hatten Teile der Lehrerschaft die Herausforderung angenommen und arbeiteten mit großem Engagement auf diesem Gebiet. Aber sie taten damit etwas, worauf sie nicht in ihrer Ausbildung vorbereitet worden waren. Experimentierend tasteten sie sich zu Formen angemessener Schularbeit mit ausländischen Schülern vor. Dazu zählten auch die ersten Ver-

suche mit Schullandheimaufenthalten deutscher und ausländischer Schüler. Auf der o. g. Arbeitstagung in Kassel wurde daher auch betont, daß der Schullandheimaufenthalt eine besondere Möglichkeit der Schule ist, Hilfen zur Integration anzubieten und Integration anzubahnen. So kann und will das Schullandheim einen praktischen Beitrag zur Bewältigung dieses Gegenwartsproblems der Schule leisten. Um jedoch Chancen und Grenzen von Schullandheimaufenthalten für diesen Problembereich klarer erkennen zu können, forderten die Teilnehmer der Tagung die Erprobung von „modellhaften“ Schullandheimaufenthalten. In einer Arbeitsgruppe des Pädagogischen Arbeitskreises des Verbandes Deutscher Schullandheime wurden die ersten Planungsentwürfe und eine Rahmenkonzeption für einen Modellversuch erarbeitet, der den Titel „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ tragen sollte (Zur Problematik des Integra-

tionsbegriffs siehe die Ausführungen in den Beiträgen dieses Heftes.).

Da die Finanzierung eines größeren Modellversuchs nicht aus Mitteln des Verbandes Deutscher Schullandheime geleistet werden kann, stellte der Verband 1981 einen Antrag an die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf finanzielle Förderung. Nach längeren Verhandlungen mit der BLK und dem BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) wurde der Antrag des Verbandes Ende 1982 bewilligt. Der Modellversuch war Mitte 1982 bereits von der damaligen SPD/FDP-Regierung befürwortet worden; nach dem Regierungswechsel im Oktober 1982 wurde er auch von der neuen CDU/CSU/FDP-Regierung als förderungswürdig angesehen, so daß die BLK noch Ende 1982 dem Antrag des Verbandes endgültig zustimmte, und am 1. Januar 1983 die praktische Arbeit beginnen konnte.

*Okul yurdundaki müşterek hayat,
bir taraftan öğretmenlerle yabancı
öğrenciler, diğer taraftan öğrencilerle
yabancı öğrenciler arasındaki
karşılıklı anlayış geliştirir.*

Ziele und Aufgaben des Modellversuchs

Von Jürgen Stammberger

Ausgangstragen

Wie kann man den ausländischen Schülern helfen, besser mit den hier vorherrschenden Lebensbedingungen und Wertvorstellungen zurechtzukommen? Wie kann man sie beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen? Was kann für eine Verständigung zwischen ausländischen und deutschen Schülern getan werden? Wie lassen sich Ablehnung und Mißtrauen abbauen? Wie kann eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die gegenseitigen Unsicherheiten und Schwierigkeiten offen angesprochen werden? Wie kann man denjenigen deutschen Schülern helfen, die sich durch Ausländer verunsichert fühlen, was sich dann entweder in einer rigiden Abgrenzung äußert oder sich in aggressiven Handlungen Luft verschafft? Wie können die Bedenken vor allem der ausländischen Eltern gegenüber Schullandheimaufenthalten aus dem Weg geräumt werden? Wie läßt sich über den Schullandheimaufenthalt der Kinder ein besserer Kontakt zwischen ausländischen und deutschen Eltern herbeiführen?

Möglichkeiten des Schullandheims

Das Schullandheim kann die Schule ergänzen und in mancherlei Hinsicht auch korrigierend wirken. Von Vorteil ist es, daß sich die Schüler unbehindert von den Beschränkungen und Unterbrechungen eines normalen Stundenplanes über einen längeren Zeitraum hinweg mit den verschiedensten Themen beschäftigen können. Gute räumli-

che Voraussetzungen begünstigen eine flexible und methodisch abwechslungsreiche Durchführung verschiedenster Vorhaben. Der entscheidende Vorzug ist das alltägliche Zusammenleben der Schüler, das intensive gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht. In der wohllichen Atmosphäre des Schullandheims fühlen sich die Schüler wie zu Hause. Hier lernen sie, Konflikte durchzustehen und zu verarbeiten, aber auch selbstverständlich miteinander umzugehen. Erst ein solches Zusammenleben schafft Voraussetzungen, die zu einer nachhaltigen Veränderung von Einstellungen und Haltungen führen können.

Was heißt „Integrationshilfen“?

Wer sich in der pädagogischen Praxis um „Integration“ bemüht, der merkt sehr schnell, wie schillernd und ungenau dieser inflationär verwendete Begriff ist. Was Integration heißen soll, kann letztlich immer nur ganz konkret vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation der Klasse oder des einzelnen Schülers beantwortet werden. Notwendig ist bei allem Optimismus eine realistische Einschätzung. Deshalb sollten die Ansprüche nicht zu hoch geschraubt werden. Schon kleine Fortschritte sind ein großer Erfolg.

Einige Beispiele möglicher Zielsetzungen:

- Das Ziel „Verbesserung der Klassengemeinschaft“ spielt bei jedem Aufenthalt — ob bewußt angestrebt oder nicht — eine wichtige Rolle. Auf die ausländischen

Schüler bezogen bedeutet dies den Versuch, ihnen z. B. mehr Anerkennung in der Klasse zu verschaffen, Freundschaften mit deutschen Klassenkameraden anzubahnen bzw. bestehende Freundschaften zu stärken.

- Das Ziel, besonders „problematische“ Kinder besser in den Klassenverband zu integrieren, ist ebenfalls sehr naheliegend (z. B. ein ausländisches Kind, das neu in die Klasse gekommen ist). Oder man widmet verstärkte Aufmerksamkeit einem deutschen Schüler, der Ausländern ablehnend gegenübersteht.
- Fahren eine ausländische und deutsche Klasse gemeinsam ins Schullandheim, handelt es sich also um erste Kontakte zwischen den Schülern, dann wird es vorwiegend darum gehen, Hemmungen und Vorbehalte zu vermindern und ein Kennenlernen zu ermöglichen.
- Die äußerst schwierige Berufswahlsituation und drohende Jugendarbeitslosigkeit sind Probleme, die ausländische und deutsche Schüler gemeinsam haben (wobei diese Probleme den ausländischen Jugendlichen noch weitaus mehr zu schaffen machen). Im Schullandheim ist Zeit und Gelegenheit, die Schüler auf Berufswahl, Bewerbung usw. besser vorzubereiten.
- Denkbar ist auch der Versuch, während eines Schullandheimaufenthaltes die Sprache der ausländischen Kinder zu fördern (durch gezielte Maßnahmen sowie eine „kommunikationsintensive“ Gestaltung des Aufenthalts).
- Schullandheimaufenthalte bieten die Chance, das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu verbessern, Vertrauen aufzubauen.
- Fahren ausländische und deutsche Lehrer gemeinsam ins Schullandheim, müssen sie lernen, sich aufeinander einzustellen und sich konstruktiv mit den unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen auseinanderzusetzen.

Der Titel des Modellversuchs „Integrationshilfen für ausländische Schüler“ verleitet dazu, Integration als eine einseitige Angelegenheit zu betrachten. In-

tegration ist jedoch nur als wechselseitiger Prozeß möglich; Hilfe meint deshalb auch gegenseitige Hilfe.

Auch sollte man sich davor hüten, unterschiedliche Kulturen hierarchisch zu sehen und Gegensätze zwischen ihnen zu konstruieren. Als Erklärungsmuster ist die Verschiedenartigkeit der Kulturen nur bedingt zu gebrauchen. Wir sollten deshalb in erster Linie vom Menschen und nicht von den Kulturen ausgehen.

Vom Menschen auszugehen, das bedeutet auch mehr Sensibilität im Hinblick auf folgenden Gesichtspunkt: Wir haben es uns angewöhnt, immer von den Problemen und Schwierigkeiten der Schüler zu sprechen, die wir vermindern oder beseitigen müssen (z. B. Vorurteile, Konflikte, Sprachprobleme). Ist diese einseitige, lediglich nach Defiziten fragende Perspektive pädagogisch zu rechtfertigen? Sicher nicht; denn wir bekommen die Schüler doch nur zu fassen, wenn wir sie auch von ihren Möglichkeiten, ihren Fähigkeiten und Begabungen her begreifen lernen. Kinder und Jugendliche, die allein als „Problemfälle“, als zu kritisierende und zu verbessernde Menschen gesehen werden, können kein Vertrauen zu sich selbst und damit auch nicht zu ihren Mitmenschen entwickeln.

Schließlich: Schullandheimaufenthalte spielen sich nicht in einer pädagogischen Idylle ab, sondern werden auch von politischen Entwicklungen beeinflusst (vgl. z. B. die sogenannten „Rückkehrförderungsmaßnahmen“ und die Diskussion um eine neue Ausländergesetzgebung). Das sollten wir, wenn wir von „Integration“ sprechen, nicht übersehen.

FRIENDS
ITIE
HIP
FS. DO
AFT.



SCHAFD
• DOST
MITIE
ENDSH
AMIC
ΦΙΑΙΑ
DSHIP



• FREUN
AMITIE
LUK
ΦΙΑ
FRIE



Amicizia
ΦΙΑΙΑ • FR
FRKF
EUNDSCHT



STLUK • AM
FREUNDSCHAFT
MITIE • ΦΙΑΙΑ



DOSTLUK
IAIA
AMIC
ΦΙΑΙΑ



AMITE • FRIENDSHIP • FRE

Gestaltung der Schullandheimaufenthalte

Grundsätzlich geht es bei einem Schullandheimaufenthalt um den Aufbau einer „Lebenswelt“, in der die Schüler möglichst zwei Wochen lang nicht nur „Schule haben“, sondern den Alltag miteinander verbringen. Wie soll diese Lebenswelt gestaltet werden?

So sind z. B. Aufbau und Phasen des Aufenthaltes zu überlegen (z. B. Eingewöhnungszeit, Höhepunkte, Ruhephasen). Die Anteile der geplanten Vorhaben und das Verhältnis von mehr lern- und mehr freizeitbestimmten Phasen müssen bedacht werden. Auch stellt sich die Frage, wie der einzelne Tag gestaltet werden soll (z. B. „Rituale“ am Morgen und am Abend, erlebnisreiche und ruhigere Phasen im Tagesablauf).

Eine spezielle Förderung ausländischer Schüler und eine gegenseitige Annäherung ausländischer und deutscher Schüler lassen sich natürlich nicht allein über Freizeitaktivitäten oder Spielprogramme während des Aufenthaltes erreichen. Auch ein sogenannter „Wanderaufenthalt“ würde die Möglichkeiten nicht ausschöpfen. Vielmehr müssen hier mehrere Dinge zusammenwirken. So ist Unterricht ein unverzichtbarer Bestandteil. Er ist — inhaltlich und methodisch dem Schullandheim angepaßt — ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Intensität und Stabilität des Aufenthaltes.

Einen hohen Stellenwert haben musisch-künstlerische Aktivitäten. Das sonst dominierende Verständigungsmittel der Sprache tritt hier zugunsten des gemeinsamen kreativen Handelns zurück. Lernen vollzieht sich nicht nur über den Kopf, sondern auch mit der Hand: Werken und Basteln sollten bei

einem Schullandheimaufenthalt nicht fehlen. Die Umgebung des Schullandheims bietet viele Möglichkeiten für einen anschaulichen und erlebnisreichen Unterricht in Erdkunde, Sozialkunde oder Biologie; dieser Unterricht könnte Ausgangspunkt für Informationen über die Heimatländer sein. Denkbar ist ein „kultureller Austausch“, also das Kennenlernen der Religion, der Literatur, der Sitten und Bräuche, der Lieder, Tänze oder Speisen sowie der Lebensbedingungen.

Besonders vorteilhaft für den Verlauf des Aufenthaltes ist es, wenn ein thematischer Gesamtzusammenhang, ein „roter Faden“ gegeben ist. Auch wollen die Schüler etwas Vorzeigbares schaffen und mit nach Hause nehmen. Motivation und Gruppengefühl werden gestärkt, wenn ein gemeinsames „Gruppenwerk“ erstellt wird (z. B. eine Schullandheimzeitung oder Darbietungen für den Elternabend oder das Schulfest).

Bei allen Aufenthalten dürfte sich die Frage stellen, inwieweit die „Ausländerproblematik“ in den Unterricht einbezogen werden soll. Prinzipiell ist es sicher notwendig, diesen Gesichtspunkt aufzugreifen. Jedoch sollte dieses Thema den Schülern nicht künstlich von außen aufgedrängt werden. Erst wenn sich in der Schule oder während des Aufenthaltes konkrete Anlässe ergeben, ist eine Beschäftigung hiermit sinnvoll.

Verschiedene Freizeitvorhaben, Spiele und Wanderungen ergänzen die unterrichtlichen Vorhaben. Spiele sind sehr gut geeignet, die Aktivität der Schüler anzuregen und den Kontakt zwischen ihnen zu fördern. Sie ermöglichen vielfältige Erfahrungen, z. B. in Interaktions-, Rollen- oder Planspielen. Wanderungen und Ausflüge gehören zu

den nachhaltigsten Eindrücken eines Schullandheimaufenthaltes. Da die Kinder oft aus industriellen Ballungszentren kommen, ist das „Erleben der Natur“ ein wichtiger Gesichtspunkt.

Auch an die den Schülern frei zur Verfügung stehende Zeit muß gedacht werden, z. B. an die Art und Weise der freiwilligen Angebote. Außerdem benötigen die Schüler genügend Freiraum, um sich zwanglos betätigen und treffen zu können.

Nicht vergessen werden sollten die erzieherischen Chancen, aber auch Probleme, die ein Schullandheimaufenthalt mit sich bringt. Eine wichtige Rolle spielen hier z. B. die Heimordnung („Dienst“ der Schüler u. a.) oder der durch selbst gegebene Regeln festgelegte Rahmen des Zusammenlebens.

Vor- und Nachbereitung des Schullandheimaufenthaltes

Im Mittelpunkt des Modellversuchs steht zwar die Durchführung von Schullandheimaufenthalten. Jedoch werden die Vor- und Nachbereitungsphase als wichtige dazugehörige Teile angesehen.

Bei der Vorbereitung seines Schullandheimaufenthaltes sieht sich der Lehrer häufig großen Schwierigkeiten ausgesetzt; denn vor allem die ausländischen Eltern äußern oft starke Bedenken und müssen erst von der „Unbedenklichkeit“, dem Sinn und der Notwendigkeit eines derartigen Aufenthaltes überzeugt werden. Sorge um die eigenen Kinder und finanzielle Probleme müssen ausgeräumt werden. Vom Lehrer wird viel Einsatz und Engagement verlangt (z. B. Hausbesuche, Gänge zu Behörden). Auch mit der Vorbereitung der Schüler muß rechtzeitig begonnen wer-

den: Abklären der Erwartungen, Abbau von Vorbehalten, Wecken von Vorfreude, Mithilfe bei der Organisation des Aufenthaltes.

Ein Schullandheimaufenthalt ist mit dem Abreisetag noch nicht zu Ende. Deshalb muß sich unser Augenmerk auch darauf konzentrieren, wie das im Schullandheim Erreichte in den Schulalltag „hinübergerettet“, für die Schule nutzbar gemacht werden kann: Wird die im Schullandheim gefestigte Klassengemeinschaft auch in der Schule weiterbestehen? Werden die geschlossenen Freundschaften von Dauer sein? Werden die im Schullandheim dem Mitschüler gegenüber gewonnenen positiven Einstellungen stabil bleiben? Werden neuentdeckte Interessen und Fähigkeiten sich weiterentwickeln? Wird das gestärkte Selbstvertrauen von Bestand sein?

Nach Möglichkeit sollten auch wiederholte Aufenthalte derselben Klasse in den darauffolgenden Schuljahren stattfinden. Dadurch würde sich die Chance eröffnen, die angestrebten Ziele noch konzentrierter und intensiver verfolgen zu können.

Wichtige Aufgabe: Entwicklung von Materialien für die Hand des Lehrers

Eine sehr wichtige Aufgabe des Modellversuchs ist die Erarbeitung praktischer Hilfen für die Planung und Durchführung der Schullandheimaufenthalte. Der Lehrer benötigt Anregungen und Materialien, um den Anforderungen eines Aufenthaltes besser gewachsen zu sein.

Die Konzeption des Modellversuchs ist nicht eng vorstrukturiert und feststehend, sondern ganz bewußt offen ge-

halten. Den oft sehr unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen der Lehrer, die Aufenthalte durchführen, soll Raum gegeben werden. So soll der Lehrer nicht „Umsetzer“ vorgeschriebener Modelle sein, sondern auf der Grundlage eines breiten „unfertigen“ Materialangebots mit viel Eigeninitiative selbst Modelle entwickeln und bei den Aufenthalten erproben. Der offene konzeptionelle Rahmen macht es außerdem möglich, auf die oft ganz anders gelagerten Voraussetzungen und Probleme reagieren zu können (z. B. die unterschiedliche Klassensituation).

Die Konsequenz dieser Offenheit ist ein ständiger Lernprozeß: Ziele werden korrigiert, Schwerpunkte verlagern sich, Aufenthaltsmodelle und -programme werden verbessert, „über Bord geworfen“ oder völlig neu erarbeitet.

So wird im Verlauf des Modellversuchs ein breites Spektrum praxisnaher Aufenthaltsmodelle, Unterrichts- und Freizeitvorhaben entwickelt und erprobt werden, so daß wir bei seiner Beendigung anregende und hilfreiche Materialien zur Verfügung stellen können.

Wer nimmt am Modellversuch teil?

Am Modellversuch beteiligen sich vor allem die verschiedenen Jahrgänge der

Grund- und Hauptschule. Dabei handelt es sich einerseits um Regelklassen mit einem unterschiedlich hohen Anteil an ausländischen Schülern (von zehn bis 70 Prozent), andererseits um die sogenannten zweisprachigen (früher: muttersprachlichen) Klassen nach dem „Bayerischen Modell“ (türkische, italienische, griechische, jugoslawische und spanische Klassen) und um nationale Übergangsklassen (z. B. Hamburg) bzw. um Vorbereitungsklassen (z. B. Nordrhein-Westfalen). Auch Lernbehindertenklassen nehmen an den Versuchen teil.

Die Schulklassen kommen überwiegend aus Ballungszentren mit einem relativ hohen Ausländeranteil (z. B. Bremen, Hamburg, Ruhrgebiet, Großraum Nürnberg), z. T. aus mittelgroßen Städten (z. B. Kiel, Kassel, Regensburg), nur wenige aus Kleinstädten und ländlichen Gebieten. Einige der beteiligten Schulen liegen in sogenannten „Problem-Stadtteilen“, in denen viele ausländische Familien wohnen.

Der Modellversuch wird in etwa 20 Schullandheimen durchgeführt, deren Trägervereine in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen ihren Sitz haben.

„Als wir ins Schullandheim fuhren, sind wir von unseren Eltern sehr fern geblieben.“

Sevgi

Der Modellversuch aus der Sicht italienischer Lehrer

Von Claudia Roy und Giuseppe Migliore

Der Modellversuch ist in einer Zeit entstanden, in der die Notwendigkeit dazu reif war: in einem Augenblick, in dem sich viele Organisationen und Gruppen bewußt geworden waren, daß die Ausländer nicht nur Arbeitskräfte sind, sondern Persönlichkeiten mit von ihrer Herkunft geprägten Eigenarten darstellen.

Auch in der Schule ist die Anwesenheit ausländischer Kinder ein Faktum geworden, das nicht mehr zu übersehen ist und zu Maßnahmen auffordert.

Die Möglichkeit, im Schullandheim ein bewußtes Zusammenleben ausländischer und deutscher Schüler durch gemeinsame Aufenthalte exemplarisch zu praktizieren, kann dabei ein wichtiger Beitrag sein.

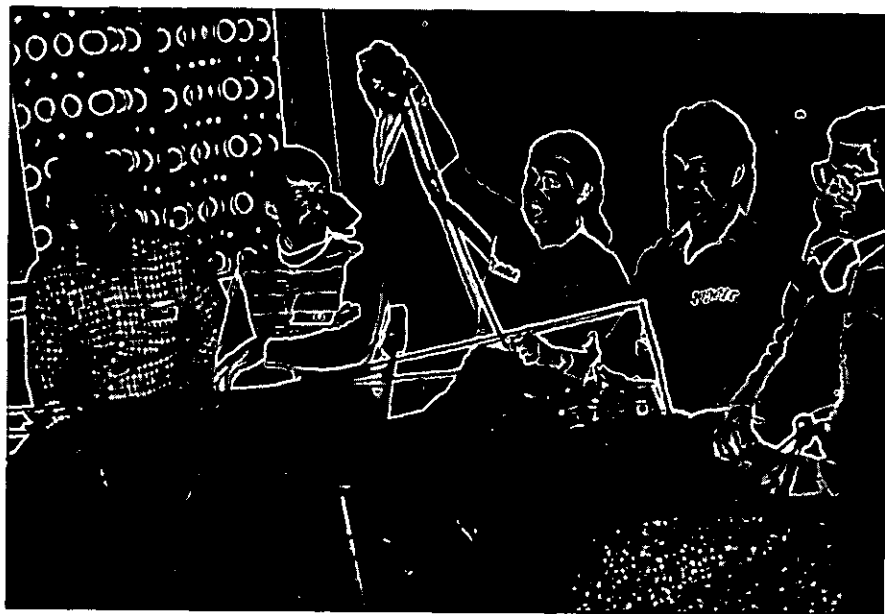
Nach Beginn des Modellversuchs luden die Organisatoren auch ausländische Lehrer zu einer ihrer Tagungen ein. Bei dieser Gelegenheit wurden die ausländischen Lehrer gebeten, Lieder, Tänze und Gerichte ihrer Heimat vorzustellen. Dabei erhielten wir den Eindruck, daß es den Organisatoren genügte, durch diese Darbietungen dem Integrationsgedanken zu entsprechen. Es erwies sich aber im weiteren Verlauf des Modellversuchs, daß durch die Begegnung von Mensch zu Mensch und durch die sich immer wieder bietenden Gelegenheiten zur Diskussion und Aussprache viel wesentlichere Probleme des in der

Fremde lebenden Ausländers offengelegt wurden.

Den Organisatoren und den beteiligten deutschen Lehrern wurde dadurch in verstärktem Maße bewußt, daß eine Mitarbeit der ausländischen Lehrer bei der weiteren Arbeit unbedingt notwendig ist. Es wurde deutlich, daß Integration für die Ausländer nicht als eine Einbahnstraße in Richtung auf die deutsche Mentalität verstanden werden kann, sondern daß es sich hierbei vielmehr um eine Annäherung beider Seiten handeln muß. Gegenseitiges Kennenlernen, Annehmen und Respektieren der Andersartigkeit müssen angestrebt werden. Mit diesem Inhalt dürfte die Arbeit im Modellversuch eine wesentliche Vertiefung erfahren haben.

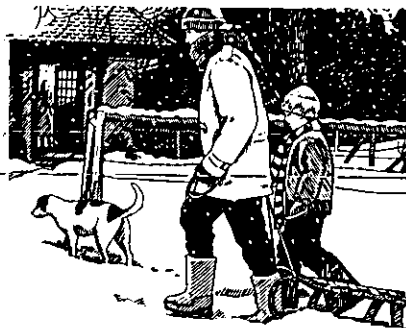
Aus den positiven praktischen Erfahrungen der Aufenthalte selbst leiten wir den Wunsch ab, daß die Kooperation zwischen deutschen und ausländischen Lehrern keinesfalls zeitlich begrenzt werden darf. Im Gegenteil: Dies stellt eine Arbeit dar, die weitergeführt werden muß. Andernfalls wäre eine für die Gesellschaft notwendige Bemühung, die eben angefangen hat, Früchte zu tragen, sofort wieder zur Bedeutungslosigkeit verurteilt.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, daß die Kooperation zwischen deutschen und ausländischen Lehrern verstärkt und auf eine breitere Basis gestellt wird.



Ausländische und deutsche Lehrer im Schullandheim

Winterfreuden vor der eigenen Haustür. Dank BHW.



Schön, wenn man sich nach einer Schlittenfahrt am eigenen Herd aufwärmen kann. Ganz ohne Sorgen. Weil die Kosten für das kleine Haus durchaus tragbar sind. Besonders, wenn man eine günstige Finanzierung über einen Bausparvertrag hat und eine leistungsfähige Bausparkasse wie das BHW.

Sprechen Sie doch mal mit uns. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW
BAUSPARKASSE
Auf uns baut der öffentliche Dienst.



Vangelis Pavlidis / Griechenland

Die ausländerpolitische und ausländerrechtliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland

Von Peter Fialka

Die ausländerpolitische und ausländerrechtliche Entwicklung in der Bundesrepublik wurde in den letzten zwei Jahren ganz wesentlich von der Diskussion um die Novellierung des Ausländergesetzes geprägt.

Mit der Regierungserklärung vom 13. 10. 1982 hatte die Bundesregierung eine Kommission aus Vertretern des Bundes, der Länder und der Gemeinden mit dem Ziel eingesetzt, Empfehlungen zur Ausländerpolitik zu erarbeiten. Diese Kommission machte sich sehr zügig an die Arbeit und legte nur wenige Monate später am 24. 2. 1983 einen Bericht vor, in dem die aus ihrer Sicht regelungsbedürftigen Bereiche im Ausländerrecht dargestellt waren. Genauso schnell sollte es dann weitergehen: Anfang 1984 sollte nach dem Willen des Bundeskanzlers der Gesetzentwurf für ein neues Ausländergesetz vom Bundeskabinett verabschiedet sein. Doch Ende 1984 liegt dazu noch nicht einmal ein Entwurf vor. Lediglich ein internes Papier des Bundesinnenministeriums ist Ende 1983 durchgesickert und hat einige Tendenzen des neuen Gesetzes erkennen lassen.

Angesichts dieser Entwicklung stellt sich die Frage, warum dieses Vorhaben, das so schnell abgewickelt werden sollte und über das so viel geredet und diskutiert worden ist, nun doch so lange auf seine Realisierung warten muß.

Dafür mag es wohl mehrere Gründe geben. Einer ist ganz sicherlich der, daß die Richtung der Gesetzesänderung völlig umstritten ist. Die Bundesregierung und allen voran Bundesinnenminister Zimmermann wollten mit dem neuen Ausländergesetz ein schlagkräftiges Instrument zur weiteren Reduzierung der Zahl der Ausländer. Dies vor allem auf drei Wegen:

- weitere Einschränkungen bei der Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis (abhängig von gesichertem Lebensunterhalt, ausreichendem Wohnraum, Verstößen gegen die deutsche Rechtsordnung etc.),
- weitere Einschränkungen beim Nachzug von Familienangehörigen (Herabsetzung der Altersgrenze für nachziehende Kinder auf sechs Jahre, Verlängerung der Wartezeit für den Nachzug ausländischer Ehepartner etc.),
- weitere Verschärfungen in der Ausweisungspraxis (Ausweisung bei Inanspruchnahme von Arbeitslosen- bzw. Sozialhilfe, Straffälligkeit, Abhängigkeit von Drogen etc.).

Vor allem die Frage um die Herabsetzung der Altersgrenze für nachziehende ausländische Kinder auf sechs Jahre war heftig umstritten und entwickelte sich zu einer Bewährungsprobe für die christlich-liberale Koalition.

Ein weiterer Grund in der Verzögerung um ein neues Ausländergesetz liegt aber auch darin, daß innerhalb der beiden letzten Jahre die Grundlage für dieses Vorhaben immer mehr verloren ging: Seit 1982 hat die Zahl der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer abgenommen und nimmt weiter ab. Die Bundesregierung sieht sich diesbezüglich keinem aktuellen Druck mehr ausgesetzt.

Diese Entwicklung legt die Vermutung nahe, daß hinter dem Vorgehen der Bundesregierung auch eine bestimmte Absicht stecken mag: Man kündige die Novellierung des Ausländergesetzes mit einer Reihe repressiver Maßnahmen an, mache diese Angelegenheit zu einem der wichtigsten und drängendsten innenpolitischen Probleme und diskutiere dies breit in der Öffentlichkeit.

Die Folgen waren vorauszusehen:

Angst und Unsicherheit unter den ausländischen Mitbürgern, in einer Zeit, in der sie zunehmend von Arbeitslosigkeit betroffen oder bedroht sind. Diesem Druck, dem unsere ausländischen Mitbürger dadurch ausgesetzt wurden, hatte die Bundesregierung auch das richtige Ventil geschaffen.

Ab Dezember 1983 trat das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in Kraft, mit dem sechs Monate lang rückkehrwilligen arbeitslosen Ausländern Rückkehrprämien für ihren Heimweg mitgegeben wurden — ein schwacher Trost.

Diese Bemühungen der Bundesregierung, ein neues Ausländergesetz voranzutreiben, haben einen breiten Diskussionsprozeß ausgelöst:

Die Wohlfahrtsverbände sind gegen die Tendenzen einer weiteren Entrechtung und Verdrängung ausländischer Mitbürger Sturm gelaufen. Von der Arbeiterwohlfahrt wurden Anfang Oktober Leitlinien für die Neugestaltung des Ausländergesetzes entgegengesetzt — diesen Vorschlägen müßten sich auch die anderen Verbände anschließen können.

Aber auch die Oppositionsparteien haben reagiert: Von den „Grünen“ wurde ein beachtenswerter Gesetzentwurf für ein Niederlassungsrecht für Ausländer eingebracht; von der SPD wurden Leitsätze für ein neues Bundesausländergesetz entwickelt.

Diese Vorstellungen und Vorschläge, die auf eine Verfestigung des Aufenthalts und der sozialen und gesellschaftlichen Rechte der ausländischen Mitbürger gerichtet sind, haben sich jedoch noch nicht durchsetzen können.

Mehr Resonanz dagegen haben einige Vorgänge auf Länderebene gefunden: Entgegen den Ländern Bayern und Baden-Württemberg, die dem neuen Ausländergesetz in einer repressiven Richtung vorgegriffen haben, hat Hessen mit zwei Erlassen den Aufenthalt der ausländischen Mitbürger verfestigt, den Familiennachzug erleichtert und auch zu erkennen gegeben, daß es die Ausweisungspraxis nicht verschärfen will. Dieses Land ist damit aus der Richtung der Bundesregierung deutlich ausgespart und hat sich — wie aus den Reaktionen zu erkennen war — deren Zorn zugezogen. Dabei hat Hessen ebenso wie die anderen Bundesländer nur den Spielraum geltender Rechte genutzt, jedoch in einer Richtung, die den berechtigten Interessen der Ausländer entspricht.

Mit diesem Vorstoß hat Hessen die Bundesregierung aber auch auf die Notwendigkeit bundeseinheitlicher Regelungen aufmerksam gemacht. Das neue Ausländergesetz wird kommen, sehr bald schon, denn die Bundesregierung steht wieder unter Zugzwang.

In der Beratung der Großen Anfrage der SPD zur Fortentwicklung des Ausländerrechts im Deutschen Bundestag am 5. 10. 1984 wurde die Weichenstellung bereits deutlich: In seiner Rede hat Bundesinnenminister Zimmermann zwar betont, daß der Aufenthalt der hier auf Dauer lebenden Ausländer durch gesetzliche Regelungen verfestigt werden soll, daß die Rechtsklarheit erhöht und die Verwaltungspraxis vereinheitlicht werden soll. Ebenso hat er von seinem Vorhaben, das Alter für nachziehende ausländische Kinder auf sechs Jahre herabzusetzen, Abstand genommen. Er hat aber auch deutlich gemacht — wie schon zuvor —, daß das Ausländerproblem für ihn vor allem ein zahlenmäßiges Problem darstellt. Die Begrenzung des Zuzugs von Ausländern ist für ihn die Voraussetzung für die weitere „Integrationspolitik“. Hier geborene

oder aufgewachsene Ausländer sollen nicht in „großem Umfang“ Ehepartner aus dem Ausland nachholen können. Bei „zahlenmäßig bedeutsamer Entwicklung“ auf diesem Sektor sieht er einen Anlaß zu raschem Handeln.

Damit ist wohl deutlich ausgedrückt, daß das eine Faustpfand gegen ein anderes ausgetauscht werden soll. Läßt sich die Zahl der Ausländer nicht über den Nachzug ihrer Kinder reglementieren, so soll der Ehegattennachzug dieses Steuerinstrument darstellen. Je mehr Ausländer von ihrem Recht auf Familienzusammenführung Gebrauch machen werden, desto repressiver soll hier eingeschritten werden. Sollte dieses nicht ausreichen, so bleibt immer noch der Weg über eine verschärfte Ausweisungspraxis.

Das Ausländergesetz war bislang ein Instrument zur Regelung der Zahl der Ausländer. Wie kann verhindert werden, daß auch das neue Ausländergesetz diese Funktion erfüllen wird?

(Peter Fialka ist Referent für Ausländerfragen beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband — Gesamtverband Frankfurt/M.)

„Am nächsten Tag haben wir uns mit unseren deutschen Freunden kennengelernt. Als wir dort ankamen, haben wir zuerst von den Deutschen schlecht gedacht, aber nachher war es sehr gut.“

Canan

Zum Integrationsbegriff

Von Klaus Kruse

Für das Verständnis der Integrationsprobleme ausländischer Kinder ist es notwendig, auf den Begriff der Integration einzugehen.

Der Begriff Integration (Eingliederung) ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in die bundesrepublikanische Gesellschaft läßt sich nur im Zusammenhang mit der ökonomischen und sozialen Struktur und der Ausländerpolitik als Steuerungsinstrument verstehen. Stehen ökonomische Interessen an der Beschäftigung von Ausländern im Vordergrund, so orientieren sich die Ausländerpolitik und die Maßnahmen der Eingliederung daran, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist; infrastrukturelle und soziale Probleme werden weitgehend verdrängt. Dahinter steht die Vorstellung einer provisorischen Aufnahme der Ausländer in unsere Gesellschaft (Rotation). Probleme werden nur insoweit gelöst, als die Arbeitsfähigkeit nicht beeinträchtigt wird. Erst durch die Tatsache der relativ hohen Verweildauer, des Familiennachzugs, der hohen Geburtenrate konnten die Augen nicht mehr vor den sozialen Problemen verschlossen bleiben. Die Bundesrepublik wurde faktisch zum Einwanderungsland. Maßnahmen zur Eingliederung mußten neu überdacht und besonders im Bildungsbereich neu entwickelt und verwirklicht werden. Die Konzepte zur Eingliederung sind divers: sie reichen von Assimilation bis zu interaktionistischer (kritischer) Integration.

In der Literatur werden drei verschiedene Ansätze zur Integration unterschieden (vgl. A. J. Cropley: Erziehung von Gastarbeiterkindern. Ravensburg 1979).

Monistische Integration

Bei diesem Integrationsansatz wird von den Ausländern erwartet, daß sie sich bedingungslos der Kultur des Aufnahmelandes anpassen, nicht nur durch Anpassung an die Sprache, die Gewohnheiten usw., sondern auch durch Veränderung ihrer Überzeugung und Gefühle dem neuen Land gegenüber. Vertreter dieses Ansatzes halten kulturelle Vielfalt gefährlich für die kulturelle Einheit eines Volkes (Cropley, S. 49 ff).

Pluralistische Integration

Bei diesem Integrationsansatz leben Ausländer und Deutsche nebeneinander. Jede Gruppe behält ihre Eigenart und sie leben zusammen im Sinne einer „Koexistenz mit Notlösungen“. Sie tolerieren und achten sich gegenseitig, haben aber nicht viel Kontakt zueinander. Eine gegenseitige Anpassung findet nur in sehr geringem Maße statt (Cropley, S. 53).

Interaktionistische Integration

Bei diesem Integrationsansatz findet durch Interaktionen eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Ausländern und Deutschen statt. Die ausländischen Arbeitnehmer sollen als gleichrangige und gleichberechtigte Partner zusammen mit den Deutschen leben.

Dieser Ansatz verfolgt neben gleichen gesetzlichen Rechten, Zweisprachigkeit, Chancengleichheit in der Schule — alles Voraussetzungen für ein gleichberechtigtes Zusammenleben — ein tiefes Verstehen der psychischen Vorgänge beim Werden der Persönlichkeit vor allem im Zusammenhang mit Immigration. Das ist ein besonders wichtiger Aspekt für die Integration aus-

ländischer Kinder, die eben nicht als „Gleichmachung“ verstanden werden darf.

Bei dem interaktionistischen Ansatz geht es nicht nur um gegenseitige Tolerierung und (mehr oder weniger) Anpassung der einen Gruppe an die andere, sondern um „Verwirklichung gemeinsamer Wertorientierung“ und „ungetrübte Entwicklung von Identität und Selbstbewußtsein“ (Cropley, S. 53) beider Gruppen. Das aber erfordert beiderseitige Anpassung.

Die Integrationsansätze in der Bundesrepublik kommen dem pluralistischen Modell wohl am nächsten, obwohl viele der Voraussetzungen für dieses Modell, nämlich gleiche gesetzliche Rechte, Achtung und Toleranz oder gar die Chancengleichheit noch gar nicht oder nur in allerersten Ansätzen und auf dem

Papier verwirklicht sind. In der Realität ist die Anpassung der Deutschen kaum vorhanden, wird aber von den ausländischen Arbeitnehmern in fast jeder Hinsicht Anpassung an deutsche Normen gefordert.

Zweifellos ist die „interaktionistische Integration“ die menschenwürdigste — aber gleichzeitig die von der Realität entfernteste — Form des Miteinanderlebens von Ausländern und Deutschen.

Es scheint mir aber wichtig, diesen „Idealfall“ immer vor Augen zu haben, um sich zu verdeutlichen, um welche Ziele es bei dem Versuch, ausländischen Kindern Integrationshilfen zu geben, eigentlich geht.



Gibt es ethnische, soziale und strukturelle Grenzen der Integration?

Von Lothar Beinke

Dazu findet man in der Diskussion zwei Positionen:

Die vollständige Angleichung bzw. die Assimilation der Ausländer an die deutsche Gesellschaft; und die Isolation der Ausländer in den sich ohnehin ausbildenden ethnischen Kolonien der großen Städte. Assimilation kann dabei bedeuten: Herstellung von Gleichberechtigung zum Preis der Aufgabe der kulturellen Eigenständigkeit. Man kann unter Assimilation aber auch die „Zwangsgermanisierung“ verstehen. Gegen Assimilation kann man sein, weil man den ethnischen Gruppen ihre kulturelle Eigenständigkeit zugestehen will. Man kann aber auch dagegen sein, weil man die Gruppen nicht für assimilationsfähig bzw. für assimilationswürdig hält. Manchmal verbergen sich derartige ethnozentristische Vorstellungen hinter dem „progressiven“ Argument des Rechts auf kulturelle Eigenständigkeit, was aber an ihrem zutiefst rassistischen Charakter nichts ändert.

Die Ausbildung ethnischer Kolonien kann man auch in zweifacher Weise beurteilen. Man kann sie als Lebensräume zur Ausgestaltung eines eigenethnischen Lebens anerkennen. Man kann sie aber auch stillschweigend als Abschieberäume in die gesellschaftliche Isolation, gewissermaßen als das kleinere Übel, tolerieren. Gegen ethnische Kolonien kann man sein, weil man in der „Gettoisierung“ die Gefahr der

gesellschaftlichen Abkapselung und Isolation sieht, die man den Ausländern ersparen möchte. Man kann aber auch dagegen sein, weil man derartige „Krebsgeschwüre“ undeutscher Lebensart in den deutschen Städten nicht für zumutbar hält und durch sie die dort bekanntlich überall sichtbaren Merkmale des christlichen Abendlandes gefährdet sieht.

Der gleiche Sachverhalt kann also sehr verschiedene Deutungen und Wertungen erfahren. Bei den ausländerfeindlichen Bewertungen sowohl der Assimilation wie der Gettoisierung steht im Hintergrund immer ein Argument, das in mehr oder weniger versteckter Form behauptet, eine „Integration“ der Ausländer sei nicht möglich, weil es hierfür gewissermaßen „natürliche“ Grenzen gebe, die nun allmählich erreicht bzw. schon überschritten seien. Ein Großteil des Streites um die Ausländerpolitik kreist implizit und explizit um diese Vorstellung. Wie steht es nun aber mit der These von den „Grenzen der Integration“ vor dem Hintergrund der — unterdessen schon jahrzehntelangen — sozialwissenschaftlichen Forschung?

Betrachten wir zunächst mögliche Grenzen einer Integration bei Assimilation — also des spurlosen Aufgehens der ethnischen Gruppe in der Aufnahmegesellschaft. Der Kürze wegen muß ich hier die Betrachtung der „Grenzen“, wie sie sich unter Umständen



durch die Bereitschaft der Gruppen selbst ergeben, weitgehend unterlassen. Welches sind dann also die Grenzen von den „Möglichkeiten“ und „Risiken“ her gesehen? Ich möchte hierbei vier Dimensionen unterscheiden: ethnische Grenzen, kulturelle Grenzen, soziale Grenzen und schließlich strukturelle Grenzen.

Ethnische Grenzen?

Ethnische Zugehörigkeiten sind nicht die Folge von „realen“ biologischen oder feststehenden sozialen Prozessen, sondern die Folge von kollektiven

Definitionen einer gemeinsamen Abkunft. Diese Definitionen fallen auch bei der gleichen Gruppe — je nach „gemeinsamem Schicksal“ — höchst unterschiedlich aus und orientieren sich keineswegs immer an irgendwelchen „objektiven“ Anhaltspunkten. Je nach Situation kann man z. B. die Gemeinsamkeit zwischen Italienern und Deutschen in der Religion herausstellen oder aber an den fundamentalen Unterschied etwa in der mediterranen und mitteleuropäischen Auffassung der Rolle der Frauen erinnern. Nunmehr, da es mit den Türken eine gut sichtbare

quenten Vorbereitung der ausländischen Kinder auf eine strukturelle Eingliederung weit mehr als nur humanitärer Art.

Also: Für eine Assimilation bei Integration lassen sich keinerlei feste oder „natürliche“ Grenzen angeben. Die sozialen Grenzen sind solche der Integration der deutschen Bevölkerung bzw. deren Benachteiligungsstrukturen selbst. Und ökonomische Grenzen sind — jedenfalls derzeit — angesichts des segmentierten Arbeitsmarktes und der künftigen demographischen Entwicklungen ebenfalls nicht auszumachen — jedenfalls bei weitem nicht in dem meist vorgebrachten Ausmaß.

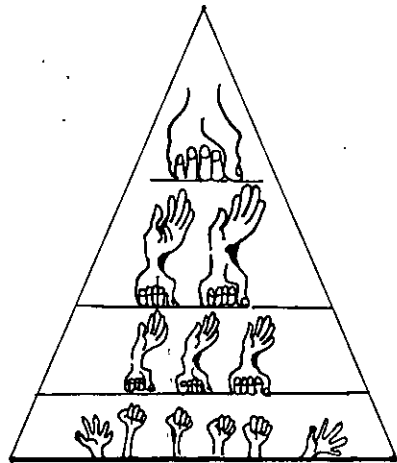
Integration ohne Assimilation

Die Forderung muß deshalb lauten: Integration ohne Assimilation. Diese Vorstellung wird gegenwärtig unter dem Begriff der „multikulturellen Gesellschaft“ diskutiert und hat hier und da einen gewissen Enthusiasmus entfacht. Ich kann hier nicht mehr sehr ausführlich über diese Möglichkeit bzw. über die Grenzen dieser Möglichkeit sprechen. Aber es seien doch in aller Kürze zwei „Gefährdungen“ dieser Perspektive genannt, die ich dann in einer anderen Weise als „Grenzen“ der Integration verstehe. Es sind dies die Gefahren der Entstehung einer ethnischen Schichtung einerseits und einer ethnischen Segmentierung andererseits.

Mit dem Problem der ethnischen Segmentierung sind die Grenzen der Integration von seiten der eingewanderten Gruppen angesprochen. Man versteht darunter, daß sich ethnische Gruppen — nicht zuletzt als Reaktion auf erfahrene „Grenzen der Integration“ — enger untereinander zusammenschließen und

ein eigenständiges System ethnischer Einrichtungen aufbauen, das dann die Abwicklung des alltäglichen Lebens völlig im Rahmen der eigenen Gruppierung erlaubt. Ethnische Schichtung meint die hierarchische Abgrenzung von Ausländergruppen.

Die wichtigste Bedingung für eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft, für die Integration ohne Assimilation ist, daß alle Gruppen „offen“ sind für die Übernahme bestimmter Eigenschaften und daß es keine prinzipiellen Barrieren gibt, die einzelne Gruppen von den gesellschaftlichen Gütern ausschließen. Dazu gehört einerseits, daß es keinen „Fundamentalismus“ — politischer, religiöser, ethnischer oder kultureller Art — gibt. Grenzen in ethnischer und kultureller Hinsicht gibt es nicht als fixe Größen. Die sozialen Grenzen sind eher die Folge von Integrationsproblemen der Aufnahmegesellschaft. Und die ökonomischen Grenzen sind — wir wissen es alle — überwiegend solche, denen sich auch die Einheimischen ge-



„Das alte Lied“

genübersehen. Grenzen bzw. Gefährdungen einer Integration ohne Assimilation sind die Entstehung ethnischer Schichtungen und ethnischer Segmentierungen, zumal beide Prozesse eine Tendenz zur Selbstverstärkung haben.

— Sicher ist: Integration kann nicht eine nur äußerliche Angepaßtheit an die Lebensbedingungen des Gastlandes, aber auch nicht eine völlige Assimilation und den Verlust der eigenen Identität bedeuten. Eine freiheitliche Demokratie ermöglicht Vielfalt der Meinungen und Gebräuche: einen sozialen und ethnischen Pluralismus. Die freiheitliche Demokratie kann von niemandem eine totale Integration in Staat und Gesellschaft verlangen.

— Die Politik ist aufgefordert, die Rahmenbedingungen für ein gedeihliches Zusammenleben von Deutschen und Ausländern zu schaffen. Sie muß ihre Ausländerpolitik neu überdenken, Information und Aufklärung verstärken. Sie muß ihre Grundsätze und Ziele jedermann — Deutschen wie Ausländern — deutlich machen, um auf diese Weise Verständnis auch für unpopuläre Maßnahmen zu gewinnen.

— Die Politiker sind aufgefordert, die Folgen ihres Handelns und Redens zu bedenken. Auch die Ausländerpolitik muß am Menschen ausgerichtet sein, sie muß den ganzen Menschen sehen. Man kann die Ausländerpolitik als Problem, als Belastung darstellen, man kann aber auch — und dies ist umso notwendiger in Zeiten, in denen die Ausländerfeindlichkeit wächst — für mehr Verständnis, für mehr Mitmenschlichkeit werben.

„Wir haben Arbeitskräfte gerufen — und es sind Menschen gekommen.“ Viele ausländische Kinder sind hier geboren. Sie kennen ihre Heimat nicht und zum Teil auch nicht die Sprache ihrer Mutter. Wir schicken diese Kinder und ihre Eltern nicht in ein ihnen fremd gewordenes Land zurück. Diesen Menschen wieder — soweit es in unseren Kräften steht — eine Heimat zu geben: das ist Sinn und Aufgabe unserer Politik für Ausländer. In dieser Politik erweist sich nicht zuletzt die demokratische und soziale Qualität unseres Gemeinwesens.



Kann man Politik durch Pädagogik ersetzen?

Kritische Anmerkungen zum Integrationsbegriff und zum Modellversuch

Von Wolfgang Zuckerer

Kann man Politik durch Pädagogik ersetzen?

Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ — mehr Chancengleichheit für Ausländer also? Das reizt zum Widerspruch.

Es erinnert an die Bildungsreform der vergangenen zwei Jahrzehnte, wo man glaubte, das Bildungssystem als Hebel gesellschaftlicher Reformen nutzen zu können. Auf unsere ausländischen Schüler übertragen: Da sind Probleme aufgebrochen, die werden auf Defizite zurückgeführt und durch einen Intensivkurs im Schullandheim kompensiert. Der Modellversuch somit eine Art kompensatorische Erziehung?

Es ist ja merkwürdig. Die Mißstände von damals sind keineswegs verschwunden. Aber, so meint auch Barkowski, wir verdrängen die gesellschaftliche Realität, und obwohl wir resignieren, was die Veränderbarkeit betrifft, jagen wir nun dennoch aufs Neue der Chancengleichheit hinterher — diesmal für Ausländer; so, als ob wir uns endlich den alten Traum erfüllen wollten. Aber die Gesellschaft hat sich längst angeschickt, die Störquellen zu beseitigen. Die einen lockte man, die anderen zwang man nach Hause. Der sozialen Fassade genügen die Modellvorhaben. Die drängen die Ausländer mehr und mehr ab in die Randgruppen ähnlich

den Behinderten, Sonderschülern oder Obdachlosen. So abgegrenzt werden sie wissenschaftliche Objekte, Programmgegenstände, subjektlos, entmündigt. Niemand fragt, ob sie überhaupt hilfsbedürftig sein wollen. Ob sie statt Hilfe nicht etwa Rechte haben wollen. Lassen wir uns nicht zu Programmen verführen, die Defizite, Rückstände und Andersartigkeit über die Köpfe der Betroffenen hinweg definieren und durch kompensatorische Behandlung von den eigentlichen Ursachen ablenken; ja, Hilfe ins Gegenteil verkehren, zur Unmündigkeit führen. Hier spätestens wird doch klar, daß man Politik nicht durch Pädagogik ersetzen kann!

Die Korruptionierung des Integrationsbegriffs in der Pädagogik

Zwei Begriffe tauchten auf allen Arbeitsgruppensitzungen auf, wenn über Integration gesprochen wurde: Einmal „Kultur“ und zum anderen „nationale Identität“.

Die italienische Kultur, die griechische, die türkische Kultur, sie werden allzuoft reduziert auf kulturelle Exotik wie Tänze, Rituale und Küchenkunst. Der Rest aber wird als fremdartig, unbegreifbar und bedrohlich empfunden. Der einst positive Begriff erfährt so eine Angstbesetzung, wird emotional aufgeladen und in Kombination mit dem Türkischen

z. B. zur Bedrohung der europäischen Kultur. An dieser demagogischen Verdrängung des Begriffs, die Kulturen als Gegensätze, als Konfliktpotential und Bedrohung erscheinen zu lassen, sind führende Politiker hier in Deutschland maßgeblich beteiligt. Kultur muß als Vehikel zur unverblühten Wahrung eigener Interessen erhalten. In einem solchen Klima, das höhere und niedrigere Kulturen unterstellt, mutet es etwas weiltfremd an, durch einen Aufenthalt im Schullandheim Voreingenommenheit abbauen zu wollen.

Ähnlich verhält es sich mit der nationalen Identität. Damit wurde nur fortgesetzt, was mit der Kulturdebatte sich anbahnte. Identität ist eine Sache von Individuen, ist Persönlichkeitsbildung im Umgang mit anderen Menschen. Nationen sind allemal idealistische, nicht selten demagogische Konstrukte, politisch gewollte Profile, der Wunschtraum von der Gesellschaft als große Familie, die das tut, was das Familienoberhaupt sagt. Und nationale Identität, machen wir uns nichts vor, ist nicht selten der Versuch, den Rassismus in der Politik zu restaurieren. Denn die ausländischen Schüler, die zweite Generation in Deutschland, haben nichts mit Römern, mit griechischen Tempeln und dem osmanischen Reich zu tun. Ihre Kultur, ihre Identität bildet sich hier bei uns, in der Auseinandersetzung mit Annahme und Ablehnung ihrer Person, in der Teilhabe oder Verweigerung am beruflichen Fortkommen, in der politischen Mitverantwortung statt Ausweisung und Unsicherheit. Wir müssen endlich begreifen, daß unsere Integrationsdiskussion mit politischen Schlagwörtern belastet wird, deren Inhalt auch dann nicht positiv wird, wenn wir sie in einen pädagogischen Schonraum wie das Schul-

landheim überführen. Die Arbeitsgruppendifkussionen haben das den Teilnehmern zunehmend bewußt gemacht. Integration — der Begriff wurde zum Reizwort; abgesetzt von der Tagesordnung, mehr und mehr durch Selbsterfahrung, Konfliktfähigkeit und Mitverantwortung ersetzt.

Hat der Modellversuch überhaupt eine Chance?

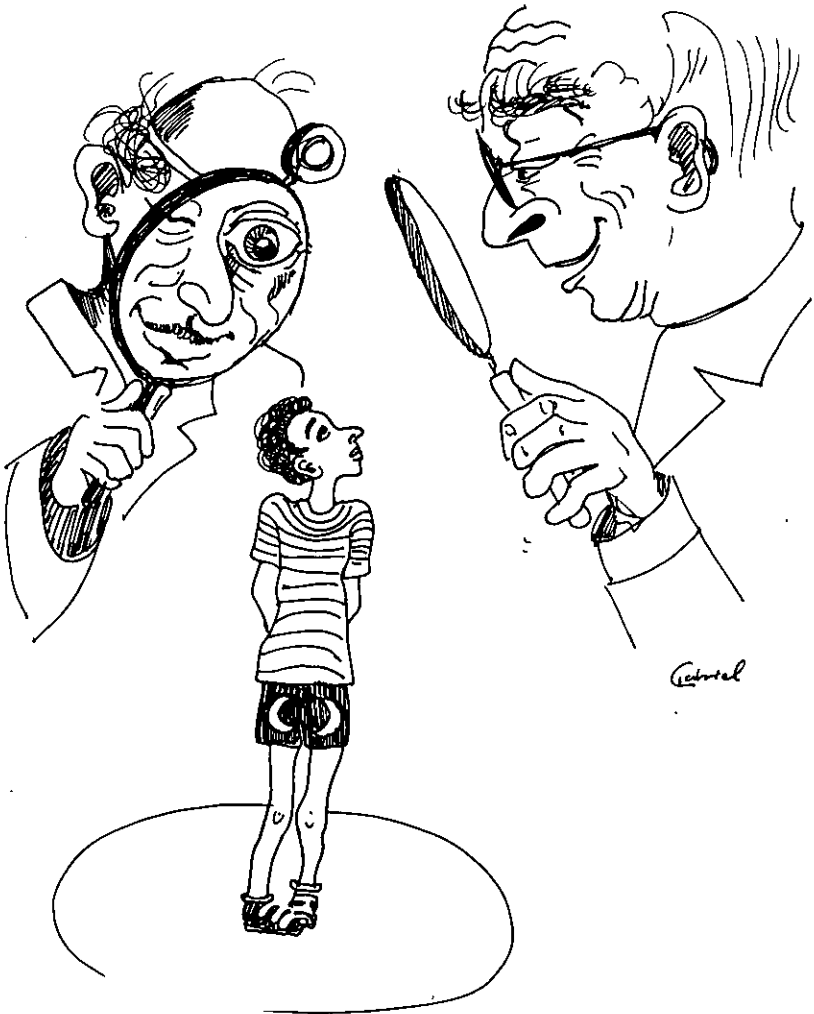
Das alles klingt eher resignativ: Hört doch auf, ihr laßt euch vor den Karren einer ausländerfeindlichen Politik spannen. Genau das, fürchte ich, ist der Modellversuch dabei zu tun. Er nützt nur der Profession, der Pfründensicherung und nicht den Betroffenen, wenn wir weiterhin so tun, als könnten wir im Schullandheim integrativ werkeln und die Realität danach ignorieren. Was wir brauchen, das ist eine Doppelstrategie: Wir müssen uns politisch um die Ursachen kümmern und pädagogisch um die Folgen politischer Fehlleistungen. Das Schullandheim mit seinen Freiräumen wie der Alltag danach können nur ein Ziel haben: Mündige In- und Ausländer! Konkret mündet das in folgende Forderungen an den Modellversuch ein:

- Wir alle müssen parteiisch werden, Solidarität, Einfluß suchen; mit den ausländischen Bürgern, nicht neben ihnen.
- Im Schullandheim suchen wir die Partizipation aller, der Lehrer wie der Schüler im Alltag. Wir fördern die Kommunikation. Beides ermöglicht positive Selbsterfahrung im Umgang mit den anderen. Die Konfliktfähigkeit steigt, partnerschaftlicher Umgang wird leichter. Integration wird ein wechselseitiger Prozeß

ungeachtet der Nationalität, der Kultur oder des Aussehens. Unterschiede sind normal!

Das ist nichts Neues. Und damit wären wir wieder beim Ausgangspunkt unserer Überlegungen, nämlich bei der Bildungsreform der vergangenen zwei

Jahrzehnte. Das Motto damals war: Mehr Chancengleichheit durch mehr Demokratie. Machen wir nicht denselben Fehler wie damals, überlassen wir das nicht nur der Schullandheimpädagogik. Damit der Modellversuch eine Chance hat!



Schullandheimaufenthalte mit ausländischen und deutschen Schülern — eine pädagogische und/oder politische Aufgabe?

Dieser Beitrag bezieht sich auf den vorangegangenen Text von Wolfgang Zuckerer.

Immer wieder wird der Pädagogik der Vorwurf gemacht, daß sie die gesellschaftliche Realität verdränge und gesellschaftliche Probleme pädagogisiere, daß sie ihre politisch-gesellschaftliche Abhängigkeit ignoriere und sich einen unpolitischen Schonraum einbilde, daß sie ihre eigenen Möglichkeiten überschätze, tatsächlich aber Gefahr laufe, von der Politik für deren Zwecke vereinnahmt zu werden.

Es wundert nicht, daß gerade im Zusammenhang mit der Frage der „Integration“ der Ausländerkinder das Verhältnis von Pädagogik und Politik besonders kritisch gesehen wird. Tritt uns doch hier das „Dilemma“ der Pädagogik sehr deutlich vor Augen.

Die Situation, in der sich wir Pädagogen befinden, ist ja auch wirklich „schizoid“. Während wir in der Schule und im Schullandheim versuchen, mehr Verständnis zwischen ausländischen und deutschen Schülern zu erreichen, bläht „draußen“ ein entgegengesetzter politischer Wind. Und ist es schon im „Normalfall“ schwierig genug, türkische Eltern vom Sinn eines Schullandheimaufenthaltes zu überzeugen, so wird dies angesichts wirtschaftlicher Schwierigkeiten und ausländerfeindlicher Tendenzen in vielen Fällen nahezu unmöglich. Woher soll auch die „Integrationsbereitschaft“ kommen (vgl. hierzu die Beiträge von Peter Fialka „Die ausländerpolitische und auslän-

derrechtliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland“ und von Hellmut Lutz „Anmerkungen zur Lebenssituation türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland“)?

Sicher ist es richtig, daß „die“ Pädagogik und damit auch Modellversuche **G e f a h r l a u f e n**, die „Randgruppen“ pädagogisch auszugrenzen und zu stigmatisieren, was ja manchen politischen Absichten durchaus genehm ist. (Nebenbei bemerkt, sind auch die Lehrstühle mit dem Schwerpunkt „Ausländerpädagogik“ angesichts dieser Gefahr nicht unumstritten.)

Und wer würde bestreiten, daß sich „die“ Pädagogik **m i t s c h u l d i g** gemacht hat — durchaus wieder im Sinne bestimmter politischer Interessen —, den Kulturbegriff auf „kulturelle Exotik“ zu reduzieren und mit seiner Hilfe Gegensätze zwischen den Menschen zu konstruieren.

Ist aber deshalb schon die Schlußfolgerung zutreffend, daß die Pädagogik und auch unser Modellversuch „versagt“ haben, sozusagen im „Schlepptau“ der Politik?

Wenn die Pädagogik und die Politik pauschal kritisiert werden, ohne zu differenzieren, und wenn das Abhängigkeitsverhältnis von Pädagogik und Politik einseitig zu Lasten der Pädagogik interpretiert wird, kann dies leicht zur Unterschätzung der eigenen pädagogischen Möglichkeiten, zur Geringschätzung der „kleinen Schritte“, zur

Abwertung pädagogischen Handelns („integrativ werkeln“) führen.

Gerade der bisherige Verlauf unseres Modellversuchs hat aber gezeigt, daß pädagogisch eine Menge bewegt werden kann; dies durchaus in dem Bewußtsein der eigenen Grenzen: daß Politik nicht durch Pädagogik zu ersetzen ist.

So haben wir unsere oft naiven Vorstellungen von „Integration“ in vielen Diskussionen revidieren müssen. Gerade unsere italienischen und türkischen Kollegen haben uns hier positiv herausgefordert.

Uns ist zunehmend bewußt geworden, daß wir dazu neigen, „defizitär“ und „kulturspezifisch“ zu denken, statt den „Menschen als Ganzes“, in seinen Möglichkeiten zu sehen und die Unterschiede als normal zu akzeptieren; also keine Ausgrenzung der Ausländer als „defizitäre“ und „kulturell untergeordnete“ Randgruppe.

Wir haben gelernt, auch hinter unsere „ausländerfreundliche Maske“ zu schauen; wir haben versucht, selbstkritischer und ehrlicher unser eigenes Engagement zu überprüfen. Denn wir haben erkannt, daß es nicht nur um die Ausländerfeindlichkeit der anderen geht, sondern daß sich hier jeder an die eigene Brust klopfen muß.

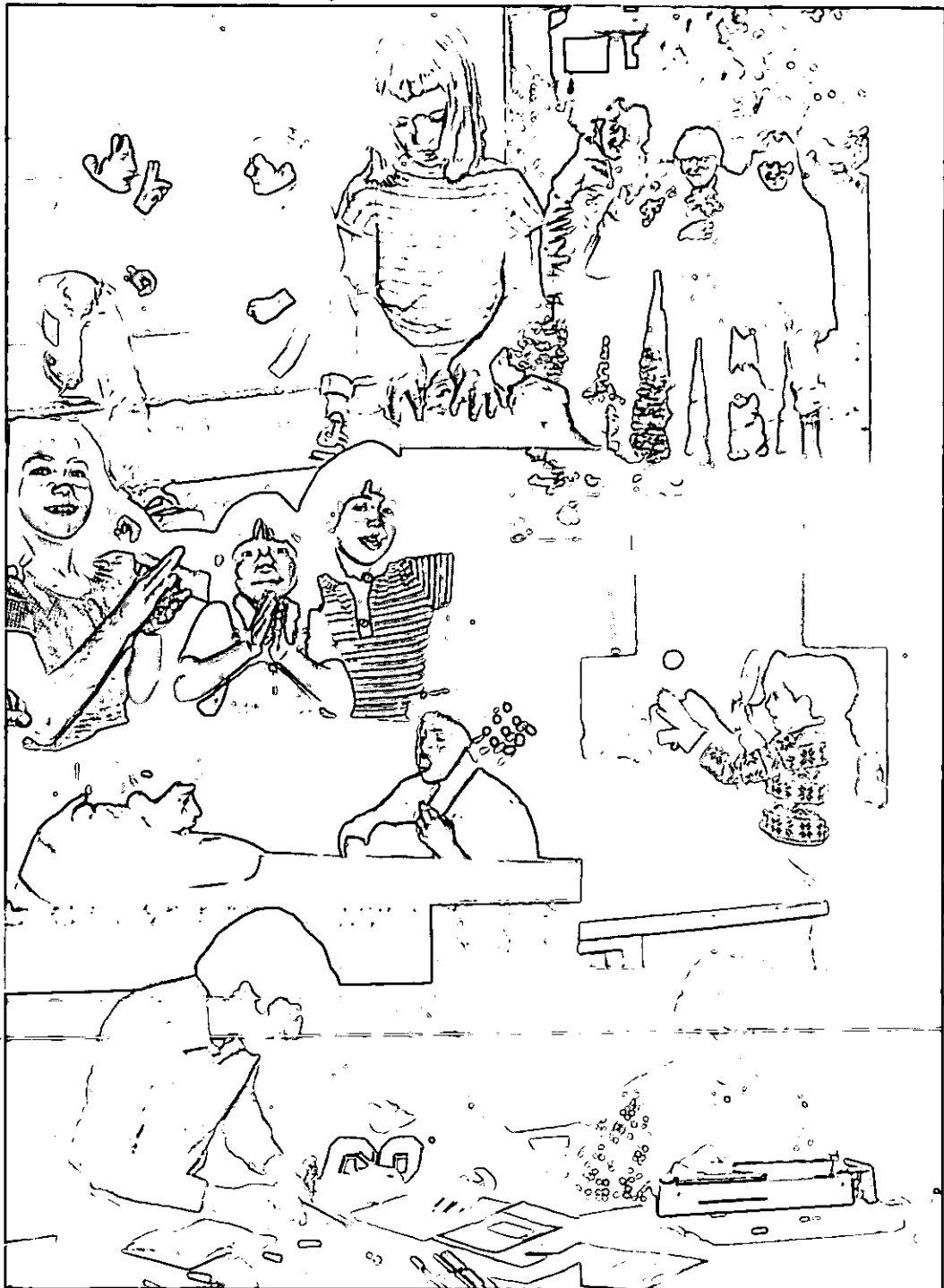
Schließlich ist uns immer mehr eben dieses pädagogisch-politische Konfliktverhältnis bewußt geworden, in dem wir uns befinden. Glücklich derjenige, der hier eine Patentlösung hat.

Doch nicht nur wir, sondern auch unsere Schüler — deutsche und ausländische — haben viel dazugelernt. Sie haben erfahren, daß man allen Bedenken zum Trotz gut miteinander zurechtkommen kann, oft zum ersten Mal und dann

besonders intensiv (z. B. bei einem Aufenthalt einer Nationalklasse mit einer deutschen Regelklasse). Vielleicht haben manche sogar Freundschaft geschlossen, ist das eine oder andere Vorurteil, wenn schon nicht abgebaut, so doch zumindest in Frage gestellt worden. Und über die Kinder sind möglicherweise auch ihre Eltern nachdenklich geworden. Das mag wenig sein, vor allem wenn man sich die „äußere Situation“ vor Augen führt. Andererseits — wir haben es alle erlebt — ist es sehr viel.

Diese Beispiele machen deutlich, daß die „relative Eigenständigkeit“ der Pädagogik gegenüber der Politik keine „Fata Morgana“ ist. Sie bringen zum Ausdruck, daß man umgekehrt natürlich auch nicht Pädagogik durch Politik ersetzen kann, sondern daß unsere Stärke gerade im Pädagogischen liegt. Im übrigen ist zu bedenken, daß sich pädagogisches Handeln letztlich auch in einem weiteren Sinne politisch auswirkt; denn all diese Erfahrungen werden ja weitergetragen, schlagen sich im „Leben“, in der Realität danach nieder. Nicht berechtigt ist jedenfalls die Behauptung, der Modellversuch sei dabei, sich „vor den Karren einer ausländerfeindlichen Politik (zu) spannen“; ebenso die Feststellung, er nütze „nur der Profession, der Pfründensicherung und nicht den Betroffenen“. Bei aller Selbstkritik und der Notwendigkeit, aufmerksam zu bleiben.

Jedoch ist daraus nicht der Schluß zu ziehen, daß politisches Engagement überflüssig ist. Vielmehr ist es wichtig, sich politisch zu äußern und zu betätigen: „Mit den ausländischen Mitbürgern, nicht neben ihnen!“ wie Wolfgang Zuckerer schreibt. Jeder muß sich selbst fragen, ob er dies bisher vernachlässigt hat. Jürgen Stammberger.



Anmerkungen zur Lebenssituation türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland

Konsequenzen für den Modellversuch

Von Hellmut Lutz

Die „Sozialisationsvorstellungen und -bedingungen türkischer Familien in der Türkei und in der Bundesrepublik Deutschland“ habe ich in einem früheren Beitrag in der Zeitschrift „Das Schullandheim“, Nr. 120, 1981, S. 6-21, ausführlich dargestellt. Auf diesen Beitrag möchte ich ausdrücklich verweisen und mich hier auf einige Anmerkungen bezogen auf die aktuelle Situation beschränken.



Alle europäischen Länder leiden unter den weltweiten wirtschaftlichen Schwierigkeiten. Durch ihre Auswirkungen hat sich die Lage für die ausländischen, vor allem die türkischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland nachhaltig geändert.

Im folgenden seien einige ihrer Probleme genannt:

— Gemäß dem Assoziierungsabkommen müßte (auch) der Türkei in zwei Jahren die Vollmitgliedschaft in der EG zugestanden werden. Damit wäre die Freizügigkeit der türkischen

Arbeitskräfte verbunden. Alles deutet darauf hin, daß eben dies — was eine sehr erhebliche Entlastung des türkischen Arbeitskräftemarktes bedeuten würde — auf jeden Fall verhindert werden soll, um den westeuropäischen Arbeitskräftemarkt nicht noch stärker zu belasten.

— Der Anteil der Türken an den arbeitslosen Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland ist besonders hoch.

— Die Chance, wieder eine Arbeit zu finden, ist für arbeitslose Türken ganz gering; für junge Türken ist der erstmalige Zugang zum Arbeitsmarkt im allgemeinen wesentlich schwieriger als für andere ausländische oder deutsche Mitbewerber.

— Die Türken genießen vielfach nicht dieselben arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Sicherheiten wie Arbeitsmigranten aus anderen Ländern — teilweise nutzen die Türken auch aus Unkenntnis der Möglichkeiten oder aus Furcht vor den Behörden ihre Rechte nicht aus.

Angesichts der Tatsache, daß Zehntausende von Türken in der Bundesrepublik Deutschland auf Dauer arbeitslos bleiben oder täglich mit dem Verlust ihres Arbeitsplatzes rechnen müssen, und angesichts der Tatsache, daß wegen des rapiden Bevölkerungszuwachses in der Türkei auch dort die Erwerbs-

losigkeit bedrohliche Ausmaße annimmt, sehen viele Türken nur noch folgenden Ausweg:

Sie sparen so viel, wie ihnen nur irgend möglich ist, nehmen teilweise sehr hohe Bankkredite auf, lassen sich ihre Anteile an der Kranken-, Alters- und Arbeitslosenversicherung auszahlen, nutzen die „Rückkehrprämie“ und/oder die vom Arbeitgeber gezahlten Ablösgelder und versuchen, mit diesen Geldern in der Heimat eine selbständige Existenz aufzubauen.

Sehr häufig kehren die türkischen Familien jetzt auch schon (vorzeitig) zurück, obwohl die Kinder in der Schule erfolgreich sind und einen guten Schulabschluß (auch auf weiterführenden Schulen) erreichen könnten oder obwohl sie sich in einem Ausbildungs-/Arbeitsverhältnis befinden.

Nur vergleichsweise wenige Türken versuchen, für sich und ihre Familien in der Bundesrepublik Deutschland auf Dauer eine neue Heimat zu finden.

Man muß erkennen, daß für zahlreiche türkische Eltern, die in der Bundesrepublik Deutschland wegen der hohen Lebenshaltungskosten und in der Türkei (nach der Rückkehr) wegen der hohen Preise und der geringen Kaufkraft der Lira häufig vor fast unlösbaren finanziellen Problemen stehen, auch die *Kosten eines Schullandheimaufenthaltes* zu den *unnötigen und vermeidbaren* Ausgaben zählen.

Dieser Sachverhalt trifft erst recht dann zu, wenn die ausländischen Arbeitnehmer in besonders von der Wirtschaftskrise betroffenen Firmen arbeiten, in Stadtteilen mit schwachen oder angeschlagenen Industriebetrieben wohnen oder wenn sie arbeitslos und nur noch

Bezieher relativ kleiner (Familien-) Einkommen sind.

Man sollte sich also darüber völlig im klaren sein, daß viele türkische Eltern jetzt und in Zukunft ihre Kinder nur noch selten oder gar nicht mehr mit ins Schullandheim fahren lassen, weil zu den üblich geäußerten Vorbehalten nun auch noch die untragbare finanzielle Belastung kommt (die allerdings oft nicht zugegeben wird!).

Im übrigen ist zu beobachten, daß auch in zunehmendem Maß andere ausländische und auch deutsche Eltern unter den Folgen der Wirtschaftskrise leiden und ihre Kinder nur noch sehr schwer oder gar nicht mehr ins Schullandheim schicken können.

Deswegen müssen sich alle Anstrengungen von seiten derer, die mit Kindern ins Schullandheim fahren wollen, mehr als je zuvor darauf richten, alle nur denkbaren Quellen auszuschöpfen und alle nur gebahnten Wege einzuschlagen, um bedürftigen Kindern und Eltern zu helfen.

Zu denken ist dabei an Hilfe vom Sozialamt, vom Amt für Familienhilfe oder vom Jugendamt. Vielfach scheuen sich ausländische Eltern aber, zu diesen Ämtern zu gehen, obwohl sie ein Recht auf finanzielle Hilfe von dort hätten. Sie fühlen sich in ihrem Stolz verletzt oder befürchten eine Abschiebung, wenn sie als Sozialhilfeempfänger aktenkundig werden.—Hier-bedarf-es-also-guter-(!) Überlegung und Abwägung, ehe man diese Ämter einschaltet.

Es bieten sich als Hilfsquellen aber auch Eltern-, Schul-, Förder- oder Sportvereine ebenso an wie kirchliche, caritative und kulturelle (teilweise sogar öffentlich geförderte) Vereinigungen

oder Firmen, die man als Wohltäter gewinnt.

Wichtig ist vor allem, daß man sich nicht durch Ablehnung und/oder Mißerfolg entmutigen läßt, sondern mit Phantasie und Energie versucht, die schwerer gewordenen Situationen zu meistern.

Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang planvolle Elternarbeit vor und gezielte Nachbereitung nach einem Schullandheimaufenthalt.

Die Elternarbeit soll ja dazu dienen, möglichst viele Eltern vom grundsätzlichen Nutzen der Schullandheimarbeit zu überzeugen und ihre Vorurteile abzubauen — selbst dann, wenn die Kin-

der (oft im letzten Augenblick) doch nicht mitfahren dürfen.

Die Nachbereitung eines Schullandheimaufenthaltes soll es den Eltern möglich machen, einen Teil der Erlebnisse ihrer Kinder nachzuvollziehen und den Sinn eines solchen Aufenthaltes und der damit von den Eltern zu tragenden finanziellen Belastung noch besser zu erkennen. Die positive Einstellung von Eltern gegenüber Schullandheimaufenthalten kann des weiteren dazu beitragen, daß auch andere Eltern das Vertrauen entwickeln und die Kosten aufbringen, um ihr Kind ins Schullandheim zu schicken.



Elternbesuchstag

Bedenken türkischer Eltern gegen Schullandheimaufenthalte — Hinweise für den Lehrer

Von Maria Wilhelm

Während Schullandheimaufenthalte für deutsche Schüler in aller Regel als Selbstverständlichkeit betrachtet und von den Eltern auch sehr begrüßt werden, stößt man als Lehr von ausländischen Schülern gerade bei türkischen Eltern zunächst meist auf Unverständnis und Widerstreben gegenüber einem solchen Unternehmen.

Viele Familien verstehen den Sinn und die Bedeutung von Schullandheimaufenthalten nicht. Um keine Erziehungsfehler zu machen, wird die Teilnahme deshalb lieber verweigert oder der Aufenthalt im Schullandheim als unnötig bezeichnet: „weil die Kinder dabei nichts lernen“.

Obendrein kostet dieses unverständliche Unternehmen auch noch Geld. Türkische Familien sind in der Regel finanziell sehr belastet durch die Praxis der Unterstützung von Verwandten im Heimatland und durch die Finanzierung teurer Fahrten dorthin. Oder sie wollen ihr Geld auch nur ganz einfach sparen, um sich bei der Rückkehr in die Heimat eine gesicherte Existenz aufbauen zu können.

Bedenken bestehen auch wegen der Ernährung. Nach den Regeln des Islam darf bekanntlich kein Schweinefleisch gegessen werden und die Tiere müssen nach bestimmten religiösen Vorschriften geschlachtet werden.

Die Auffassung deutscher und türkischer Eltern zu Fragen der Erziehung

unterscheiden sich nicht selten sehr erheblich: Türkische Kinder wachsen in aller Regel mit viel Fürsorge umgeben auf, ihrer Erziehung zur Selbständigkeit wird dabei geringere Bedeutung beigemessen. Häufig befürchten die Eltern eine Verhaltensänderung ihrer Kinder durch eine Umgebung, die ihrer Meinung nach dem Einfluß der Familie entzogen ist (Angst vor Entfremdung).

Aus Glaubensgründen, insbesondere wegen der Stellung der Frau im Islam, haben die meisten türkischen Familien besonders Angst um ihre Töchter. Sie haben oft Angst, daß die Töchter gegen die Wertmaßstäbe der eigenen Gesellschaft verstoßen — hier geht es in erster Linie um unerwünschte Kontakte ihrer Töchter zu Jungen.

Lehrer, die türkische Eltern zur Besprechung eines geplanten Schullandheimaufenthaltes einladen, sollten versuchen, diese Ängste der Eltern durch überzeugt vorgetragene ausführliche Erklärungen abzubauen:

Bedenken wegen der Ernährung oder wegen der Finanzierung sind dabei relativ leicht zu überwinden: Nach Absprache mit den Heimverwaltern ist jede Schullandheimküche bereit, sich auf die Eßgewohnheiten der türkischen Schüler einzustellen. Notfalls können Fleisch und Wurst auch bei einem türkischen Metzger gekauft werden, der die religiösen Vorschriften beim Schlachten beachtet.

Die Aufenthaltskosten können, wenn die Fahrt lange genug vorher geplant ist, in monatlichen Kleinraten angespart werden. Außerdem können Firmen, Kaufhäuser, Banken, und nicht zuletzt auch der Elternbeirat der Schule um Finanzierungsbeiträge gebeten werden. Auch gewähren die Kommunen erfahrungsgemäß immer wieder Zuschüsse, so daß die finanzielle Belastung der Eltern verringert werden kann. Im übrigen ist es längst auch bei deutschen Schülern üblich geworden, die Klassenkasse über „Basare“ bei Veranstaltungen in der Schule aufzubessern.

Weit schwieriger ist es für den Lehrer aber, die erzieherischen Bedenken türkischer Eltern abzubauen. Hier ist zu betonen, daß es sich bei Schullandheimaufenthalt nicht um Ferien oder Freizeit, sondern eben um schulische Veranstaltungen handelt, bei denen auch „gelernt“ wird. Ziel von Schullandheimaufenthalt u. a. ist es, eine bessere Lernsituation für den Schullandheimaufenthalt zu schaffen. Der Lehrer hat hier die Möglichkeit, seine Schüler besser kennen- und verstehen zu lernen, kann individueller auf die einzelnen Kinder eingehen, was sich positiv auf die Leistungen der Schüler auswirkt.

Außerdem sollte den Eltern deutlich gemacht werden, daß eine der Erziehungsaufgaben des Lehrers darin besteht, die ausländischen Schüler zu unterstützen, in Deutschland zurechtzukommen. Voraussetzung dafür jedoch ist, daß die türkischen Kinder auch die Gepflogenheiten des Gastlandes kennen und in ihrer Bedeutung einschätzen lernen. Schullandheimaufenthalte unter verantwortlicher Führung des Lehrers, so gilt es darzustellen, bieten für solche Zielsetzungen günstige Möglichkeiten.

Es ist sinnvoll, beim Gespräch um die erzieherischen Absichten auch auf Werte zu sprechen zu kommen, die insbesondere den türkischen Eltern wichtig sind. Genannt seien hier Begriffe wie „Disziplin“ oder „Ayip“ (= Ehre), wobei man als Lehrer jedoch das eigene Verständnis dieser Werte erläutern sollte: So ist es durchaus im Sinne der Schullandheimpädagogik, den Schülern beizubringen, z. B. ihr Zimmer so in Ordnung zu halten, daß sich jeder Bewohner darin wohlfühlen kann (Disziplin). Das Zusammenleben in der Gemeinschaft fordert ferner, daß sich die Schüler gewissen Regeln unterstellen. „Ehrentoll“ handelt der, der sich so verhält, daß er niemandem weh tut, den Schwächeren schützt usw.

Was die Ängste türkischer Eltern um ihre Töchter betrifft, sollte man betonen, daß darauf geachtet wird, daß die Mädchen nicht belästigt werden. Hilfreich sind Hinweise darauf, daß der Aufenthalt von einer weiblichen Begleitperson mit betreut wird, und daß im übrigen die Schlafgelegenheiten von Mädchen und Jungen in verschiedenen Gebäudeteilen untergebracht sind.

Um solche Erörterungen mit den Eltern führen zu können, muß man sie erst einmal auch haben. Hier tun sich für viele Lehrer bereits die ersten Schwierigkeiten auf, die Eltern überhaupt für eine Besprechung zu gewinnen.

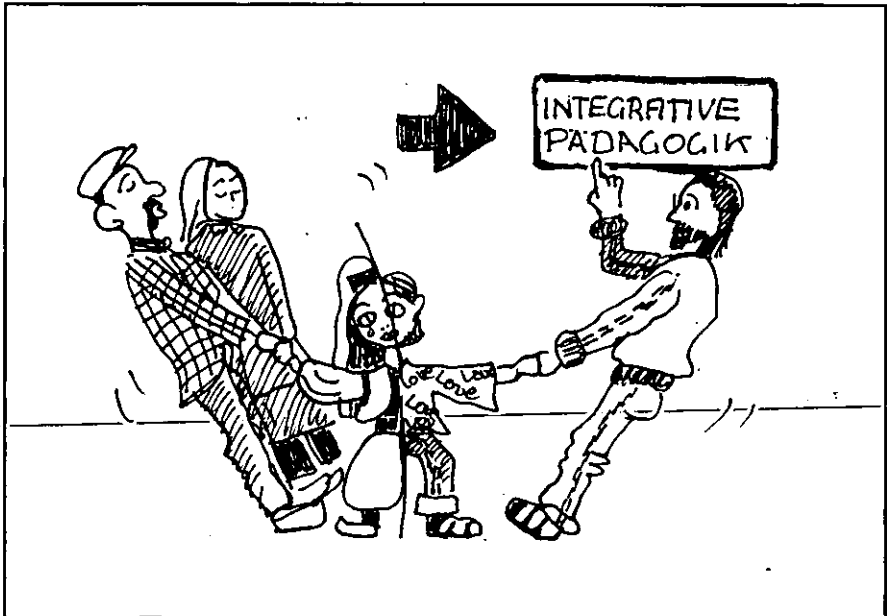
Da viele Eltern in Wechselschicht arbeiten, um sich so in der Beaufsichtigung der Kinder abwechseln zu können, ist es sinnvoll, die Elternversammlung an einem Samstagnachmittag zu veranstalten. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn dazu gemütliche Atmosphäre geschaffen wird, z. B. indem Tee und Gebäck gereicht wird. Soweit

türkische Beratungsstellen (Türkdanis) vorhanden sind, könnte man auf deren Angebot, Räume zur Verfügung zu stellen, zurückgreifen. Es kann sein, daß die türkischen Eltern mit zeitlicher Verzögerung eintreffen. Man nutze diese Zeit zu informellen Gesprächen, zu Hinweisen auf (vorbereitete) Bildtafeln, auf denen das Schullandheim und evtl. geplante Unterrichtsvorhaben gezeigt werden. Die Darstellung des Themas „Schullandheim“ sollte dann in möglichst anschaulicher Form geschehen, z. B. unter Zuhilfenahme von Dias, von Schaubildern, von Videoaufnahmen früherer Aufenthalte oder vielleicht auch durch Aktivitäten der Schüler selbst. Mögliche Verständigungsprobleme können so reduziert werden.

Mit Sicherheit wird man bei solchen Einladungen jedoch nicht alle türkischen Eltern erreichen können. Es wer-

den trotzdem vereinzelt Elternbesuche nötig werden. Dabei reicht es meist, sich über die Kinder anmelden zu lassen. Ein unkompliziertes Eingehen auf die Gepflogenheiten der türkischen Familien ist der beste Weg, ein Vertrauensverhältnis anzubahnen. Es ist wichtig, auch hier mit Bildern und anderen Veranschaulichungsmaterialien zu arbeiten, um dadurch immer wieder sprachlichen Mißverständnissen aus dem Weg zu gehen.

In jedem Fall sollte sich der Lehrer selbst und möglichst in kurzen Sätzen verständlich zu machen versuchen. Ein solches Bemühen wirkt mehr vertrauensbildend als die Hinzunahme etwa eines Kindes oder eines türkischen Lehrers für Dolmetscherzwecke. Und darum geht es letztlich: den Eltern Mut zu machen, daß sie dem Lehrer ihre Kinder „anvertrauen“.



Bavul veya valizin içindekiler

Kofferliste

Sınıf öğretmeni, gerekirse çocuğunuzun başka ne götüreceğini söyler.

Der Klassenlehrer sagt Ihnen rechtzeitig, welche Sachen Ihr Kind mitnehmen muß.

pantolon
Hosen

elbise
Kleider

Lâstik çizme
Gummistiefel

atlet
Unterhemden

kazak
Pullover

gömlek
Hemden

çorap
Strümpfe

yün başlık
Wollmütze

kilot
Unterhosen

şort
Turnhose

torak
Kamm

havlu
Handtücher

sabun
Seife

diş fırçası
Zahnbürste

mendil
Taschentücher

diş macunu
Zahnpasta

terlik
Hausschuhe

yağmurluk
Regenjacke/Anorak

bluz
Blusen

eldiven
Handschuhe

mayo
Badeanzug/-hose

saat
Uhr

normal ayakkabı
Halbschuh



Eine Seite aus den „Handreichungen für den Lehrer zur Vorbereitung eines Schullandheim-aufenthaltes“, Verband Deutscher Schullandheime, 1984 (Broschüre für türkische Eltern).

Aus einem Aufenthaltsbericht:

Erfahrungen mit türkischen Eltern

„Die Eltern nahmen die Planung eines Schullandheimaufenthaltes unterschiedlich auf. Ich hatte in türkischer Sprache eine Informationsschrift verfaßt und mir schriftlich die Teilnahme am Aufenthalt und die Kostenregelung bestätigen lassen. Sieben Eltern hatten ohne Begründung die Fahrt ins Schullandheim abgelehnt. Jetzt galt es, die Gründe herauszufinden. Ich machte mit unserer türkischen Lehrerin Hausbesuche.

In vier Fällen hatten unsere Besuche schnell Erfolg. Es waren Kostenfragen, weshalb die Mädchen nicht mitdurften. Nachdem wir zusammen mit den Vätern Anträge auf Beihilfe für den Aufenthalt beantragt hatten, gaben sie ihre Zustimmung.

In den drei anderen Fällen waren die Gründe zunächst nicht zu erfahren. Es stellte sich dann heraus, daß ein Vater seine Tochter wegen der zwei Jungen in der Klasse (bei 16 Mädchen!) nicht mitfahren lassen wollte. Ich hatte ein Klassenfoto mitgebracht und konnte ihn nach vielen Worten davon überzeugen, daß diese beiden Jungen noch sehr klein und ganz harmlos waren. Außerdem zeigte ich ihm anhand des Hausplanes, daß die Mädchen im oberen, die Jungen im unteren Trakt untergebracht werden. Beim dritten Versuch gab er schließlich seine Zustimmung, nachdem Fatma, seine Tochter, dadurch Druck ausgeübt hatte, daß sie ein ganzes Wochenende die Nahrung verweigert und still vor sich hingeweint hatte.

Im zweiten Fall wollte die Mutter nicht auf ihre Tochter verzichten, weil diese kräftig im Haushalt helfen muß. Sie macht den gesamten Einkauf für die siebenköpfige Familie und muß außerdem nachmittags die beiden kleineren Geschwister betreuen. Als der Vater uns nach vielem Hin und Her die Zustimmung für die Reise gab, ging die Mutter ganz empört und schimpfend aus dem Wohnzimmer. Als wir uns dann verabschiedet hatten und kaum im Auto saßen, kam der Vater auch aus dem Haus. Er war offensichtlich einem Familienkrach aus dem Weg gegangen.

Im dritten Fall spielten religiöse Gründe eine Rolle. Nurtens Vater ist ein Hodscha und erzieht seine Kinder streng nach mohammedanischen Regeln. Er befürchtete nun, Nurtens könne ihre Gebete vergessen.

In den vielen Gesprächen mit den Eltern, die leider nur über den Dolmetscher geführt werden konnten, kam immer wieder zum Ausdruck, daß ein großer Teil der Eltern an sich gegen Schullandheimaufenthalte eingestellt ist. Diese kosten ja zusätzlich Geld, sie hätten noch andere Kinder, und wenn nun jedes Kind jedes Jahr an einem Schullandheimaufenthalt teilnehmen wollte, dann könnten sie nicht genug sparen. Und das sei ja der eigentliche Zweck ihres Hierseins. Kurz vor der Abreise hatte ich dann endlich die Zustimmung aller Eltern. Die Kosten für die Reise waren auch weitgehend bezahlt oder anderweitig abgedeckt.“ H. Reifenstein



oy-na-ya, oy-na-ya, ge-lin ço-cuk - lar -

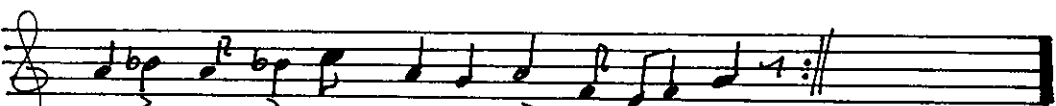


el e-le el e-le ve-rin ço-cuk - lâr.

Refrain



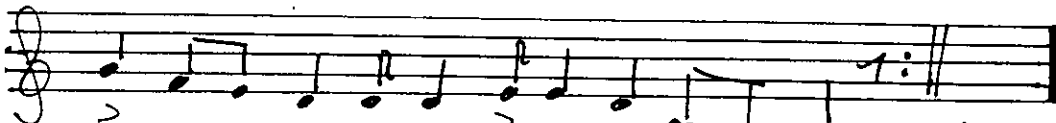
1. Bir va-tan bi-ra-klın, biz ço-cuk-la-ra,



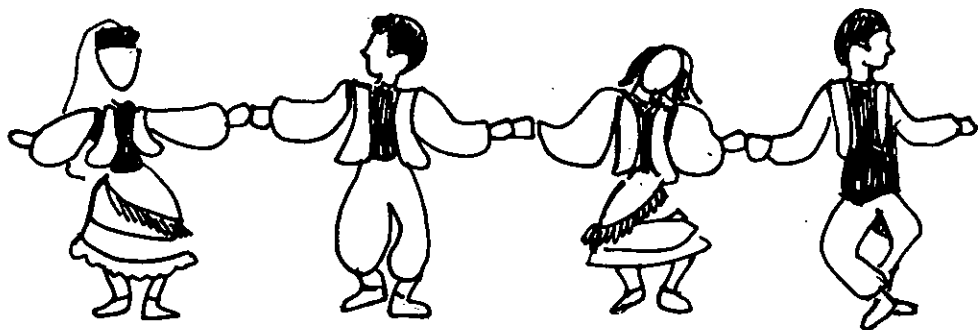
is-lan-mış ol-ma-sın göz yaş-la-rı-l-ya



Oy-na-ya, oy-na-ya, ge-lin ço-cuk - lâr - ,



el - e - le el e - le ve - rin ço - cuk - lâr. Refrain



Çocuklar (Türkei)

2. Bir bahçe bırakın biz çocuklara
Göklerde yer açın uçurtmalara.
(Refrain)
3. Bir barış bırakın biz çocuklara,
Ulaşsın sesimiz güneşe ve aya.
(Refrain)
4. Bir dünya bırakın biz çocuklara,
Yazalım üstüne "sevğile dünya".

Übersetzung:

Spielend, spielend kommen die Kinder, } Refrain
Händele, Händele geben die Kinder

1. Laßt eine Heimat uns, den Kindern,
die nicht naß wird von Tränen.
2. Laßt einen Garten uns, den Kindern
und Plätze im Himmel für die Drachen.
3. Laßt einen Frieden uns, den Kindern,
die Stimme soll Sonne und Mond
erreichen.
4. Laßt eine Erde uns, den Kindern,
auf die wir "Liebe Welt" schreiben
sollen.

Überlieferung: Mehmet Beyaslan

Transkription: Ulrike Wilfarth

Zusammenleben im Staat „Türkmania“

Bericht von einem türkisch-deutschen Schullandheimaufenthalt

*Von Roswitha de Rogala Wedrychowski, Mustafa Kabakc, Carola Till,
Maria Wilhelm und Wolfgang Zuckerer*

An dem Aufenthalt im Schullandheim Riedenburg (Bayerischer Wald) im Januar 1984 nahmen türkische Schüler einer fünften und sechsten zweisprachigen Klasse sowie eine deutsche sechste Klasse aus Regensburg teil. Da die Schüler in verschiedenen Schulen zu Hause waren, besuchten sich die Klassen schon mehrmals vor dem Aufenthalt.

Die Ziele des Aufenthalts wurden von den Klassenleitern und Begleitpersonen gemeinsam umrissen, Planung und Realisation je nach Vermögen verteilt. Ausgangspunkt war der Verzicht auf eine Ausländerpädagogik zugunsten einer Normalität der Unterschiede. Die Kinder sollten im Umgang mit anderen positive Selbsterfahrungen machen können, am Schullandheimalltag weitgehendst partizipieren, Konflikte lösen, Mitverantwortung übernehmen lernen. Die partnerschaftliche Interaktion ungeachtet der Nationalität sollte dadurch erleichtert werden.

Die Verwirklichung dieser Ziele sollte die Simulation eines binationalen Staates ermöglichen, in dem nicht Theater gespielt wird, sondern jeder so sein kann, wie er ist: die Rollen nicht zu eng definiert sein sollten; der Verlauf des Aufenthalts zwar gesteuert werden sollte, aber die Leiter Mitbeteiligte sein wollten; keine Utopie, sondern Realität erlebt werden sollte.

Hier kurz die Skizze unseres Aufenthaltsrahmens:

Das Volk von „Türkmania“, die Schüler und Lehrer also, wählten einen Staats-

präsidenten. Dieser war direkter Repräsentant des Volkes, leitete die Parlamentssitzungen und unterschrieb Urteile und Strafzettel. Auch die Polizei wurde vom Volk gewählt und mußte sich vor dem Parlament verantworten. Bei Versagen, Abwahl! Die Abgeordneten setzten sich aus den Klassensprechern und Gangsprechern zusammen. Die Regierung stellten die vier Lehrer und eine Sozialpädagogin. Zwar bestand ein Vetorecht der Regierung in Fragen der inneren Sicherheit (Heimordnung!), ansonsten galt jedoch die einfache Mehrheitsentscheidung. Deutsche und Türken kennen nur eine Staatsangehörigkeit, jedoch zwei gleichberechtigte Staatssprachen.

In diesem Staat „Türkmania“ fanden nun die verschiedensten Aktivitäten statt. Einmal die regelmäßigen Sitzungen von Parlament und Regierung, bei denen Vorlagen der Minister für Kultus und Gesundheit, Sport, Wirtschaft und Inneres sowie Postwesen behandelt wurden. Es wurde über Spielabende, Disziplinprobleme, Korruption bei der Polizei, Wanderungen und die Angebote der Neigungsguppen debattiert und von der Presse bissig kommentiert in der Schullandheimzeitung. Polizei und Gerichte hatten alle Hände voll zu tun, Mittagspause und Nachtruhe zu gewährleisten, Streitigkeiten zu schlichten und die Ein- und Ausreise bzw. Zollformalitäten zu erledigen. „Türkmania“ versuchte sich auch in der Industrialisierung. Da wurden Puzzles produziert, Unmengen von Faschingsmasken, Namensschilder, Elefantenskier. Ein For-

schungsbetrieb baute und erprobte einen Sonnenkollektor, um die Zahlungsbilanz „Türkmanias“ zu verbessern (Heizkosten im Heim). Eine Großküche versuchte sich an Lahmacun für über 70 Kinder. Auch der Kulturbetrieb kam nicht zu kurz. Angeboten wurde Schattentheater, Tanzgruppen, eine Fußgängerallye, Spielabende und Geräuscheraten, Bemalen von Masken, Radierungen erstellen, Bücherei, Disco, Besuch von Sehenswürdigkeiten, Fotorätsel und Schulbetrieb. Wie im Ausland auch spielte Sport eine große Rolle. Skilanglauf, Besuche im Hallenbad, Tischtennisturnier, Fußball und Schlittenfahren, Wanderungen wurden vom Sportminister betreut. Die Post besorgte die Organisation der „Auslandstelefonate“, den Briefmarkenverkauf, Brieftransport und Zustellung. Die Sparkasse war, auf dem Stand der Zeit, mit einem Computer ausgerüstet, was den bargeldlosen Verkehr mit Schecks und die Ausgabe von Kontobelegen ermöglichte.

Die vielfältigen Aktivitäten können hier nur angedeutet werden. Durch die Beteiligung der Kinder an Schlüsselpositionen wie Sparkasse, Polizei, Presse und Parlament entstand eine Vielfalt von Erfahrungsmöglichkeiten: So bei der Bank, der Allwissenheit des Computers zu mißtrauen oder die Gefahren einer Kreditkarte mit Nummer kennenzulernen; die Schwierigkeit, stille Abbuchungen wie Gebühren oder vergessene Schecks in den eigenen Taschengeldplan einzubeziehen. Oder beim Backprojekt die Dimensionen einer Großküche am eigenen Leibe mitzuerleben, die Hektik und den Undank der restlichen „Türkmanen“ erleben zu müssen. Oder die Presse, die zähneknirschend und hilflos zusehen mußte, wenn Abgeordnete gegen ihre Interes-

sen abstimmt. Außenseiter fanden sich im Forschungsprojekt und standen mit dem Kollektor und der Veröffentlichung der Meßwerte plötzlich im Mittelpunkt. Da wurde das gegenseitige Anlegen der Gipsmasken zum Vertrauensspiel, wurden Spielabende zur Nervenprobe. Diskussionen im Parlament zu den türkisch-deutschen Nachbarschaftsbeziehungen im Staat wurden mit seltenem Ernst und Augenmaß geführt. Beim Sport brachen Rivalitäten auf, die aber nie auf nationale Unterschiede zurückgeführt wurden. Irgendwie wurde uns Leitern das sogar unheimlich.

Natürlich gab es nicht nur Sonnenschein. Da mußten türkische Mädchen mehrmals vorpreschen, bis sie das Interesse der deutschen Mädchen für türkische Tänze wecken konnten. Da wurde es Mode, sich im Streit gegenseitig Ausländerfeindlichkeit vorzuwerfen. Da tat sich zunächst wenig auf den Gängen, kaum gemischte Zimmer mit türkischen und deutschen Kindern. Da brachen in der deutschen Klasse Heimweh und Führungskämpfe aus, die uns Betreuer fast lähmten. Da wurde der Staat am Besuchstag von einer wahren Touristenflut überschwemmt. Da gab es natürlich immer wieder Kinder, die zu nichts Lust hatten. Da waren viele Zimmergespräche am Abend notwendig, Konflikte entstanden: ein türkisches Mädchen und ein türkischer Junge verliebten sich, schrieben anstößige Briefe, versuchten miteinander zu tanzen. Aber nach dem Schlußstrich bleibt doch viel Positives: Die Idee, Kinder an der „Macht“ zu beteiligen, gelang, ja, fordert fürs nächste Mal noch mehr Mut. Und es war richtig, nicht die Unterschiede zu betonen, sondern sie als normal zu behandeln. Wir können nur jedem, der einen Aufenthalt vor sich hat, dasselbe empfehlen.

Aus einem Aufenthaltsbericht:

Ein kleiner Konflikt

„Ein erstes Zitat aus meinem Tagebuch lautet: ‚Mischung der Nationalitäten sehr locker und erfreulich selbstverständlich.‘ — Durchweg war das auch der Fall. Eine ernste Verstimmung fand allerdings dann doch statt, und zwar im Zimmer mit den drei Türkinnen.

Birte (deutsch) und Alex (jugoslawisch) sind Freundinnen, Gerätesportlerinnen im Turnverein, in gleicher Weise fleißig und schulfreudig, phantasievoll.

Die beiden stellten nach der ersten Nacht den Antrag, sie von ihrer Meldung zu entbinden, mit den türkischen Mitschülerinnen zusammenzuwohnen. Der Grund: ‚Die sprechen immer türkisch.‘ Lapidarer geht es nicht. Aber wie war die Lage zu entschärfen?

Die Irritation der deutschen Schülerinnen entstand ja aus der Unmöglichkeit, die Gesprächsthemen der anderen festzustellen und die Gründe ihres Lachens zu ermessen, während die türkischen Mädchen jederzeit alle Gespräche — also auch die in Deutsch geführten — verfolgen können. So waren die beiden ‚Isolierten‘ zeitweilig aufs Flüstern verfallen, was natürlich nicht zur Harmoniebildung beitrug. Ich machte Birte und Alex den Vorschlag, die drei türkischen Mädchen ständig in die Unterhaltung einzubeziehen, damit gar keine Gelegenheit zur Abkapslung gegeben wäre, gar keine Notwendigkeit zur Flucht in die Heimatsprache.

Bei der Debatte darüber erklärte und rechtfertigte Neriman zunächst die Situation ihrer Gruppe. Das wurde als verstanden abgehakt, und nun wollten wir gemeinsam nach einer Lösung suchen, die Birtes und Alex' Verbleiben im angestammten Raum erlaubte. Ich spürte die harte Frustration der beiden. Enttäuschten sich auch gegen mich stemmen, wollte aber einer Kapitulation nicht stattgeben.

Zu meiner Erschütterung stellte sich nun heraus, daß zwei der türkischen Mädchen, Selvihan und Meliha, überhaupt nicht erfassen wollten und völlig uninteressiert daran waren, wie sehr die Sprachenfrage ihre Bettnachbarinnen aus dem seelischen Gleichgewicht gebracht hatte. Sie merkten nicht, daß ein ernsthaftes Ringen um Abhilfe stattfand, sondern grinsten höchst amüsiert und schwiegen beharrlich. Auch türkisch wollten sie sich über die Angelegenheit nicht auslassen. Neriman hätte das gern vermittelt: ‚Frau Iversen, hier stehen nicht drei gegen zwei, sondern zweieinhalb gegen zweieinhalb, denn ich bin halb und halb!‘

Wir wollten die Unterredung einstweilen abbrechen, als Meliha sich endlich zu einem Gesprächsbeitrag bequemte und von oben herab hinsagte: ‚Also gut, reden wir alle fünf spanisch . . .‘ Das war recht witzig und schlagfertig, paßte aber in diesem Augenblick gar nicht,

war auch nicht ehrlich und hilfreich gemeint. Ich entließ die Kinder zum Spielen mit dem Satz: ‚Sprache soll die Menschen nicht trennen, sondern verbinden‘, und hoffte, daß sich der Zwist durch Überlagerung mit Zeit und Aktivitäten legen würde.

Gegen Abend fragte ich die Beschwerdeführerinnen, wie ihr endgültiger Entschluß nun aussähe. Sie wollten es noch einmal versuchen und hatten sich Witze

und kleine Vorführungen für die abendliche Freizeit im Schlafrum ausgedacht. Beim Gutenachtsagen tauchte Meliha nicht unter der Decke auf — sie wollte ihre Schau haben. So redete ich mit ihrem Kuscheltier im auf sie gemünzten Dialog. Später wurde unter Birtes und Alex' Regie erfreulich im Zimmer gealbert. Meliha jedoch blieb schwierig bis zum letzten Tag."

Elisabeth Iversen

Yvonne 2683
 Unser Zirkus.
 Ich bin ein Clown.
 Ich spiele einen Witz
 vor. Ich und Meike
 sind sehr sehr
 lustig. Wir beide
 spielen einen
 lustigen Witz!



Yvonne



Meike

Aus einem Aufenthaltsbericht:

Tuncay

„Tuncay ist ein kräftiger, wilder türkischer Junge mit besonders ausdrucksvollem Mienenspiel. Er ist zehn Jahre alt. Privat kann man sich mit ihm großartig unterhalten, sein Sach- und menschliches Interesse sind unerschöpflich. Häufig ruft er mich zu Hause an, um Dinge zu erfragen. Er drückt sich — obwohl recht fehlerhaft — erstaunlich gewandt aus. In der Gemeinschaft spielender Kinder kennt er keine Bremse der Vitalität und des selbstvergessenen Einsatzes. Witze, Streiche, Neckereien können den Mädchen manchmal zu grob werden, aber Tuncay verfügt auch über entwaffnende Selbstironie. Trotz bester Vorsätze bereitete er durch Mißachtung wesentlicher Vorschriften der entsetzten Lehrkraft einige Schwierigkeiten: Gehend und laufend (!) hantierte er mit dem geöffneten Taschenmesser an einem Schnitzstab herum, obwohl wir das nur im Sitzen und in meiner Gegenwart betrieben. Am nächsten Tag geschah das gleiche und führte zur Einziehung seines Messers — was er nur schwer verkraftete. Er kletterte trotz eingehender Verwarnung immer wieder auf einen recht problematischen Baum, dessen gefährliche Äste — hoch über einem Jägerzaun mit gespitzten Pfählen — er besonders bevorzugte. Seine Selbsteinschätzung ist trotz mannigfach erlittener Unfälle ungebrochen hoch, sein Gehorsam gering — für den Lehrer eine anspruchsvolle Verantwortung!

Dieser sympathische Unband bekam während einer Abendmahlzeit einen hy-

sterischen Anfall, den ich ihm nie zuge-
traut hätte. Ein Tischnachbar hatte ihm
gerade eingeredet, er esse Schweine-
mettwurst, was in Wahrheit nicht der
Fall war. Tuncay schrie und hustete und
wurde krebsrot. Im Waschraum spuckte
er und spülte den Mund, er sah sich im
Spiegel und erschrak über die Gesichts-
farbe. Nach Rückkehr in den Speisesaal
fand er Käsebrot auf seinem Teller vor
und Gurkenscheiben. Er würgte alles
wieder auf den Teller, wurde blaß und
kalt — kurz, er mußte ins Bett. Zum Ge-
meinschaftsabend war er wieder in Ord-
nung. Die Fortsetzung der Geschichte
ist nicht minder sonderbar. Am näch-
sten Abend schnupperte unser Tuncay
an einem der Wurstteller: ‚Was ist das?
Es riecht gut.‘ — ‚Zwiebelwurst.‘ —
‚Rind????‘ — ‚Gemischt.‘ — ‚Ich probie-
re . . . Hm, das schmeckt gut!‘, und
strich sich eine weitere Scheibe.

Tuncay hatte kein Kuscheltier mit, ob-
wohl ich ihm vor zwei Jahren ein selbst-
gestricktes Kätzchen im Heim zum Ge-
burtstag geschenkt hatte. Er wollte wie-
der eine Katze von mir haben; ich konn-
te nur mit einem genähten und mit
Reiskörnern gefüllten Frosch dienen,
den er dann auch innig liebte.

Als wir eben von der Reise zurückge-
kehrt waren, traf ich meinen Tuncay
schon wieder in der Schule, wo er brav
seinen nachmittäglichen Türkischunter-
richt absolvierte.“ Elisabeth Iversen



Rollenspiele zur Ausländerproblematik mit Grundschulern

Von Silke Breuer und Charlotte Seedorf

Seit vier Jahren leiten wir eine Grundschulklasse mit einem Anteil von 50 Prozent ausländischen Schülern. Bevor wir diese Klasse übernahmen, meinten wir, gegenüber Ausländern vorurteilsfrei zu sein. Bald bemerkten wir aber bei uns eine Zunahme von Vorurteilen und Aggressionen gegen einzelne Verhaltensweisen von ausländischen Eltern und Schülern. Dieses „andere“ Verhalten konnten wir nur schwer akzeptieren und sahen es in einem negativen Licht.

Mit der Zeit gelang es uns dann immer besser (u. a. auch durch die Teilnahme am Modellversuch), mehr Verständnis für die Ausländer zu entwickeln und ihre nationale Identität anzuerkennen. Wir konnten dabei an uns beobachten, daß uns diese Arbeit inzwischen besonderen Spaß bringt; wir empfinden sie als eine Bereicherung in unserem bisherigen Lehrerberuf.

Da wir bei unseren Schülern ähnliche unterschwellige Vorurteile vermuteten, wollten wir während des Schullandheimaufenthaltes versuchen, vor allem diese Vorurteile bewußt werden zu lassen. Wir waren der Meinung, daß sich hierzu das Rollenspiel besonders gut eignet.

Warum gerade Rollenspiele? Mit ihrer Hilfe läßt sich bei den Schülern die Einsicht fördern, daß ein und dieselbe Situation von Ausländern und Deutschen

(und natürlich auch innerhalb der jeweiligen Nationalität) anders empfunden werden kann. Man kann nicht nur die eigenen Gefühle in einer schwierigen Situation aussprechen, sondern auch andere Rollen annehmen, um nachzuvollziehen, wie ein anderer denkt.

Als Grundlage der Rollenspiele dienten verschiedene Geschichten, die möglichst tatsächlich vorhandene Probleme unserer Schüler aufgreifen sollten.

Unsere Ziele waren: daß sich die Schüler der Wertmaßstäbe, die ihr Verhalten regulieren, etwas bewußter werden; daß sie zu ihrer eigenen Person — auch zu ihrem Anderssein — stehen und es nach außen hin selbstbewußt vertreten; daß sie lernen, sich in die Empfindungswelt anderer hineinzusetzen; daß sie versuchen, den anderen als gleichwertig und doch verschieden zu verstehen und anzuerkennen.

Konkret ging es uns besonders um die Einsicht, daß es Probleme gibt, die in ausländischen Familien anders behandelt werden als in deutschen. Dabei sollten die Schüler die Gründe für das jeweilige Verhalten erkennen und verstehen lernen. Notwendig war eine gründliche Vor- und Nachbesprechung, damit die Kinder nicht in ihren Gefühlen verletzt werden.

Ein Rollenspiel soll nun exemplarisch in seinem Ablauf beschrieben werden.

Lehrer:

„Wir haben schon oft über die unterschiedlichen Gewohnheiten der Türken und der Deutschen gesprochen und dabei festgestellt, daß zwar alle Kinder Geburtstag haben, daß es aber in vielen türkischen Familien nicht üblich ist, diesen Tag auch zu feiern, es auch im allgemeinen keine Geschenke an diesem Tag gibt. (Dies ist vor allem bei Familien der Fall, die aus ländlichen Gebieten der Türkei kommen. Oft ist das genaue Geburtsdatum unbekannt.) Wir wollen uns nun einmal vorstellen, daß ein türkisches Kind zu seinen Eltern kommt und sagt: ‚Ich möchte auch Geburtstag feiern wie die Deutschen. Ich möchte Geschenke bekommen und Kinder einladen.‘ Wir wollen sehen, wie das Gespräch in der türkischen Familie jetzt abläuft.“

Zwei Schülergruppen werden ausgewählt und hinausgeschickt. Sie gehen in verschiedene Räume, so daß sie nichts voneinander hören.

In der Zwischenzeit unterhalten sich die übrigen Schüler über das Problem. Sadiye kann sich diese Situation gar nicht vorstellen. Sie meint: „Ich habe noch nie jemanden eingeladen.“ Sadiye verkörpert zunehmend mehr das „typische“ türkische Mädchen, das eine solche Zumutung für die Eltern nie formulieren würde. Sie war es auch, deren Zustimmung zum Schullandheimaufenthalt lange fehlte, und die auf unsere Frage, ob sie denn überhaupt mit möchte, antwortete: „Wenn mein Vater es nicht will, möchte ich auch nicht!“

Gesprächsprotokoll eines Rollenspiels (Auszug):

Mutter:

„Wir sind die Familie Bütüner. Das ist Mehmet Bütüner, der Vater. Ich bin Ayşe Bütüner, die Mutter, und das ist mein Sohn Metin Bütüner.“

Mutter:

„Hallo, Metin!“

Metin:

„Guten Tag!“

Vater:

„Was hast Du denn auf dem Herzen?“

Metin:

„Die Deutschen feiern immer Geburtstag.“

Mutter:

„Na ja, die Deutschen sind eben ein bißchen reicher als die Türken. Wir sind nun mal nicht so reich wie die Deutschen.“

Vater:

„Erst die Geschenke und dann auch noch Kindergeburtstag. Das kostet ja viel.“

Metin:

„Aber vielleicht doch ein kleines Geschenk.“

Mutter:

„Guck mal, Dein Vater ist arbeitslos. Wir kriegen nur das Arbeitslosengeld.“

Vater:

„Und das ist auch nicht gerade viel! 200 Mark, davon kann man gerade leben.“

Mutter:

„Und Miete bezahlen und Strom.“

Metin:

„Du kannst Dir doch Arbeit suchen.“

Mutter:

„Na Du, das ist nicht so einfach.“

Vater:

„Bei dieser Arbeitslosenquote!“

Metin:

„Der Yussuf, die feiern auch Geburtstag!“

Vater:

„Sein Vater ist auch Bauarbeiter. Der verdient wenigstens was.“

Metin:

„Du kannst ja auch als Bauarbeiter arbeiten.“

Mutter:

„Die haben auch 'ne größere Wohnung, der kriegt oft neues Zeug.“

Metin:

„Aber ein Geschenk für 50 Mark oder so.“

Mutter:

„50 Mark, die brauchen wir!“

Vater:

„Da fällt mir was ein. Gib mir doch mal die Zeitung. Da ist 'ne Stelle.“

Vater telefoniert . . .

Vater:

„Ich hab' 'ne Stelle als Mechaniker!“

Mutter:

„Und was kannst Du da verdienen?“

Vater:

„400 Mark!“

Mutter:

„Das würde ja reichen für den Geburtstag.“

Vater:

„So, vier Kinder kannst Du da einladen.“

Mutter:

„Die Deutschen, die essen doch nicht das Essen, das wir essen? Zum Beispiel Knoblauch!“

Vater:

„Die Deutschen essen doch auch Knoblauch.“

Metin:

„Du kannst ja auch was anderes kochen.“

Vater:

„Ne schöne große Torte!“

Die Gruppe spielte gut und zeigte deutlich die Probleme der türkischen Familie bei diesem Fest (unrealistisch allerdings das schnelle Finden eines Arbeitsplatzes). Im Vordergrund stand die Sorge der türkischen Familie, den deutschen Anforderungen nicht gerecht zu

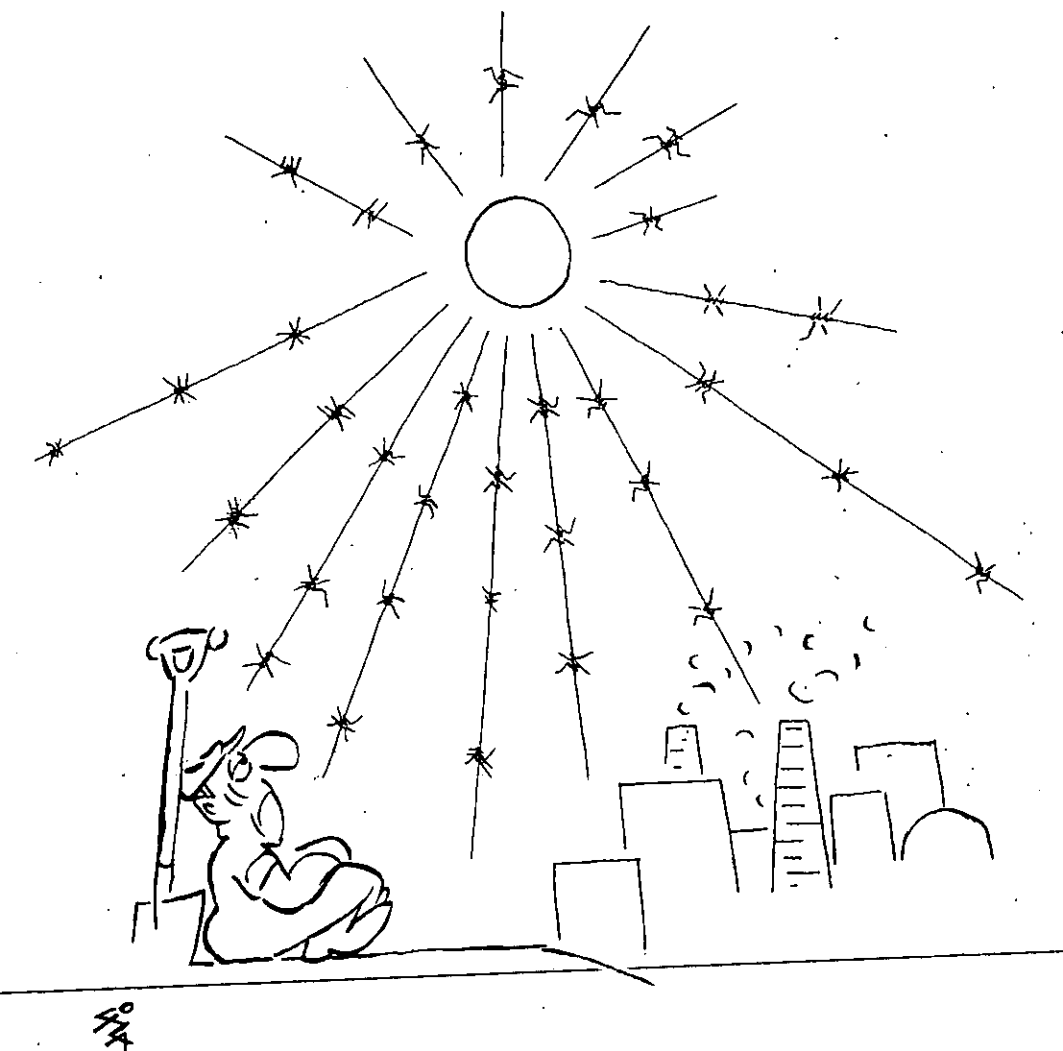
werden. Es wurden Bedenken geäußert wie z. B.: „Ob die Wohnung wohl gefällt?“ „Hoffentlich schmeckt ihnen das Essen.“ Sie gipfelten in der Bemerkung, daß eine schriftliche Einladung üblich sei. Dem sah sich die Familie nicht gewachsen: „Ich habe das mal gesehen, daß die Deutschen immer so Karten ausgeben, daß sie da 'reinschreiben: ‚Kommst Du zu meinem Geburtstag?‘ Wir können das Schreiben nicht.“

Wurden bei diesem Rollenspiel Gefühlswelt und Erfahrungsbereich der Schüler angesprochen, so machten wir bei einer anderen Ausgangssituation die Erfahrung, daß das beschriebene Problem (Rolf will nicht mehr neben Suleiman sitzen, da er nach Knoblauch riecht) nur für uns Erwachsene ein Problem zu sein scheint. Für die Schüler existierte es jedenfalls nicht. Sie konnten sich diese Situation nicht vorstellen und sich deshalb auch nicht in die Rollen hineinversetzen. Näherliegend waren ihnen dagegen folgende Spielsituationen, die sie vorschlugen:

- Ein türkisches Kind muß mit seiner Familie wieder in die Türkei.
- Ein ausländisches Kind will nicht mehr in die nationale Schule gehen.

„Dann ging das Licht aus und Gülhan parfümierte sich ein und sagte wieder: ‚Jetzt sag ich zum aller aller letzten Mal gute Nacht.‘“

Ingrid



Suncica Bozmorska / Jugoslavien

Lebensbedingungen ausländischer Mitbürger in einer Kleinstadt

Schwerpunktthema eines Schullandheimaufenthaltes

Von Rainer John

Das Schullandheim unserer Schule liegt am Rande von Westerbürg, einer Kleinstadt im Westerwald. So bot es sich an, daß wir — d. h. eine 7. Hauptschulklasse mit 24 Schülern, davon fünf ausländische — uns während des Schullandheimaufenthaltes einmal mit den Lebensbedingungen der ausländischen Mitbürger in Westerbürg bzw. in seiner ländlichen Umgebung beschäftigen.

Bereits in der Schule hatten wir uns auf dieses Thema vorbereitet. Da der Aufenthalt an einem Freitagnachmittag begann, konnte das Wochenende zu einer intensiven Planungsphase genutzt werden. Noch einmal mit der Zielsetzung vertraut gemacht, leuchtete den Schülern ein, daß Befragungen verschiedener Institutionen nötig sein würden.

Freiwillig ordneten sich die Schüler folgenden Gruppen zu:

- Kindergärten,
- Schulen,
- Einwohnermeldeamt,
- Arbeitsamt,
- Sozialamt,
- Kirchen,
- Telefondienst.

Der Telefondienst hatte die Aufgabe, den Besuch der Schüler und ihr Anliegen anzukündigen und ggf. um Termine zu bitten. Diese Gruppe, die aus

zwei Schülern bestand, meisterte ihre Aufgabe hervorragend und erwies sich als sehr nützlich.

Alle Gruppen erhielten zur Vorlage bei den verschiedenen Institutionen eine Fotokopie des Artikels über eine Tagung des Modellversuchs im Schullandheim Westerbürg, der in der örtlichen Zeitung erschienen war. Es sollte dadurch vermieden werden, daß die Befragung mit einem der üblichen Stadtspiele verwechselt wird.

Die Reaktion der Befragten war recht unterschiedlich: Das Arbeitsamt gab den Schülern großzügig Fotokopien aktueller Statistiken. Beim Einwohnermeldeamt wurden sie „rausgeschmissen“. Die Mitarbeiter der Kindergärten waren von der Fragestellung derart begeistert, daß sie mehr Fragen an die Schüler richteten, als diese vorhatten. Vertreter der Kirchengemeinden waren entweder nicht zu sprechen oder hatten in ihren Gemeinden keine Kontakte bzw. „Probleme“ mit Ausländern. Das Sozialamt verwies an einen Mitarbeiter der Caritas. Mit ihm — ein Italiener und somit selbst von der Problematik betroffen — führte die Klasse ein aufschlußreiches Gespräch.

Die Ergebnisse der Befragungen wurden von den jeweiligen Gruppen in Kurzreferaten zusammengefaßt und den Mitschülern vorgetragen. So erfuhr

man z. B., daß der Anteil der ausländischen Mitbürger bei einer Gesamtbevölkerungszahl von 54 000 zwischen acht und zehn Prozent liegt, daß 95 Prozent der Gemeldeten ein Arbeitsverhältnis haben, daß 75 Prozent Nichtchristen sind, daß von der Caritas pro Jahr 4 000 bis 5 000 Beratungen durchgeführt werden, daß die vieldiskutierte „Rückkehrhilfe“ durchaus in Anspruch genommen wird.

Insgesamt ließ sich folgendes feststellen: Bedingt durch die Tatsache, daß die ausländischen Mitbürger in diesem Gebiet dezentralisiert leben, scheint es ein „Ausländerproblem“ zunächst nicht zu geben. Man gewinnt den Eindruck, daß sich ein großer Teil schon integriert hat bzw. so abgeschieden lebt, daß die Problematik öffentlich kaum diskutiert wird. Dennoch, ausländische Aktionen sind nicht ausgeschlossen. So wurde den Schülern ein Bild vom Ortsschild einer benachbarten Stadt gezeigt, auf das in Großbuchstaben „Ausländer raus“ ge-

schmiert war. Derartiges könnte natürlich auch auf Westerburg übergreifen. Um solchen oder anderen Ausschreitungen zu begegnen, hält man gemeinsame Feste und Feiern für besonders wichtig. Ein „Freundeskreis“ ist hierbei besonders aktiv. Wahrscheinlich müßten wir das nächste Mal aber noch mehr unter der Oberfläche nachforschen, wenn wir etwas über die Einstellung der Bevölkerung und die Schwierigkeiten der Ausländer in Westerburg erfahren wollen.

Es war den Schülern anzumerken, daß sie sich während des Aufenthaltes interessiert mit dem Thema beschäftigten. Sie waren jedoch sehr erstaunt darüber, daß größere Probleme im Gegensatz zur Großstadt nicht zu existieren schienen. Dies war für uns alle ein Anreiz, die gleichen Fragen auch an Behörden unseres Schulbezirks in Düsseldorf zu stellen. Im Rahmen einer Projektwoche soll das geschehen und dann ein Vergleich zwischen Kleinstadt und Großstadt gezogen werden.

Zajednički život u seaskom školskom domu potpomaže međusobno razumevanje između učitelja i stranih učenika kao i između nemačkih i stranih učenika.

Filme zur Situation der Ausländer und über die Heimatländer

Einsatzmöglichkeiten im Schullandheim

Von Hellmut Lutz

I.

Die Zahl der Filme (und anderer Medien), die sich mit Problemen der Ausländer (insbesondere aus den „klassischen“ Entsendeländern) in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch in den Heimatländern selbst befassen, ist inzwischen fast unüberschaubar.

Will man also im Schullandheim einen Film zeigen, sollte man sich zuerst an die jeweiligen Landesfilmdienste, Landesbildstellen, Landesjugendringe, evangelischen Medienzentralen, katholischen Diözesan-Filmverleihstellen, das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) oder andere Entleihstellen wenden.

Bei Mitschnitten von Fernsehsendungen oder von Filmen auf Videokassetten sind die urheberrechtlichen Bestimmungen zu beachten, wenn diese Kassetten öffentlich (also auch im Schullandheim) abgespielt werden.

Die Inhaltsangaben, die den Filmen (und anderen Medien) beigelegt oder in Katalogen zu finden sind, sind häufig zu knapp für eine ausreichende Information. Man sollte sich deshalb in den Landesbildstellen und Filmverleihstellen, wo dies möglich ist, unbedingt selbst die Filme (Medien) auf ihre Eignung für die Zielgruppe und das Projekt des Schullandheimaufenthaltes hin ansehen.

An dieser Stelle sei auch verwiesen auf die Kataloge und Broschüren der Filmdienste und Bildstellen, so z. B. auf die Broschüren „AV-Medien-Grundprobleme der jungen Generation“ sowie „AV-Medien-Ausländer, August 84“ der Landesbildstelle Bremen.

II.

Beim Einsatz von Filmen (und anderen Medien) im Schullandheim ist auf folgendes besonders zu achten:

- Filme über die H e i m a t l ä n d e r sollten nicht zu alt sein.
- Sie sollten sich nicht auf touristische und/oder folkloristische Aspekte beschränken, weil diese fast stets vordergründig und schönfärbend sind.
- Diese Filme sollten nicht (nur) das arme und harte Leben der Menschen in den Dörfern und Elendsquartieren — vielleicht sogar noch larmoyant oder romantisierend — schildern, weil derartige Darstellungen häufig geeignet sind, vorhandene Vorurteile zu bestärken und Möglichkeiten zur Identifikation mit dem gezeigten Land zu verringern.
- Man sollte sich bewußt sein, daß auch in den Heimatländern der Arbeitsmigranten, die bei uns sind, die Verstärkung in rasantem Tempo vonstatten geht — in der Türkei etwa lebt schon über die Hälfte der Bevöl-

kerung in Städten, der überwiegende Teil davon in den Großstädten des Landes.

Überhaupt sollte bedacht werden, daß sich die Heimatländer sehr rasch entwickeln und sich teilweise bis zur Unkenntlichkeit verändern; daß sich mit länger gewordener Verweildauer die Probleme der Ausländer hier ebenso wandeln wie ihre Bindungen an die Heimat; daß die Kinder der Arbeitsmigranten die Heimat ihrer Eltern oft nur von kurzen und seltenen Ferienbesuchen kennen, die Sprache ihrer Eltern häufig weniger gut beherrschen als das Deutsche und sich vielfach in bestimmten Lebensbereichen von ihrer Sozialisation her stark deutschen Lebens- und Denkweisen angenähert haben.

- Filme über die Arbeitsmigranten und ihre Familien in der **Bundesrepublik Deutschland** sollten angesichts ihrer sich sehr schnell und dramatisch verändernden Lebenssituation tunlichst nur neuesten Datums sein, da sie sonst Probleme zum Gegenstand haben können, die sich so nicht (mehr) stellen oder deren Lösung angesichts der veränderten Lage ganz anders als in den Filmen (Medien) aussehen muß.

Natürlich eignen sich für einen Schullandheimaufenthalt auch Filme oder andere Medien, die Probleme darstellen, die so typisch, unverändert und/oder dauerhaft sind, daß sie stets aktuell sind.

Dazu zählen beispielsweise bei Deutschen und bei Ausländern bestimmte, kulturell bedingte Verhaltensweisen; religiös bedingte Eß-

und Bekleidungs Vorschriften oder moralische Einstellungen und Vorurteile, die sich eben darauf zurückführen lassen. Des weiteren rechnen dazu Filme (Medien), die sich mit bestimmten Problemen ausländischer Kinder in der Schule oder der Freizeitgestaltung beschäftigen oder die bestimmte Schwierigkeiten der ausländischen Arbeitnehmer im Krankenhaus, am Arbeitsplatz, beim Arbeitsamt, der Ausländerpolizei oder auf anderen Behörden zum Thema haben.

III.

Für den Einsatz der oben genannten Filme (Medien) bieten sich verschiedene Wege an:

- Man kann schon vor Antritt des Schullandheimaufenthaltes im Unterricht oder bei anderen Veranstaltungen bestimmte Sachverhalte erarbeiten (lassen), so daß die beim Schullandheimaufenthalt eingesetzten Medien schon mit einem gewissen Vorverständnis angegangen werden können.
- Man kann aber auch derartige Medien ohne Vorbereitung einsetzen und dann die angesprochenen Probleme unter bestimmten Fragestellungen bearbeiten. Zu denken wäre dabei etwa an die Wirklichkeitsnähe und/oder die Nacherlebbarkeit des Dargestellten, an (Hinter-) Gründe für Urteile und Vorurteile und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.
- Man kann auch seine Argumente darauf lenken, welche Thematik besonders betont wird und welche Probleme (un/absichtlich) zu kurz gekommen sind oder ganz ausgelassen wurden.

Öfters bietet das eingesetzte Medium auch Anlaß für die Kinder, die dort vorgestellte Problematik auf ihre persönliche Situation zu beziehen und in der Form von bildlichen Darstellungen, schriftlichen Kommentaren, mündlicher Diskussion oder in der Form von Rollenspielen umzusetzen.

- Denkbar ist auch, gemeinsam eine kritische Besprechung des verwendeten Mediums zu erarbeiten, eine neue, anders akzentuierte Diabildserie zusammenzustellen oder ein Stück zu schreiben und aufzuführen über einen der behandelten Aspekte.
- Es läßt sich auch vorstellen, daß man während eines Schullandheim-

aufenthaltes selbst ein Tonband oder einen Film macht in Fortsetzung oder Ergänzung der bearbeiteten Problematik oder als Gegendarstellung.

IV.

In jedem Fall scheint mir wichtig zu sein, die Medien persönlich vor ihrem Einsatz gründlich auf ihre Brauchbarkeit und ihre Eignung für die Zielgruppe zu überprüfen und mit der Zielgruppe das eingesetzte Medium sorgfältig zu erarbeiten und nicht unkritisch und unbedacht als Zeitfüller, Verlegenheitslösung, Unterhaltungskonserve oder Ersatzangebot für das häusliche Fernseh- oder Videoprogramm zu mißbrauchen.

Kreuzberg Wohnen und Leben

NOCH EINMAL VON DER HEIMAT

Heimat, Heimat,
es blieb auf mir
nicht einmal eine Mütze deiner Arbeit,
an meinen Schuhen
nichts mehr von deiner fruchtbaren Erde.
Deine letzte Jacke
aus dem Tuch, das in Silé du webtest,
trug mein Rücken schon lange ab.

Du bleibst jetzt bei mir
nur noch in den Runzeln der Stirn,
in der frischen Schramme des Herzens,
ja, und im Grau meines Haares.
Heimat,
Heimat . . .

Kreuzberg Otur ve yaşa

YİNE MEMLEKETİM ÜSTUNE SÖYLENMIŞTİR

Memleketim ,memleketim, memleketim,
ne kasketim kaldı senin ora işi,
ne yollarını taşımış ayakkabım,
son mintanın da sırtında paralandı çoktan,
Şile bezindendi.
Sen şimdi yalnız saçımın akında,
infarktında yüreğimin,
alınımın çizgilerindedin memleketim,
memleketim,
memleketim...

Aus Aufenthaltsberichten:

Wald und Natur

„Die Stadtkinder und auch meine italienischen Schüler haben den Kontakt zur Natur völlig verloren. Ein großer Teil geht nie wandern oder einmal hinaus in die Natur. Vor allem die Videogeräte sind in den letzten drei bis vier Jahren hier ein Problem geworden. Die Kinder setzen sich vor den Fernsehapparat — da die Eltern den ganzen Tag arbeiten, sind sie unbauaufsichtigt — und schauen stundenlang. Die Folge ist, daß sie unheimliche Konzentrationsschwierigkeiten haben und nicht mehr zuhören können.“

Deshalb habe ich für unseren Schullandheimaufenthalt das Thema ‚Natur‘ gewählt. Mir ist sehr wichtig, daß die Kinder lernen, die Natur zu riechen, zu fühlen und zu tasten. Bewußtmachen der Natur, das war für mich ein Weg, die Kinder wieder zu sich selbst zu bringen. Sie sollten wieder ausgeglichener und dadurch bereit werden, mit den anderen Kontakt zu schließen. Wenn ich mit mir selbst Frieden habe, dann kann ich mich auch leichter den anderen öffnen.“

Einer meiner Schüler z. B. lebt in einer sehr schwierigen familiären Situation. Er ist ein Einzelgänger, muß immer mit den anderen und sich selbst kämpfen, ist nie zufrieden mit etwas. Seit dem Schullandheimaufenthalt ist er ein anderes Kind geworden, viel ruhiger und friedlicher. Es hat sich etwas in ihm ver-

ändert. Er hat eine richtige Vorliebe für die Natur bekommen, lebt auf, wenn er Kontakt zur Natur hat. Zu Hause hat er eine Katze und zieht auch alleine Pflanzen. Während einer Nachtwanderung sagte er: ‚Schaut, die Wolken, die sind wunderbar hier oder der Fluß . . .‘ Der Fluß hat so geblitzert, worüber er ganz erstaunt war. Fünf Minuten mußte ich auf ihn warten, weil er den Fluß betrachtete.“

Claudia Roy

„Ursprünglich hatten wir bei unserem Schullandheimaufenthalt vorgehabt, ein ganzes Projekt durchzuführen. So wollten wir über das Leben in der Türkei und das Leben der ausländischen Kinder hier in der Bundesrepublik informieren und uns vor allem mit der türkischen Kultur (Essen, Tänze, Musik usw.) beschäftigen. Jedoch, als wir dann im Schullandheim ankamen und den Schnee sahen, stellten wir unser ganzes Programm um.“

Wir besorgten den Kindern eine Skiausrüstung — Schlitten hatten wir vorsorglich mitgenommen — und dann ging es nahezu jeden Tag, vormittags und nachmittags, hinaus in den Schnee.“

Viele der Kinder hatten noch nie auf Skiern gestanden, geschweige denn einen Winterurlaub verbracht. Alle probierten es; auch unsere türkischen Mäd-

chen, die erst sehr skeptisch gewesen waren. Es war eine wunderbare Sache und ein großes Erlebnis. Glücklicherweise hatte ich sicherheitshalber ganze Kartons voll mit Schals und Mützen dabei, so daß kein Kind frieren mußte."

Doris Geier

„Die Begeisterung über die Umgebung und vor allem die Tiere war enorm. Im Wildpark war sich kein Hase mehr seines Lebens sicher, weil alle Kinder ihn mit großem Geheul jagten. Nach zwei bis drei Stunden setzte sich allmählich die Erkenntnis durch, daß man auf diese Weise nicht an die Tiere herankommt. In unzähligen Experimenten wurden Annäherungsversuche gemacht, z. B. an die Rehe im Freigehege, bis es klappte und die Rehe aus der Hand fraßen. Man half sich dabei gegenseitig: z. B. unterstützte ein mutigerer Junge ein etwas ängstliches Mädchen, als endlich ein Reh zu ihm gekommen war."

Monika Glenewinkel

„Die Wanderungen machten den Kindern Mühe. Sie hatten teilweise nicht das richtige Schuhzeug und knickten in ihren Sandalen um. Die Wanderung durch die Fischbeker Heide zum Freibad zog sich über vier Stunden hin, weil die Kinder immer wieder nach einer Rast verlangten. Ich hatte nicht bedacht, daß besonders die Mädchen ja zu Hause wenig herauskommen und deshalb für sie körperliche Bewegung ungewohnt ist."

„Auf unseren Ausflügen in den Wald zeigten die Schüler eine enge Verbundenheit mit der Natur. Die türkischen Kinder fühlten sich oft an ihre Heimat erinnert und erzählten mir etwas über ihr Leben dort. Plötzlich entdeckten sie Pflanzen, die es in der Heimat auch oder ähnlich gibt. Dies barg auch große Gefahren, weil sie sich oft distanzlos verhielten und Beeren und Früchte in den Mund steckten, die sie unterwegs gepflückt hatten. Es kostete viel Mühe, sie von der Gefahr der eventuellen Vergiftung zu überzeugen."

Helga Reifenstein

Η κοινή διαβίωση στη σχολική
εστία υπαίθρου προάγει την
εμβλαστική κατανόηση μεταξύ
δασκάλων και αλλοδαπών μαθητών
καθώς και Γερμανών και
αλλοδαπών μαθητών.

E

D

C

B

A

Vitamine – das kostbarste Alphabet der Welt.

Um gesund und leistungsfähig zu sein, braucht der Mensch Vitamine – als Lebenselixier. Vitamin A, zum Beispiel, dient dem Wachstum und der Bildung des Sehpurpurs. B-Vitamine unterstützen das Nervensystem und den gesamten Organismus. Vitamin C stärkt die Abwehrkräfte. Vitamin D verhindert Rachitis und Vitamin E fördert den Stoffwechsel. Das sind nur einige der wichtigsten Funktionen.

Jetzt zeichnen sich in der Vitamin-Forschung neue interessante Einsatzmöglichkeiten ab. In einer Studie der Harvard Medical School wird Beta-Carotin als vorbeugendes Mittel gegen Tumorbildung geprüft.



Unter dem Elektronen-Mikroskop wird die kristallförmige Struktur des Vitamin A erkennbar.

Beta-Carotin wird im Körper zu Vitamin A umgewandelt. Für die Studie, an der sich rund 26.000 amerikanische Ärzte im Selbstversuch über fünf Jahre beteiligen, stellen wir eine spezielle Beta-Carotin-Zubereitung zur Verfügung. Mit den Vitaminen, dem kostbarsten Alphabet der Welt, beschäftigen wir uns seit dreißig Jahren. Heute bieten wir alle wichtigen Vitamine für Nahrungsmittel, Pharmazeutika und Tierernährung an. Für die wirtschaftliche Synthese dieser Vitamine haben wir neue, technologisch besonders fortgeschrittene Verfahren entwickelt.

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

Sprachförderung ausländischer und deutscher Schüler durch musische Betätigung im Schullandheim

Von Ingegret Schlue

Die neue, noch unbekannte Umgebung, das „hautnahe“ Zusammenleben, die täglichen gemeinsamen Erfahrungen beim Spielen, beim Wandern, beim Unterricht, bei den „Diensten“, in der freien Zeit — all dies bedeutet: ständige Anregung und Gelegenheit, miteinander zu sprechen, Erfahrungen auszutauschen, aufregende Erlebnisse zu schildern, ungezwungen zu plaudern, ernsthafte Gespräche zu führen. Kinder, die in der Schule sprachlich gehemmt wirken, tauen im Schullandheim plötzlich auf.

Diese positiven Wirkungen eines Schullandheimaufenthaltes wollten auch wir nutzen. Dabei wollten wir den Aufenthalt nicht nur besonders „kommunikationsintensiv“ gestalten, sondern wir wollten darüber hinaus versuchen, gezielt die Sprache der Schüler, Wortschatz, Ausdruck usw. zu fördern. Wir hofften, daß dies vor allem unseren ausländischen Schülern zugute kommen würde (42 türkische und zwei italienische Schüler bei insgesamt 80 Schülern der 5., 6. und 8. Jahrgangsstufe).

So überlegten wir uns gemeinsam mit den Schülern ein Projekt, das den ganzen Aufenthalt umspannen sollte. Passend zur Lage des Schullandheims an der Nordseeküste wählten wir das Leitmotiv „Wir sind Piraten“. Besonders geeignet für unser Ziel „Sprachförderung“ erschienen uns dabei Themen

aus dem musischen Bereich. Die Schüler, die wir über unsere Zielsetzung informiert hatten, brachten spontan viele Vorschläge ein.

Folgende ausländisch-deutsch „gemischten“ Gruppen wurden schließlich im Schullandheim gebildet:

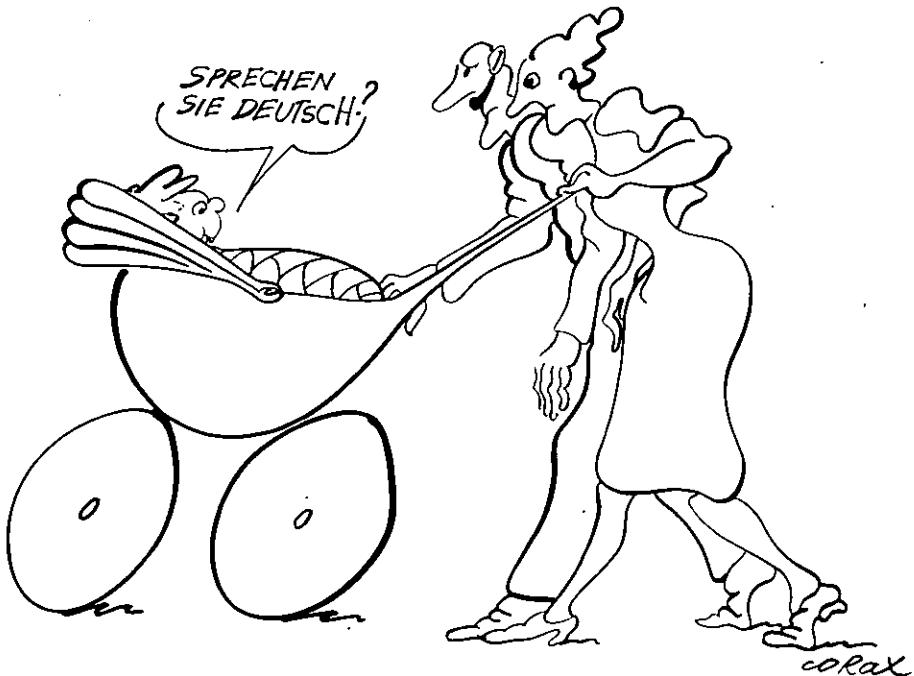
1. „Piratensender“;
2. Seefahrtlieder;
3. Speisen für das „Piratenfest“, Herstellung eines Rezeptbuchs mit ostfriesischen Spezialitäten;
4. Wandfriescollage, Modellschiffbau;
5. Tänze aus Ostfriesland;
6. Wimpelnähen mit Emblemgestaltung;
7. Theater, Hörspiel;
8. Seemannsgeschichten, Vorbereitung eines Spieleabends mit Sprachspielen, Vorbereitung des Abschiedsabends mit „Lumpenball“.

Natürlich mußten auch die Gruppennamen etwas mit der Seefahrt zu tun haben. Man benannte sich nach Klaus Störtebeker, Captain Flint, James Cook, Ferdinand Magellan oder Christoph Columbus. Die Gruppen erhielten Literatur über ihren „Helden“, damit sie den Namen mit Inhalt füllen und in einer der Abendstunden den anderen Schülern darüber berichten konnten.

Die Gruppen arbeiteten während des gesamten Aufenthaltes. Zwischendurch gaben sie den Mitschülern aber immer wieder Kostproben von ihrer Arbeit.

Wir Lehrer betreuten die Gruppen, berieten bei der technischen Ausgestaltung und gaben sprachliche Anleitungen und Hilfen.

mündlichen Mitarbeit in der Schule relativ passiv sind, hier viele Wortbeiträge lieferten. Sie sammelten so viele Rätsel und Witze, daß die Auswahl schwer fiel. Die Darbietung der Seefahrtslieder überließen sie aber lieber den deutschen Schülerinnen, da diese ihrer Meinung nach besser und auch lauter (!) singen konnten.



Koraksic Pedrag / Jugoslawien

Die Gruppe „Piratensender“ stellte ein Programm zusammen, das auf Kassetten aufgenommen und jeden Morgen durch die Lautsprecher wie ein Morgenmagazin gesendet wurde. Es bestand aus Tagesplanansage, Wettervoraussage, Rätseln, Witzen, Singen von Seefahrtsliedern. Überrascht waren wir, daß die türkischen Mädchen, die bei der

Die Musikgruppe hatte sich das Ziel gesetzt, eigene Musik zu „produzieren“ und nicht auf die üblichen Schallplattenarrangements von Seefahrtsliedern zurückzugreifen. Man überlegte sich vielmehr natürliche Klangobjekte, um damit Geräusche aus dem Bereich der Seefahrt nachahmen zu können. In einem alten Küchenschrank auf dem

Schullandheimspeicher machten die Schüler reiche Beute: ein Trichter und eine Flasche wurden zu Schiffssirenen umfunktioniert, mit Hilfe von Kochtöpfen und Deckeln wurden ein ächzender Segelmast oder das sanfte Plätschern der windstillen See imitiert. Auch ein Sprecherchor, der das Piratenschiff, die Mannschaft und die hohe wilde See beschrieb, wurde einstudiert. Mit viel Phantasie und Musikalität gerade auch auf Seiten der ausländischen Schüler entstand eine richtige „Meeres-Sinfonie“.

Bei der Gruppe, die sich mit der Zubereitung der Speisen und Getränke für das Piratenfest befaßte, beschränkte sich die Unterstützung der beratenden Lehrerin lediglich auf die Überprüfung der Mengenangaben und das gemeinsame Besorgen der Zutaten, da die Schüler gute und praktikable Vorschläge gemacht hatten. Folgende Speisen sollte es geben: Fischsalate, Fischsuppe, gebratenen und gekochten Fisch, gebratenes Rindergehacktes. Hauptgetränke waren der typische Ostfriesentee und der selbstgebraute „Möwenschitt“ (Milchshake mit Honig und Banane). Einige Schüler stellten ein kleines Kochrezeptbuch mit praktischen Anleitungen für den Gebrauch zu Hause zusammen und illustrierten es. Selbstverständlich wurde auch eine ausländische „Piratenpeise“ beschrieben.

Die Gruppen „Modellschiffbau“ und „Wandfriescollage“ arbeiteten weitgehend selbständig und mit großem Engagement. Die „Schiffsbauer“ fertigten ihre Schiffe nach einer schriftlichen Gebrauchsanweisung an und gestalteten sie danach mit Farben und Emblemen. Bei schwierigen Fachausdrücken halfen sich die Schüler gegenseitig. Unsere „freischaffenden Künstler“ ent-

worfen eine Collage unter der Überschrift „Eine Seefahrt, die ist lustig“ mit vielen bunten Piratenschiffen. Hier mußten die Schüler gut zusammenarbeiten und die einzelnen Malflächen aufeinander abstimmen.

In der Tanzgruppe waren die Schüler begeistert bei der Sache. Sie fanden sich schnell in den Rhythmus ein und tanzten freudig und gekonnt die Figuren aus. Obwohl die ausländischen Schüler bewegungsbegabter waren und sich sehr schnell intuitiv einpaßten, hatten sie zunächst einige Schwierigkeiten, die verschiedenen Kommandos und Spezialausdrücke zu verstehen. Sie freuten sich aber um so mehr, als es durch Konzentration und Wiederholung immer besser klappte. Am Schluß wurde ein türkischer Junge zum „Tanzlehrer“ und „Vorähler“ gewählt.

In der Gruppe „Wimpelnähen“ hatten sich — wie auch schon beim Kochen und Tanzen — vor allem türkische Mädchen zusammengefunden. (Die Interessen der türkischen Mädchen sind schon sehr stark rollenspezifisch ausgeprägt.) Hier zeigte sich, welche Fähigkeiten sie in der phantasievollen Ausgestaltung und in der praktischen, viel Fingerfertigkeit und Genauigkeit erfordernden Durchführung besitzen. Sie gaben den deutschen Mädchen Hinweise, was bedeutete, daß sie sich auch der Fachsprache bedienen mußten.

Für die Theatergruppe interessierten sich sehr viele türkische Jungen. Sie meinten, daß sie dort am besten zum Ausdruck bringen könnten, was sie im „Blut“ hätten, nämlich Temperament. Das Thema „Land in Sicht“ war vorgegeben; die Schüler konnten das Stück aber frei gestalten. Es fiel auf, daß die deutschen Schüler vorwiegend aus-

führende Arbeiten erledigten (z. B. Texte schreiben), während die türkischen Jungen viel Wert auf eine darstellende Rolle legten. Erstaunlich, wie selbst einige schüchterne Jungen, die sich sonst nur wenig äußern, sich mit ihrer Rolle identifizierten, sich „frei“ spielten und viel Selbstbewußtsein ausstrahlten.

Eine letzte Gruppe hatte spannende Seemannsgeschichten ausgewählt, die am Abend vorgelesen wurden. Auch organisierte sie einen Spieleabend, an dem Sprachspiele im Vordergrund standen (z. B. Schnellsprechspiele oder Reime, bei denen nach Ansage bestimmte Buchstaben ausgelassen werden müssen). Anfangs waren die Schüler dieser Art von Spielen gegenüber recht skeptisch. Als sie aber nach den ersten Spielrunden merkten, daß Sprachspiele mit viel Spaß und auch Erfolgserlebnissen verbunden sind, tauten sie auf und meldeten sich freiwillig zum Mitmachen. Für den „Lumpenball“, der gleichzeitig Abschiedsabend

war, mußte die Gruppe viele Vorbereitungen treffen: Ausschmücken der Räume, Beratung bei der Kostümwahl der Mitschüler, Auswahl der Lieder und der Musik.

Neben der beschriebenen Gruppenarbeit standen viele gemeinsame Unternehmungen, an denen sich alle beteiligten, auf dem Programm: z. B. Fahrt auf die Insel Norderney, Dünenwanderung, Fahrt nach Norden (typische ostfriesische Bauwerke), Fahrt nach Emden (VW-Werk, Fischräucherei), Lichtbildervortrag und Filme über die Nordsee und das Wattenmeer, eine Hochseefahrt und vieles andere mehr. So hatten die Schüler, die ja alle im Ruhrgebiet leben, Gelegenheit, eine ihnen noch unbekannte Landschaft kennenzulernen.

Die Beurteilung des Aufenthaltes möchte ich einem türkischen Jungen überlassen, der am Abschiedsabend zu uns sagte: „Wenn man etwas lernt und es gar nicht merkt, daß das ja eigentlich Schule ist, dann macht die Schule wirklich Spaß!“

La convivenza nella colonia scolastica di campagna agevola la reciproca comprensione tra insegnanti e scolari stranieri nonché scolari tedeschi e stranieri tra di loro.

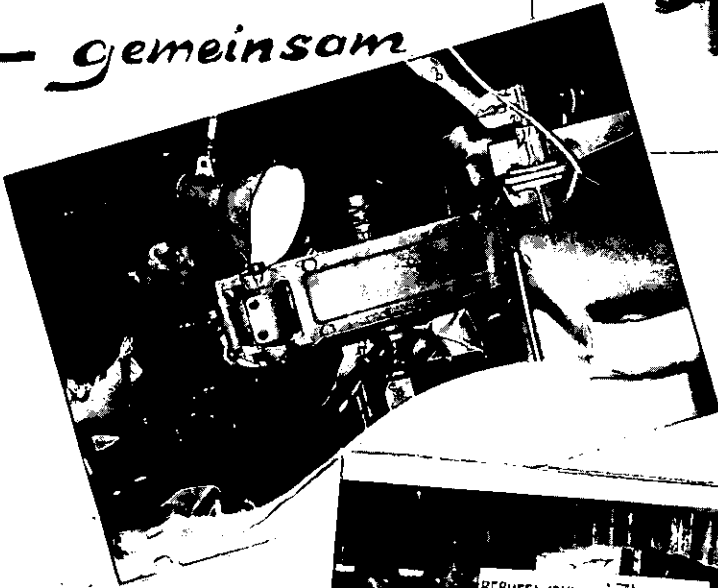


Berufs-orientierung





- *gemeinsam*



Zirkus im Schullandheim mit Schülern der 2. Jahrgangsstufe

Von Inge Terres

Hauptanliegen des Schullandheimaufenthaltes war es, die Gemeinschaft der Schüler zu vertiefen. Besonders die Stellung der türkischen Schüler sollte gefestigt werden. Das gemeinsame Gestalten eines Zirkusprogrammes erschien mir günstig, das Selbstbewußtsein der türkischen Kinder zu steigern. Unabhängig von ihrem jeweiligen Sprachstand konnten sie Fähigkeiten einbringen, die während des normalen Unterrichts nicht gefragt sind, aber wichtig für die Arbeit in den einzelnen Vorführgruppen werden. Es folgt nun eine Beschreibung des Zirkusprojekts.

Das Programm

1. Einmarsch aller Teilnehmer
2. Mirko und sein Elefant Bimbo
3. Sèiltänzerinnengruppe
4. Seda und die drei klügsten Affen der Welt
5. Seniorenturnriege und Kraftprotz Thorsten
6. Ramona und ihr Wunderpferd Tina
7. Jongleur Michael
8. Coşkun und der brüllende Löwe
9. Türkischer Tanz
10. Schlangenbeschwörer Sindbad
11. Die Zaubergruppe Simalabim
12. Schlußlied der Clowns

Das Zirkuszelt

„Zirkuszelt“ war unser Tagesraum. Er ist so riesig, daß alle genügend Platz hatten. Geschmückt wurde er mit einer

langen Schnur, an die wir Streifen von Krepppapier geklebt hatten. Luftballons und große Bilder von Zirkustieren, die die Malgruppe hergestellt hatte, vervollständigten den Schmuck. Ein großes Plakat mit dem Namen unseres Zirkus' gehörte auch noch dazu. Die „Manege“ bestand aus großen Pappkartons, die mit Buntpapier beklebt wurden.

Die Kostüme

Da die Kinder schon zum größten Teil vorher wußten, was sie darstellen wollten, waren viele Kostüme fertig. Der Rest wurde mehr oder weniger provisorisch zusammengestellt. Es muß nicht alles perfekt sein!

1. Clowns

Die Clowns hatten die unterschiedlichste Kostümierung: lustige Hüte, geflickte Hosen, bunte T-Shirts. Ich hatte für sie zwar Clownschminke besorgt, wir setzten sie jedoch nicht ein. Das hätte bei so vielen Kindern eine zu lange Vorbereitungszeit gebraucht. Bei einem zehntägigen Aufenthalt würde sich das aber sicher lohnen!

Die Clowns erhielten rhythmische Musikinstrumente aus der Schule.

2. Elefant Bimbo

Der Elefant wurde von zwei Jungen dargestellt. Der erste mußte sich bücken und die Hände auf die Knie stützen. Er bekam einen Stock in den Mund, der dann zum Rüssel wurde. Der zweite Junge ging ebenfalls gebückt, er umfaßte mit seinen Händen die Hüften des Vordermannes. Er war als „Hinterteil“ etwas kleiner. Über beide kam ein altes Laken. Zwei Löcher für die Augen, einen Knoten vorn für den Rüssel, einen Knoten

hinten für den Schwanz — fertig war der Elefant. Er bekam zusätzlich noch den weißen Schwanz des Löwen ausgeliehen und eine rote Bademantelkordel als Leine. Mirko, der Dompteur, wollte sich nicht besonders verkleiden. Er kam in Hose und Pullover.

3. Seiltänzerinnengruppe

Die Mädchen dieser Gruppe trugen Trikots mit angenähten Röckchen aus Tüll oder Krepp. Ein Kind hatte ein mit Sternen bemaltes weißes Kleidchen mitgebracht.

4. Seda und ihre drei Affen

Eine Mutter hatte für ihren Sohn und seine drei Freunde die Affenkostüme genäht. Sie trugen braune Fellmützen mit Ohren, Felljacken und Stulpen für die Beine. Seda wollte sich nicht verkleiden und kam wie Mirko in Hose und Pullover.

5. Seniorenturnriege und Kraftprotz Thorsten

Die Turner kamen im Sportzeug; einer trug ein Trikot, Strumpfhose und Umhang. Thorsten „stemmte“ zwei schwarzbemalte Luftballons.

6. Wunderpferd Tina

Tina trug eine Pferdemaske aus Pappe, braune Strumpfhosen und einen braunen Pullover. Der Schwanz wurde aus brauner Wolle geflochten.

7. Jongleur Michael

Michaels Mutter hatte ihm eine seidige, weiße Bluse genäht. Er hatte sich zwei Zitronen mitgebracht, mit denen er jonglierte.

8. Coşkun und der brüllende Löwe

Coşkun hatte sich eine Cowboyweste mitgebracht. Für den Löwen hatten wir ein Kostüm aus weißem Schaffell. Er hatte eine lange Mähne mit Ohren, einen mit Watte gefüllten Schwanz, Stulpen aus Fell für die Hand- und Fußgelenke. Hätten wir nicht dieses Kostüm für ihn bekommen, wäre eine einfacher Mop auch geeignet gewesen!

9. Türkischer Tanz

Die türkischen Mädchen hatten sich lange Kleider mitgebracht oder sie bedienten sich aus unserem Vorrat mit langen Röcken. Das Wichtigste waren die Tücher — davon brauchten sie eine Menge!

10. Schlangenbeschwörer

Der Schlangenbeschwörer war ein Mädchen. Sie hatte ihr Faschingskostüm mitgebracht. Wir hatten als Thema „Sindbad, der Seefahrer“ gehabt. Einige Kostüme paßten gut in unseren Zirkus!

11. Zauberer und Assistenten

Die Zauberer trugen wehende Umhänge aus schwarzem oder weißem Stoff, mit goldenen Sternen oder Monden bemalt. Manche hatten einen Zylinderhut, einer einen spitzen Zauberhut.

Die Assistenten hatten ebenfalls ihre Faschingskostüme mitgebracht oder sich als Clown verkleidet.

Ablauf der einzelnen Programmpunkte

Wir hatten die Gruppen aufgeteilt, so verringerte sich die Arbeit am Programm auf drei bis vier Punkte für jede Kollegin.

1. Clowns

Die Kinder hatten sich teilweise schon etwas „Lustiges“ ausgedacht. Meistens beschränkten sich ihre Vorstellungen aber auf die Darstellung von Betrunkenen. Das fanden wir jedoch nicht so sehr schön. Es ist wirklich recht schwierig, mit so kleinen Kindern witzige Vorführungen zu erarbeiten.

Ich hatte eigentlich vorgehabt, einen Sketch von Nasredd in Hodscha einzuüben. Er war den Kindern jedoch noch nicht vertraut genug. Daher einigten wir uns darauf, daß die Clowns die Musik übernehmen oder an einzelnen Vorführungen der anderen Gruppen teilnehmen sollten.

Die Vorstellung begann damit, daß alle Teilnehmer hinter den Clowns in die Manege einzogen. Die Ansagerin und Mirko mit dem Elefanten standen in der Mitte des Kreises — wir fürchteten, daß uns der Elefant auseinanderbrechen würde! Alle Kinder sangen das Lied: „Hipp hurra, Zirkus kommt gefahren!“ Danach setzten sich alle auf die zugewiesenen Plätze im Kreis. Da wir im Tagesraum spielten, reichte dafür das große Viereck vor den Tischen. Die einzelnen Programmpunkte wurden von der Ansagerin/Zirkusdirektorin angekündigt. Die Texte hatten wir vorher ausgearbeitet.

2. Mirko und sein Elefant Bimbo

Der Elefant wirkte besonders komisch, weil der eine von den beiden Jungen sehr temperamentvoll war — mein CenK. Er ließ das Hinterteil ein Eigenleben führen: wackelte im Takt der Musik oder zog den Schwanz herum. Auf Befehl des Dompteurs mußte der Elefant sich setzen, drehen oder aufrichten. Dabei sollte er trompeten.

3. Seiltänzerinnen auf dem „liegenden Hochseil“

Es gab überhaupt kein Hochseil, alles wurde pantomimisch dargestellt! Die Mädchen balancierten atemberaubend langsam, drehten sich, turnten mühsam aneinander vorbei und atmeten hörbar auf, wenn sie vorsichtig vom „Seil“ herabstiegen. Alles wurde natürlich vom leisen Trommelwirbel der Musikclowns begleitet, um die Spannung zu erhöhen.

4. Seda und die drei klügsten Affen der Welt

Die drei Affen hatten Gymnastikreifen aus der Schule bekommen. Sie sprangen durch die rollenden Reifen und ließen sie um die Hüften kreisen. Alle drei bildeten eine Pyramide, durch die ihre Dompteuse hindurchkroch. Übereinander hinwegspringend bewegten sie sich hinaus.

5. Seniorenturnriege und Kraftprotz Thorsten

Unsere Turner waren dermaßen lahm, daß wir sie nur als Altherrenriege einsetzen konnten! Als Tausendfüßler kamen sie steifbeinig herein. Dann machten sie keuchend ihre Liegestützen und Kniebeugen, oder sie wippten mehr oder weniger gekonnt zu den Fußspitzen. Dann nahmen sich sie gegenseitig auf den Rücken und führten einen „Bayerischen Ringkampf“ vor. Während der gesamten Zeit stemmte Thorsten seine an einem Stock befestigten Luftballons hoch. Sie wurden ihm zum Schluß von einer zierlichen Seiltänzerin nachgetragen. Anschließend bewegte sich alles bockspringend hinaus.

6. Ramona und ihr Wunderpferd Tina

Tina konnte schreiben, rechnen und Männchen machen. Während sie sich bewegte, schlug einer der Clowns auf zwei Holzstäbe, um das Pferdegetrappel nachzuahmen.

7. Jongleur Michael

Michael warf seine Zitronen abwechselnd hoch oder ließ sie durch die Beine wirbeln.

8. Coşkun und der brüllende Löwe

Eigentlich müßte es heißen: Coşkun und der Löwe, der nicht brüllen wollte. Der Dompteur hatte die Aufgabe, seinen Löwen zum Brüllen zu bringen. Da der aber keine Lust dazu hatte, mußte Coşkun die zuschauenden Kinder fragen, was er nun tun sollte. Das Wechselgespräch war genau abgesprochen worden. Zum Beispiel: „Zieh ihn am Schwanz!“ — „Kraul seine Mähne!“ — „Zupf ihn am Ohr!“ ... Der Löwe richtete sich schrecklich brüllend auf, als er an der Pfote gekitzelt wurde.

9. Türkischer Tanz

Zübeyde, meine neue Türkin, übte mit den anderen türkischen Mädchen diesen Tanz ein. Die deutschen Kinder lernten und sangen den Refrain dazu.

10. Schlangenbeschwörer Sindbad

Tanjas Mutter hatte ihr zu unserem Kostümfest eine wunderschöne Hose aus Goldstoff genäht. Bolero und Schleier vervollständigten das Kostüm. Daher wurde sie auserseren, den Schlangentrick vorzuführen. Dazu gehörten noch zwei Clowns, die eine Leinwand hielten. Hinter der Wand versteckten sich zwei andere Clowns. Während Tanja auf der Flöte spielte, hatten sie die Aufgabe, eine Stoffschlange an einem weißen Faden hochzuziehen. Hörte die Musik auf, fiel die Schlange prompt in ihren Korb zurück. Da Tanja nicht Flöte spielen konnte, machte sie auf ihrer Flöte nur Fingerbewegungen. Unter einem Tisch hatten wir einen Clown versteckt, der für sie spielte.

11. Die Zaubergruppe Simalabim

Einige Kinder hatten sofort die Absicht gehabt, Zauberer zu werden. Ihre Mütter hatten daher die Kostüme schon vorbereitet. Sie wollten Tricks vorführen, die man in Spielheften oder Zauberkästen findet. Es stellte sich aber sehr bald heraus, daß ihnen noch die nötige Geschicklichkeit fehlte. Es wurde also eine lustige Zaubernummer erarbeitet, einen Wettkampf zwischen unseren drei Zauberern. Jeder behauptete, besser zaubern zu können als der andere. Dialoge wie: „Wetten, ich kann eine grüne Kugel in eine rote Kugel verwandeln?“ — „Kannst du

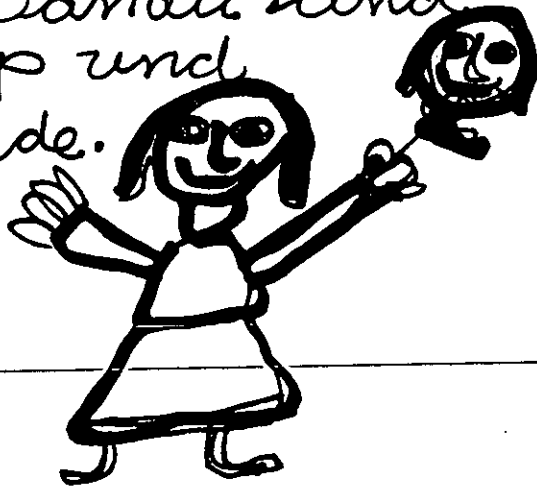
nicht!“ — „Kann ich doch!“ . . . Und dann ging das Zaubern los. Die Assistenten mußten die jeweiligen Ergebnisse herumzeigen.

12. Schlußlied

Zum Schluß marschierten wieder die Clowns mit ihren Musikinstrumenten voraus, die an-

deren Kinder folgten. In der Mitte der Manege sangen sie das Lied: „Hier an dem Zaun . . .“ Bei diesem Lied geht es darum, Geld zu spenden. Es wurden einige Clowns mit Hüten herumgeschickt, die einsammeln sollten. Wir sangen, bis der letzte gespendet hatte!

Tüla ♪
 Unser Zirkus. Ich bin
 eine Tänzerin. Ich bin
 eine türkische Tänzerin
 Ich tanze mit Filiz
 und Dändü und
 Feynep und
 Gübeyde.



Aus einem Aufenthaltsbericht:

Emil und Esra (10 Jahre)



„Emil war uns schon beim Einüben des türkischen Tanzes ‚Tren gelir‘ aufgefallen. Er hatte Freude an der türkischen Musik und Einfühlungsvermögen für den ungewohnten Rhythmus gezeigt. Mit Selbstverständlichkeit für ihn und die übrigen Kinder war er Vortänzer geworden. Er war beim Tanzen anerkannter Mittelpunkt.

Dabei ist Emil ein benachteiligtes Kind: Seine Eltern sind Alkoholiker; er selbst hat eine verkrüppelte Hand, macht oft einen verwahrlosten Eindruck, ist verhältnismäßig klein und sehr dünn; mit seinen Klassenkameraden schreit und zankt er sich viel herum. Beim Soziogramm vor dem Schullandheimaufenthalt hatte er keine positive und sechs negative Nennungen erhalten. Seine impulsive und lustvolle Beteiligung am Tanzen verschaffte ihm Kontakt und Anerkennung. Hier hatte er die Mög-

lichkeit, mit positiven Absichten auf seine Mitschüler und Mitschülerinnen zuzugehen. So übte er z. B. freiwillig und spontan mit Esra. Nach dem Schullandheimaufenthalt erhielt Emil im Soziogramm acht positive und sechs negative Nennungen.

Daß ausgerechnet Esra neben und mit Emil zur begehrten Vortänzerin wurde, freute uns sehr. Esra war erst vor zehn Monaten aus der Türkei gekommen und ohne Deutschkenntnisse in unsere vierte Klasse eingeschult worden. Trotz vieler Förderstunden hatte sie einen schweren Anfang. Sie war zunächst zu sehr viel Passivität verurteilt. Dennoch war sie aufmerksam und sehr lernwillig. Anfangs hatte sie Schwierigkeiten, mit ihren Klassenkameraden auszukommen, zumal zwischen ihr und Hatice etwas Rivalität herrschte. Hatice war bis zu Esras Ankunft das einzige türkische Mädchen in der Klasse gewesen. Da Hatice nicht ins Schullandheim mitfahren durfte, war Esra nun die einzige, die ‚Tren gelir‘ singen und ‚Deliloy‘ tanzen konnte. Zunächst baten einzelne Mädchen sie, ihnen die Schrittfolge von ‚Deliloy‘ zu zeigen. Ihren Schritten war sofort anzumerken, daß sie ein ganz sicheres Rhythmusgefühl und ein gutes Gedächtnis für die Schrittfolge hatte. Geduldig und gekonnt tanzte sie vor, wann immer sie darum gebeten wurde. So konnte sie aktiv den Kontakt zu ihren Mitschülern erweitern und vertiefen.

Schließlich bat auch ein Junge — Emil — sie, mit ihm zu üben.“

Ruth Möller-Hespos, Tido Hokema

Folkloretanz mit ausländischen und deutschen Schülern im Schullandheim

Von Ulrike Wilfarth

Einfache Folkloretänze sind gut geeignet, um für deutsche und ausländische Schüler eine gemeinsame Aktionsform zu finden, die allen Beteiligten Freude macht.

Folkloretänze sind durch individuelle Gestaltung und reiche Variation von Motiven gekennzeichnet. So gibt es z. B. Balkantänze mit einfachen tänzerischen Grundbewegungen wie Gehen, Laufen, Hüpfen, aber auch Tänze mit schwierigen rhythmischen Motiven und Tanzschritten und entsprechenden Arm- und Kopfbewegungen. Entsprechend dem Alter und der Tanzerfahrung seiner Schüler kann der Lehrer schwierige Tänze vereinfachen, indem er nur Grundschritte tanzen läßt. Oder er kann einfache Tänze durch das Hinzufügen weiterer Schrittfolgen erweitern, ohne dabei den Charakter eines Tanzes grundsätzlich zu verändern. So können auch Anfängern oder im Tanz ungeübten Schülern ohne großen Übungsaufwand Erfolgserlebnisse vermittelt werden.

Besonders zu empfehlen sind Folkloretänze ohne Paarbildung, die in Reihen oder Kreisen getanzt werden, wobei die Formationen nach Belieben verkleinert, vergrößert oder choreographiert werden können. Beim Tanzen von Kreis- oder Reihentänzen erfahren die Schüler, wie sie sich nonverbal mit ihren Mitschülern verständigen können. Sprachbarrieren, die Ausländerkindern die

Verständigung mit deutschen Kindern oft erschweren, fallen dabei nicht ins Gewicht. Durch gemeinsames Agieren, das nur gelingt, wenn die Schüler Sensibilität füreinander entwickeln, entsteht allmählich ihr Tanz. Durch dieses Gemeinschaftserlebnis, zu dem alle beigezogen haben und in das alle mit einbezogen sind, fühlen sich die Kinder miteinander verbunden. Deutsche und ausländische Kinder haben erlebt, daß sie bei aller Andersartigkeit etwas miteinander anfangen können — ein kleiner Schritt auf dem Weg zur Integration in die Gruppe.

Da in vielen ausländischen Familien, auch wenn sie schon lange bei uns leben, heute noch getanzt wird, sind Ausländerkinder ihren deutschen Mitschülern oftmals beim Tanzen überlegen. Einige von ihnen kennen Grundschritte von Tänzen ihrer Heimat. Weil sie gern tanzen, sind sie meistens bereit, ihre Tänze zu zeigen. Sie sind glücklich, wenn sie spüren, daß Elemente ihrer Kultur von den deutschen Kindern akzeptiert werden, ja sogar auf ihr Interesse stoßen.

Ein weiterer Schritt, einander besser kennenzulernen und mehr gegenseitiges Verständnis zu entwickeln, sind Informationen über die allgemeinen kulturellen Hintergründe der Tänze. Dadurch kann ein Beitrag geleistet werden, Problemen entgegenzuwirken, die sich aus der Unkenntnis der unterschiedlichen

kulturellen Traditionen ergeben. Folkloretänze aus Jugoslawien, Griechenland und der Türkei können Anlässe bieten, um mit den Schülern nach dem Tanzen über Herkunft, Tradition und Funktion des gelernten Tanzes und damit auch über Sitten, Bräuche und Gemeinschaftsleben in den entsprechenden ausländischen Kulturen zu sprechen.

Bei der Vermittlung von Folkloretänzen spielen sowohl die Atmosphäre, in der das Tanzen stattfindet, als auch das Verhalten des Lehrers eine entscheidende Rolle. Das Schullandheim bietet gegenüber der Schule eher die Möglichkeit, eine gelockerte Atmosphäre zu schaffen, da der Lehrer nicht an feste Stundeneinteilungen gebunden ist.

Folgende Hinweise sollte der Lehrer, der mit seinen Schülern tanzen möchte, beachten:

Er sollte die Tänze kennen und die darin enthaltenen Schritte und Schrittfolgen sowie die Choreographien beherrschen, bevor er sie weitervermittelt.

Er sollte Freude an der Musik und am Tanzen haben. Lust und Unlust sowie die Ausdruckskraft, die der Lehrer in einen Tanz legt, übertragen sich beim Tanzen stark auf die Schüler, da diese beim Erlernen des Tanzes nicht nur die Schritte, sondern das gesamte Verhalten des Lehrers nachzuahmen versuchen.

Es ist ratsam, als Einstieg einen leichten Kreis- oder Reihentanz zu wählen, dessen Grundschritte die Schüler sofort mittanzen können. Dadurch lernen sie von Anfang an, sich auf eine der Musik

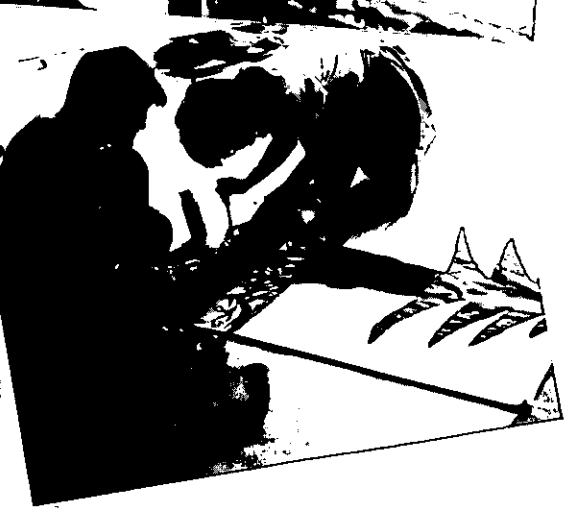
angemessene Weise zu bewegen. Die Musik des Tanzes sollte auch für deutsche Kinder melodisch klingen; sie sollte schwungvoll, jedoch nicht zu schnell sein. Folkloretänze wie der griechische „Hassaposervico“, der türkische „Kasap“, der jugoslawische „Savilla se belta loza“ u. a. sind als Einstieg zum Tanzen geeignet.

Beliebt sind auch Tanzlieder wie das türkische „Deliloy“ u. a., zu deren Melodien die Schüler an jedem Ort tanzen können, unabhängig von einer Musikanlage. Auch an Tänzen mit Partnerwechsel haben die meisten Schüler ihre Freude. Bei diesen „Mixern“ müssen sie immer wieder mit verschiedenen Partnern tanzen.

Da die Schüler das Tanzen als Gemeinschaftserlebnis erfahren sollen, sollte der Lehrer sie immer wieder darauf hinweisen, beim Tanzen aufeinander zu achten (Einhalten des Kreises etc.). Schülern, die noch keine Tanzerfahrung haben, fällt das am Anfang oft schwer, da sie zunächst vorwiegend damit beschäftigt sind, sich auf ihre eigenen Schritte zu konzentrieren.

Wenn die Schüler entdeckt haben, daß das Tanzen ihnen Spaß macht, kann der Lehrer versuchen, intensiver an einem oder an mehreren Tänzen zu arbeiten (Verbesserung der Körperhaltung, Hinzufügen von Schritten, Aufbau einer Choreographie etc.). Das zielgerichtete Hinarbeiten auf ein Fest, eine Vorführung am Elternbesuchstag im Schullandheim oder die Aussicht auf Tanzen in Kostümen können für die Schüler ein besonderer Ansporn sein.





Il galletto

①

Son tre not-ti che non dor-mo, la la, sem-pre pen-so al mio ga-letto, la

②

La l'ho per-du-to, la la, po-ve ret-to, la, la, non lo pos-so

③

piu tro - var.

Gitarrenbegleitung: D-Dür
 Überlieferung: Claudia Roy

2. Ho girato l'Inghilterra lala
 e poi tutta la Germania lala
 poi la Francia lala
 poi la Spagna lala
 fino in cima nel Peru.

3. Fvoi donne io lo dico lala
 se percasso lo trovate lala
 con bel garbo lala
 lo prendete lala
 lo portate fino a me.

4. Hale ali
 in argentele lalce
 e la coda
 ben dorata lala
 stinga il collo lala
 starga il becco lala
 e poi fa
 chichirichi.

Übersetzung:

1. Es sind drei Nächte, in denen ich nicht geschlafen habe. Immer denke ich an mein Hähnchen. Ich habe es verloren, das Ärmste, ich kann es nicht mehr finden.
2. Ich bin in Großbritannien herumgereist dann in Deutschland, in Frankreich, in Spanien, bis zu den Gipfeln von Peru.
3. Zu euch Frauen sage ich dies: Wenn ihr es findet, seid solibeweiswürdig, nehmt es und bringt's zu mir.
4. Vögel haben silberne Flügel und einen goldenen Schwanz. Sie zeigen den Hals, öffnen den Schnabel und machen: Kikiriki.

Bau eines Lehmbackofens

Von Ulrike Wilfarth

Das Projekt „Bau eines Lehmbackofens“ ist für einen Schullandheimaufenthalt — gerade auch mit ausländischen Schülern — besonders gut geeignet. Es ist vorwiegend auf den Vollzug von Handlungen und weniger auf die Verbalisierung von Arbeitsvorgängen ausgerichtet, so daß die möglicherweise vorhandenen Sprachschwierigkeiten der ausländischen Schüler hierbei nicht ins Gewicht fallen.

Kooperation und Gruppenbewußtsein werden gefördert: Durch die aktive Mitarbeit eines jeden einzelnen Schülers entsteht im gemeinsamen Arbeitsprozeß ein Produkt, das die Gruppe selbst geschaffen hat: ihr Lehmbackofen.

Der Lehmbackofen ist ein lebensnotwendiges Element aus der Kulturgeschichte der Völker; ein Beispiel dafür, daß es verbindende Elemente zwischen unterschiedlichen Kulturen gibt. So können z. B. in deutschen Heimatmuseen Backöfen besichtigt werden, die denen sehr ähnlich sind, die man im Hochland von Anatolien in der Türkei findet und die türkische Kinder vielleicht aus ihrer Heimat kennen.

Es bietet sich an, das Projekt „Bau eines Brotbackofens“ durch Backprojekte zu ergänzen, bei denen es um die Herstellung von Backwaren nach Rezepten aus verschiedenen Ländern geht (z. B. türkisches Brot, deutsches Brot, türkische Pizza, italienische Pizza, türkische Hefeteigtaschen).

Das Projekt eignet sich für Schüler und Jugendliche aller Jahrgangsstufen ab Klasse 5. Es kann, je nach Zusammensetzung der Gruppe, nach dem Interesse der Schüler oder nach witterungsbedingten Einflüssen, auf unterschiedliche Weise ablaufen bzw. erweitert wer-

den. Folgende Möglichkeiten wurden bisher — bei Schullandheimaufenthalten im Hochtalhof Falkau/Südschwarzwald — erfolgreich erprobt:

1. Der Lehmbackofen wird auf der Wiese gebaut. Als Unterlage dienen Ziegel- oder Schamottsteine, auf denen eine Lehmschicht verteilt wird. Darüber wird ein Geflecht aus biegsamen Zweigen errichtet, das mit einer dicken Lehmschicht verkleidet wird. Um zu verhindern, daß der Backofen beim Anheizen Risse bekommt, ist es ratsam, ihn nach der Fertigstellung ein bis zwei Wochen lang trocknen zu lassen, bevor man beginnt, darin Brote zu backen. Es ist zu empfehlen, über dem Backofen ein Schutzdach gegen Regen (z. B. aus geflochtenen Zweigen) zu errichten.
2. Der Lehmbackofen wird als Modell gebaut. Als Unterlage dient eine Preßspanplatte. Die Zweige für das Grundgerüst werden in Löcher gesteckt, die in die Holzplatte gebohrt werden. Diese Arbeit kann bei ungünstiger Witterung im Raum ausgeführt werden und ist somit wetterunabhängig. Das Modell kann nach dem Schullandheimaufenthalt in die Schule mitgenommen und dort ausgestellt werden. Es sollte jedoch kein Brot darin gebacken werden.
3. Die beiden o. g. Möglichkeiten werden miteinander kombiniert. Während die eine Gruppe den Backofen auf der Wiese baut, stellt die andere ihn als Modell her.
4. Zur Erweiterung des Projektes können folgende Arbeitsgruppen gebildet werden:
 - Rezeptgruppe: Sie sucht Backrezepte aus Backanleitungen heraus und stellt sie in einem eigenen Rezeptbuch zusammen.
 - Erkundungsgruppe: Sie besichtigt eine Groß- und eine Kleinbäckerei und informiert sich über den Beruf des Bäckers.
 - Schnitzgruppe: Sie schnitzt Eßbesteck aus Holz.
 - Flechtgruppe: Sie stellt aus Paddigrohr Körbe für Brote und Semmeln her.



Wir machen Köfte
Wir kneten einen
Teig aus Hack.



Salz, Pfeffer,
Zwiebeln.



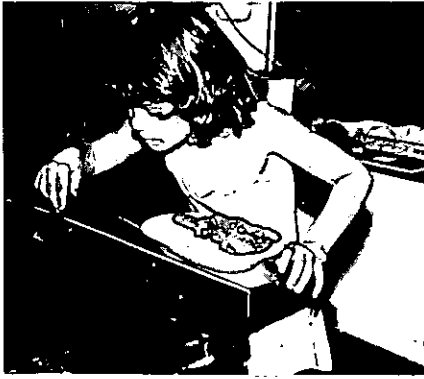
Er ist weich.
Viele Kinder stehen
am Tisch. Sie formen den
Fleischteig zu Röllchen.
Alle Kinder sind glücklich.



Sie krü-
meln
und
leckern.



Der Teig vom dem Hackfleisch
schmeckt gut. Zwei türkische
Jungen naschen schon. Es sind
Fatih und Hilseyin. Fatih
ißt und ißt und sein
Bauch wird dicker.



Zum Braten
legen wir
den Teig in
eine große
Schwenkpfanne.



Die Fleischbrötlchen nennt
man Käfte.



die Milch ist schon
sauer geworden



Den vier ausländischen
Jungen schmeckt es
gut. Manchen deutschen
Kindern waren die
Käfte zu scharf.
Dann muß man
viel trinken.

Aus Aufenthaltsberichten:

Spiel und Sport

„Ich hatte das Gefühl, daß besonders die Ungezwungenheit, dieses ‚Auch-mal-Kind-sein-dürfen‘ besonders den türkischen Mädchen sehr gut getan hat. Sie nutzten die Lese-, Bastel-, Mal- und Spielmöglichkeiten voll aus und konnten abends meist kein Ende finden. Besonders Fatma, die im engen Kostüm sehr damenhaft auf die Reise gegangen war, war plötzlich ein kleines ausgelassenes Mädchen, das in Bäumen saß und mit den Jungen Fußball spielte.“

„Oft trafen sich die Kinder in ihrer Freizeit alle in einem Zimmer und eines Abends wurden wir Erwachsenen auch gerufen. Sie hatten spontan ein Szenenspiel vorbereitet. Es sollte eine türkische Hochzeit gefeiert werden. Man hatte ein Brautpaar bestimmt, die Braut war ganz verschleiert. Die Mädchen hatten sich Tücher umgehängt, und es wurden türkische Lieder gesungen und dazu geklatscht und getanzt. Es stellte sich heraus, daß die meisten türkischen Mädchen schon ziemlich perfekt im Bauchtanz waren und jetzt auch ohne Scheu ihr Können vorführten. Plötzlich tanzten auch die türkischen ‚Kochmütter‘ mit, und die einzige, die etwas steif und unbeholfen herumprobierte, war ich selber.“

Helga Reifenstein

„Nachmittags stand fast täglich Schwimmen auf dem Programm. Selbst weniger wanderfreudige Kinder nah-

men die ca. 45-minütige Wanderung zum herrlich gelegenen Waldschwimmbad in Kauf. Im Schullandheim sollte kein geregelter Schwimmunterricht durchgeführt werden. Vielmehr ging es darum, Dinge zu tun, für die im normalen Unterricht wenig Zeit ist: Spiele im Wasser, Tauchen, lustige Staffeln. Wer wollte, hatte aber auch Gelegenheit, seine Schwimmfertigkeit zu verbessern. Keiner wurde gezwungen, ins Wasser zu gehen, doch alle gingen auch bei kühler Witterung. Die türkischen Kinder genossen das tägliche Schwimmen besonders, da sie sehr viel weniger als deutsche Kinder in ihrer Freizeit die Gelegenheit zum Schwimmen haben. Nur ganz wenige türkische Eltern können schwimmen und gehen einmal gemeinsam mit ihren Kindern in ein Schwimmbad. Wenn die Kinder in dieser Schullandheimwoche auch noch nicht perfekt schwimmen gelernt haben, die Scheu vor dem nassen Element haben sie alle abgelegt. Besonders auffällig war, wie die guten Schwimmer sich um die Anfänger bemühten.“

„Interessant war zu beobachten, daß die Kinder sich in den täglichen Freizeiten in immer wechselnden kleinen und großen Gruppen zusammenfanden. Alles wurde einmal ausprobiert, Anregungen von Mitschülern wurden aufgenommen, eigene Spiele wurden entwickelt. Ohne Eingreifen der Lehrer fanden sich Mannschaften zusammen. Kinder, die



anfänglich nur abwartend beobachteten, wurden erfolgreich zum Mitspielen aufgefordert. Deutsche und türkische Kinder, Jungen und Mädchen beider Klassen wurden zwangsläufig durch die Freude am Spielen zusammengeführt. Die türkischen Kinder waren beim Spielen mit besonders viel Eifer bei der Sache. Sie genossen es offensichtlich, hier in der freien Natur nach Herzenslust spielen und toben zu können. Sie hatten das Gefühl, von ihren deutschen Klassenkameraden akzeptiert zu werden und wurden merklich selbstbewußter. Eine Begebenheit am Rande: Ein deutscher Junge äußerte nach zwei Tagen den Wunsch, in das Zimmer umziehen zu dürfen, in dem ein türkischer Junge schlief, mit dem er sich, obwohl sie schon seit vier Jahren gemeinsam die Schulbank drückten, erst beim Spielen angefreundet hatte. Wir gaben die Erlaubnis, und es entwickelte sich eine nachhaltige Beziehung zwischen den beiden."

„Bevor es abends ins Bett ging, fanden sich die Schüler im Tagesraum zusammen. Es wurden Geschichten vorgelesen, Lieder gesungen, und es wurde über besondere Vorfälle, Probleme

oder Eindrücke geredet. Besonderes Vergnügen bereiteten die abschließenden Kreisspiele, die vielfach mit einer Partnerwahl verbunden waren. Der große ‚Renner‘ war das Spiel ‚Zublinzeln‘. Die Regeln sind einfach: Die Mädchen sitzen im Innenkreis; hinter jedem Mädchen steht ein Junge, die Hände hinter dem Rücken. Ein Junge hat vor sich einen freien Stuhl, ist also ohne Mädchen. Er versucht, durch ‚Zublinzeln‘ ein Mädchen heranzulocken, was der dahinterstehende Junge verhindern kann, indem er schnell ‚sein‘ Mädchen festhält. Nach einiger Zeit wechseln Jungen und Mädchen die Positionen. — Die türkischen Mädchen verhielten sich bei diesem Spiel, wie auch bei anderen Spielen, bei denen ein Partner gewählt werden mußte, recht zurückhaltend, während die türkischen Jungen ihre Hemmungen durch Albernheit abreagierten. Doch als sie merkten, wie locker und ungezwungen deutsche Jungen und Mädchen miteinander umgingen, legten sie diese Verhaltensweisen recht bald ab. Am höchsten in der Gunst der Mädchen stand bei diesen Spielen übrigens ein türkischer Junge."

Anke Abel

Das Zusammenleben im Schullandheim fördert das gegenseitige Verstehen zwischen Lehrern und ausländischen Schülern sowie der deutschen und ausländischen Schüler untereinander.

Erste Begegnung mit ausländischen Schülern

Eindrücke und Erfahrungen einer deutschen Lehrerin

Von Gudrun Wusterhausen

Ich lebe in einer Kleinstadt in der Nähe von Nürnberg mit ca. 22 000 Einwohnern. Zehn Prozent davon sind ausländische Mitbürger, vorwiegend aus der Türkei und aus Griechenland.

Seit zwei Jahren gibt es an meiner Schule (ca. 150 Schüler) zweisprachige griechische Klassen. Es bestehen jedoch nur wenig Kontakte zwischen den deutschen und griechischen Lehrkräften und Schülern. In unseren Regelklassen befinden sich lediglich drei türkische Schüler. Dies liegt einerseits am Einzugsgebiet der Schule und andererseits daran, daß die meisten türkischen Schüler in der Umgebung zweisprachige Nationalklassen besuchen, die in einer anderen Schule zusammengefaßt sind.

Das Problem der ausländischen Schüler in der Bundesrepublik und in der deutschen Schule war also für mich überhaupt nicht existent. Natürlich nahm ich die ausländischen Kinder in der Stadt wahr; aber ich hatte mit ihnen nichts zu tun und daher ihnen gegenüber eine indifferente Haltung. Meine einzige Erfahrung war Kaan, ein in der Bundesrepublik geborener türkischer Junge. Er war zwei Jahre in meiner Klasse, und ich mochte ihn sehr. Seine Art war ansprechend, er hatte strahlende Augen, war eifrig in der Schule und sang am liebsten deutsche Wanderlieder.

Zufällig eröffnete sich mir und meiner 4. Klasse über den Modellversuch die Möglichkeit, im folgenden Schuljahr zusammen mit einer ausländischen Klasse ins Schullandheim zu fahren. Ohne langes Nachdenken sagte ich zu.

Naheliegender war natürlich, es mit einer griechischen Klasse zu versuchen. Deshalb nahm ich mit einem griechischen Lehrer Kontakt auf und traf mich schließlich mit ihm, einigen weiteren griechischen Kollegen und griechischen Eltern anläßlich einer Elternveranstaltung in der Bahnhofsgaststätte des Ortes. Ausgehend von deutscher Pünktlichkeit war ich erstaunt, als zum festgelegten Beginn der Raum eher leer war. Ich stellte mich schon auf einen Nachmittag im kleineren Kreise ein, doch die griechischen Lehrer waren sehr hoffnungsvoll, daß noch viele kommen würden. Sie sollten recht behalten. Ein Diavortrag über das Schullandheim, den ich vorführte, begeisterte die griechischen Eltern und Lehrer, und so dachte ich, daß es mit dem gemeinsamen Aufenthalt klappen würde. Doch von der anfänglichen Euphorie blieb nicht viel übrig. Als sich die Eltern endgültig entscheiden sollten, kamen nur zwei Zusagen.

Die Sommerferien standen vor der Tür, der Aufenthalt sollte im Oktober stattfinden! Meine Hoffnungen, evtl. noch nach Schulanfang, innerhalb von vier

Wochen, eine ausländische Klasse zu finden, waren auf den Nullpunkt gesunken. So schwierig hatte ich mir das nicht vorgestellt. Ich war enttäuscht vom mir ungewohnten Verhalten der griechischen Eltern, ja fast ein bißchen böse. Denn ich konnte alles nur schwer nachvollziehen und dachte (sehr naiv!), daß die Ausländer doch froh und dankbar sein müßten, wenn von deutscher Seite „Integrationsbemühungen“ sichtbar werden.

Trotz gesunkener Stimmung machte ich noch einen Versuch, diesmal an der Schule mit den türkischen Klassen. Der türkische Lehrer und der deutsche Rektor waren sehr angetan und sagten überraschenderweise sofort zu (am ersten Schultag!). Die verbale Bereitschaft wurde in kurzer Zeit umgesetzt, und ich erlebte wohltuend, wie schnell unser gemeinsames Vorhaben Gestalt annahm. Obwohl der türkische Lehrer noch nie im Schullandheim gewesen war, engagierte er sich sehr und berief in kürzester Zeit einen Elternabend ein. Sein Rektor unterstützte ihn in jeder Hinsicht. Das Ergebnis war, daß fast alle türkischen Kinder mitfahren durften. Diese Erfahrungen ließen meine Gefühle dem Aufenthalt gegenüber sehr positiv werden. Aus Zeitgründen konnten sich die beiden Klassen vorher nicht mehr treffen, so daß ich die türkischen Kinder nicht kannte.

Mitte Oktober fuhren wir dann los in unser Schullandheim. Ich wußte nicht genau, was auf mich zukommen würde, war aber optimistisch und hatte auch das Gefühl, etwas Gutes zu tun. Was sollte schon schiefgehen? Der Aufenthalt war mehr als gründlich vorbereitet; zwei Studentinnen fuhren als Begleitung mit.

Doch als ich am ersten Abend völlig erschöpft in mein Bett sank, dachte ich, nie wieder fahre ich mit einer fremden Klasse zusammen ins Schullandheim. Und zwölf Tage lagen noch vor mir . . . ! Ich sehnte mich danach, so wie es im vergangenen Schuljahr schon gewesen war, mit meiner sehr lieben und ruhigen Klasse allein hier im Schullandheim zu sein (und meine Kinder dachten wohl ähnlich). Die Unruhe und das oft hektische Durcheinander, das Reden in einer Sprache, die wir nicht verstanden, waren für uns ungewohnt; ebenso die Abneigung, lange Wanderungen zu unternehmen, ohne gleich einzukehren. Auch war ich überrascht, als die türkischen Kinder nach dem Zähneputzen Unmengen von Chips aller Art aus ihrem Gepäck kramten, daß sie sich mit Unterwäsche duschten. Meine „wohlerzogenen“ deutschen Mädchen „melde-ten“ mir, daß einige türkische Mädchen ihre Sachen nicht täglich wechselten, und überhaupt wunderten sie sich über die kleinen Reisetaschen. Viel, sehr viel strömte auf mich ein, von beiden Seiten.

Doch der Aufenthalt war nicht mehr rückgängig zu machen. Glücklicherweise. Denn nach anfänglichem Kopfschütteln und manchmal auch Entsetztsein über mir Ungewohntes entdeckte ich all die kleinen Kinderseelen. Türkische Buben und Mädchen wurden sehr zugänglich und immer anhänglicher. Langsam konnte ich auch ihre Vorzüge und Fähigkeiten erkennen. Bei einer Wanderung pflückten sie Blumen und gestalteten kleine Sträußchen, in Form und Farbe wunderschön. Sie begeisterten mich beim Tanzabend, wie sie sich mit Freude und viel Gefühl für Rhythmus nach der Musik — und da besonders nach türkischer — bewegten. Zu



einzelnen Kindern entstand fast so etwas wie gegenseitige Zuneigung. Ein türkischer Junge wich bei einer Nachtwanderung nicht von meiner Seite. Es war für mich sehr eindrucksvoll, wie er schweigend neben mir schritt. Er bedachte mich auch später noch mit „liebvollen“ Geschenken und schrieb Briefe. Gegen Ende des Aufenthaltes hatten wir uns gut kennengelernt. So wie ich meine eigene Klasse mochte, wie ich den einzelnen Schüler in seiner Ganzheit sehen konnte, so gelang mir das jetzt auch bei den türkischen Kindern.

Ich aber, die so hautnah noch nie Kontakte mit Menschen anderer Nationalität hatte, habe umgedacht: War ich bislang eher geneigt, unsere deutschen Normvorstellungen als allgemeingültig zu sehen und daraus Erwartungen abzuleiten, so habe ich aufgrund von vielen kleinen Geschehnissen, von Erfahrungen im Umgang mit den türkischen Kindern dazugelernt; gelernt vor allem, daß die von deutschen Hirnen einseitig gedachte „Integration“ dem ausländischen Kind, dem erwachsenen Auslän-

der und seiner Identität in keiner Weise gerecht wird. Auch hatte ich nicht im geringsten berücksichtigt, daß der türkische Kollege (also ein Mann) Schwierigkeiten haben könnte in seinem Selbstverständnis, wenn zwölf Tage lang eine deutsche Lehrerin (also eine Frau) das „Sagen“ hat und nahezu zwangsläufig aufgrund ihrer Schullandheimerfahrung und der Sprache dominiert.

Nach dem Aufenthalt besuchte meine Klasse die türkische Klasse in deren Klassenzimmer. Wir kamen aus dem Staunen nicht mehr heraus. Für uns hatten sie das Zimmer herrlich geschmückt; die Schultische waren in feine Cafétische umfunktioniert, es gab Torte und für jedes deutsche Kind ein hübsches Geschenk. Das hatte ich mir in dieser Form nicht träumen lassen.

Ja — und wenn ich heute über den Marktplatz unserer Kleinstadt gehe, dann sehe ich die ausländischen Kinder bewußter. Ich bleibe stehen, schaue ihnen zu. Einige von ihnen habe ich kennengelernt, und wir freuen uns sehr, wenn wir uns treffen.

„Am Sonntag sind unsere Eltern gekommen. Sie haben unseren deutschen Freunden türkisches Essen mitgebracht. Wir haben die Folklore ‚Silifke ‚nin yogurdu‘ getanzt. Wir haben wunderschöne Tage vollbracht.“

Sevgi

Kennenlernen? Verständigung? Freundschaft?

Zur Effektivität von gemeinsamen Schullandheimaufenthalten deutscher und ausländischer Schüler

Von Marlis Stoffels

Welche Probleme gibt es zwischen deutschen und ausländischen Schülern? Warum führen Lehrer deutsch-ausländische Schullandheimaufenthalte durch? Was bewirken die Aufenthalte?

Diese und andere Fragen wurden an Lehrer gerichtet, die mit deutschen und ausländischen Schülern gemeinsam ins Schullandheim gefahren waren. Erste Ergebnisse dieser Befragung werden im folgenden exemplarisch anhand einiger in Bayern durchgeführter Aufenthalte dargestellt.

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern werden in Bayern die ausländischen Schüler überwiegend in National- oder bilingualen Klassen unterrichtet, in denen es nur ausländische Schüler gibt. Von daher haben deutsche und ausländische Schüler in der Schule nur wenig Kontakt miteinander, auch wenn sie die Pausen im Schulhof gemeinsam verbringen.

„Im Schulhof in den Pausen gibt es auch keine Kontakte, oder wenn Kontakte, dann meistens negative. Es gibt keine großen Streitereien, aber doch Bemerkungen, die die deutschen Schüler machen und wo sich die türkischen dann abgelehnt fühlen.“ (Deutsche Lehrerin einer türkischen Klasse)

Daß deutsche und ausländische Schüler so selten aufeinander zugehen, liegt z. T. auch daran, daß die Lehrer nur we-

nig gemeinsam mit deutschen und ausländischen Klassen unternehmen.

„Wenn man die Klassen auf dem Schulhof so beobachtet, haben die eigentlich recht wenig Kontakt miteinander, weil die Lehrer an der Schule einfach wenig miteinander machen. Es sind hier etliche türkische Klassen, die haben türkische Klassenlehrer und da ist der Kontakt sowieso noch geringer als zwischen den deutschen Klassenlehrern.“ (Deutsche Lehrerin einer türkischen Klasse)

Gerade in einer Situation, wie sie in Bayern besteht, sind Schullandheimaufenthalte von besonderer Bedeutung und erfüllen hier gleichermaßen zwei Funktionen. Einmal tragen sie dazu bei, daß eine Kontaktaufnahme und Verständigung zwischen deutschen und ausländischen Lehrern erfolgt, die normalerweise genausowenig miteinander zu tun haben wie die Schüler. Solche Kontakte wurden z. T. vom Schullandheimverein über Lehrerfortbildungstagen und sonstiges vermittelt. Zum anderen bietet das Schullandheim mit seinen Lebens- und Arbeitszusammenhängen die Möglichkeit eines pädagogisch initiierten und gesteuerten Kontaktes zwischen ausländischen und deutschen Schülern, wie sie im normalen Schulalltag nicht gegeben ist.

Entsprechend dieser Voraussetzung war das Ziel aller Schullandheimaufenthalte, deutsche und ausländische Schüler miteinander in Kontakt zu bringen. Für die Lehrer der ausländischen

Klassen war dies der wichtigste Grund, ins Schullandheim zu fahren, und alle wollten auch nur mit einer deutschen Klasse zusammen fahren.

„Mein Ziel war, Kontakte zwischen den Kindern zu schaffen, damit sie sich untereinander kennenlernen. Unsere Kinder sind in der Schule von den deutschen Kindern isoliert. Durch die Schullandheimaufenthalte, denke ich, bekommen sie vielleicht mehr Kontakt zu deutschen Kindern, mehr Kontakt zur deutschen Sprache und bekommen mehr Erfahrungen, wie die Deutschen leben.“ (Italienischer Lehrer)

„Ich wollte unbedingt mit einer deutschen Klasse fahren. Türken sind sowieso immer unter sich und ich wollte den Schülern einfach mal die Chance geben, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern, und ich wollte ihnen auch die Chance geben, vielleicht deutsche Freunde zu finden.“ (Deutsche Lehrerin einer türkischen Klasse)

Die Intention der deutschen Lehrer war dagegen, vor allem ins Schullandheim zu fahren, um die Klassengemeinschaft zu stärken und das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu verbessern. Dies lag wohl auch daran, daß die deutschen Lehrer nicht unbedingt mit einer ausländischen Klasse fahren wollten, sondern für sie hatte sich die Möglichkeit oft mehr oder weniger zufällig ergeben. So kam bei ihnen erst als weitere Zielsetzung hinzu, ihren Schülern die Gelegenheit zu geben, ausländische Kinder überhaupt einmal näher kennenzulernen.

„Ja also, ich bin aus zwei Gründen hingefahren: erst einmal, daß die Kinder sich mit sich selbst beschäftigen und zwar über das Maß der Schulzeit hinaus, daß sie auch einmal in der Freizeit miteinander umgehen und sich kennenlernen. Und dann, daß sie überhaupt einmal ausländische Kinder kennenlernen, weil sie ja mit Ihnen sonst praktisch nichts zu tun haben.“ (Deutscher Lehrer)

„Bei mir sind die Ziele, wenn ich ins Schullandheim fahre, fast immer die gleichen. Mir geht es hauptsächlich darum, daß ich meine

Schüler besser kennenlernen, daß sie mich auch außerhalb der Schule kennenlernen, um ihr Verhalten und den Zusammenhalt der Klasse zu fördern. Und in dem Fall, wo ich also mit einer italienischen Klasse ins Schullandheim gefahren bin, kam noch als zusätzliche Motivation hinzu, Kontakt zwischen den deutschen und italienischen Schülern zu schaffen.“ (Deutscher Lehrer)

Die Reaktionen der Schüler auf den gemeinsamen Schullandheimaufenthalt waren sehr unterschiedlich. Offene Ablehnung wurde von den deutschen Schülern zwar nicht geäußert. Sätze wie: „Mit denen wollen wir nicht fahren!“ fielen nicht. Doch freudige Erwartung in bezug auf die ausländische Klasse war bei den meisten auch nicht festzustellen.

„Die allgemeine Stimmung der Schüler war abwartend. Dann waren da natürlich ein paar von den Schreihälsen und Machern, die immer als erstes gesagt haben: ‚Mit denen will ich aber nichts zu tun haben; wenn wir Tischtennis spielen, aber nicht mit den Türken‘. Oder wenn sie dies und jenes machen, aber nicht mit denen.“ (Deutsche Lehrerin)

„Sie waren sicher schon ein bißchen skeptisch, aber es ist nie eine negative Äußerung gekommen. Man spürte irgendwo ein Spannungsfeld, eine innere Reserviertheit, aber es kam nichts Negatives und auch nichts Positives.“ (Deutscher Lehrer)

Anders sah es dagegen bei den ausländischen Schülern aus.

„Als ich zu meiner Klasse gesagt habe, wir fahren nächstes Jahr ins Schullandheim, waren sie alle begeistert. Und als ich gesagt habe, höchstwahrscheinlich fahren wir mit einer deutschen Klasse, da waren sie noch begeisterter. Manche haben Angst gehabt, daß die deutschen Schüler sie vielleicht nicht mögen und manche haben auch Angst gehabt, weil sie nicht so gut deutsch sprechen und die deutschen Kinder vielleicht über sie lachen könnten.“ (Türkischer Lehrer)

„Die türkischen Kinder haben sich sehr gefreut, mit einer deutschen Klasse zusammen zu fahren. Sie haben sich gewünscht, die

deutschen Kinder endlich mal näher kennenzulernen und sich mit ihnen anzufreunden." (Deutsche Lehrerin einer türkischen Klasse)

Ausländische und deutsche Schüler haben dann ein bis zwei Wochen zusammen im Schullandheim gelebt: zusammen gearbeitet, gespielt, gegessen, geschlafen, gestritten, Konflikte gelöst und sich versöhnt. Von Ablehnung und Abgrenzung war im Schullandheim nur selten etwas zu spüren. Es gab zwar auch Konflikte zwischen ausländischen und deutschen Schülern. Ihre Lösung führte jedoch meistens zu einem stärkeren gegenseitigen Verständnis füreinander. Bei vielen Aufenthalten wurde aus zwei Klassen eine große Gemeinschaft, und es war völlig nebensächlich, daß es Italiener, Türken, Deutsche oder Griechen waren.

„Ab dem dritten Tag war eigentlich nicht mehr zu erkennen, daß das Italiener sind und das sind Deutsche. Das war vollkommen weg, das war nebensächlich.“ (Deutscher Lehrer)

„Meine Kinder fühlten nicht anders als die deutschen, weil das auch nie rausgekommen ist, ob deutsch oder italienisch. Das war vollkommen egal. Die beiden Nationalitäten wurden überhaupt nicht erwähnt. Das waren Kinder und basta.“ (Italienische Lehrerin)

Wie stark sich die Grenzen zwischen den Klassen verwischten, war von Aufenthalt zu Aufenthalt unterschiedlich und hing davon ab, wie der Schullandheimaufenthalt gestaltet wurde. So reichte die Gestaltung der Schullandheimaufenthalte von Alles-gemeinsam-machen bis Beibehaltung der Klassenstrukturen und getrenntem Unterricht für die jeweiligen Klassen. Es zeigte sich, daß sich die Grenzen dort am stärksten aufhoben, wo die beiden Klassen als eine große Gruppe betrachtet wurden, wo die Schlafzimmer gemischt belegt waren, und wo nicht nach Klas-

sen getrennt Unterricht gemacht wurde, sondern gemeinsame Spiele und Projektgruppen für alle angeboten wurden.

„Wir haben gedacht, wir machen das Angebot so, daß es möglichst leicht fällt, etwas gemeinsam zu machen; ohne aber ständig darauf einzugehen: das sind die Türken und das sind die Deutschen. Das haben wir eigentlich übergangen, sondern dort waren wir eine Gruppe. Wir haben auch nie gesagt: das muß man zusammen machen. Es war einfach so da, und man konnte mitmachen, ganz egal, wer es war, und das hat auch so funktioniert.“ (Deutsche Lehrerin)

„Wir wollten, daß deutsche und italienische Kinder zusammen auf den Zimmern sind, weil abends in den Zimmern der schönste Moment für die Kinder kommt, wenn sie frei sind und Quatsch machen können. Die italienischen Kinder sehen dann, daß die deutschen genauso sind wie sie, daß sie genau denselben Blödsinn und genau dieselben Späße machen, und umgekehrt die deutschen Kinder auch. In diesem Moment, wo sie zusammenbleiben müssen — sie können nicht auf dem Flur schlafen —, kommen sie irgendwann auf denselben Blödsinn.“ (Italienische Lehrerin)

Eine weitere wichtige Komponente war der Umgang der Begleitpersonen miteinander. Verstanden sich die Begleitpersonen gut, übertrug sich das auch auf die Schüler. Gab es eine Distanz zwischen den Lehrern, dann gab es auch diese Distanz zwischen den Schülern. Wichtig war auch, daß jeder Lehrer sich für alle Schüler verantwortlich fühlte und nicht nur für seine jeweilige Klasse.

„Wenn die Lehrer sich einig sind, klappt es mit den Klassen zusammen wunderbar. Doch nur unter dieser Bedingung. Denn in dem Moment, wo die Lehrer schon eine Distanz untereinander haben, haben auch die Klassen diese Distanz.“ (Italienischer Lehrer)

„Daß die Lehrer sich verstehen, das ist überhaupt die Voraussetzung. Wenn zwischen den Lehrern und den anderen Begleitpersonen kein Konsens besteht, dann sind die

Chancen sehr klein, daß die Klassen unter sich miteinander klarkommen." (Deutscher Lehrer)

Am Ende des Schullandheimaufenthaltes fuhren alle Lehrer — trotz mancher Spannungen und Konflikte — mit einem positiven Gefühl und dem Eindruck nach Hause, daß der Schullandheimaufenthalt allen wichtige Erfahrungen vermittelt hat. Deutsche und ausländische Kinder haben sich näher kennengelernt und die anderen sind jetzt nicht mehr die Italiener, Deutschen, Türken, Griechen . . ., sondern der Ali, die Petra, der Guiseppa, die . . . Sie haben feststellen müssen, daß die anderen genau solche Kinder sind wie sie selbst — mit den gleichen Sorgen, Freuden und Wünschen. Sie haben gelernt, miteinander umzugehen, sich zu akzeptieren und zu tolerieren.

Für die deutschen Kinder bedeutet die Erkenntnis, daß ihre ausländischen Mitschüler genauso Kinder sind wie sie selbst auch, sich in Zukunft offener und unvoreingenommener ihnen gegenüber zu verhalten.

„Ob meine Schüler jetzt eher auf ausländische Schüler zugehen können, offener und unvoreingenommener, das kann man natürlich nur vermuten. Aber ich vermute schon. Wenn wir nichts getan hätten, dann wären griechische Kinder . . ., das wäre nur ein leerer Begriff, eine Hülse. Der ist jetzt mit Leben erfüllt, und das ist positiv. Die Kinder haben viele positive Erfahrungen gemacht. Wir haben uns — meinetwegen — gestritten, wir haben gemerkt, daß man Konflikte lösen kann, daß sie sich über dieselben Dinge freuen wie wir uns freuen, daß es Menschen sind wie wir. Das ist ja das Ziel, daß man den Kindern vermitteln will. Ausländer sind genauso Menschen wie wir." (Deutscher Lehrer)

Auch wurden sicher ein paar Vorurteile, wenn nicht abgebaut, so doch in Frage gestellt. Die deutschen Kinder sind zum

Nachdenken über das, was sie sonst so über Ausländer hören, angeregt worden.

„Ich finde schon, daß die deutschen Schüler gemerkt haben, daß ihr Gesamtbild vom Türken oder überhaupt von den Ausländern nicht ganz so stimmt, und vor allem, daß nicht jeder Ausländer gleich ist. Die haben im Schullandheim mitbekommen, daß Türken nicht schmutzig sind, sondern unheimlich sauber. Daß die mehrmals täglich duschen und Wert auf Äußeres legen . . . und in den türkischen Zimmern, da hätte man vom Boden essen können und bei den deutschen Schülern konnte man überhaupt nicht reingehen vor lauter Dreck. Das haben die deutschen Schüler auch mitbekommen." (Deutsche Begleitperson)

Und die ausländischen Kinder haben die Erfahrung gemacht, daß sie akzeptiert werden, und vielleicht ihre Angst, beschimpft oder ausgelacht zu werden, ein wenig verloren.

„Die griechischen Kinder wollten keinen Kontakt zu den deutschen Kindern haben. Sie haben ein bißchen Angst gehabt, weil die deutschen Kinder schlecht über die Ausländer reden. Aber durch den Schullandheimaufenthalt hat sich das verändert. Jetzt kann ich sagen, ist alles in Ordnung mit meinen Kindern. Die Kinder möchten jetzt gerne mit deutschen Kindern spielen, aber früher nicht so gerne." (Griechischer Lehrer)

Das Zusammenleben im Schullandheim veränderte auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Dort, wo die Klassen aus einem Schulhaus waren, war dies auch hinterher in der Schule noch deutlich spürbar. Die deutschen Lehrer haben einen besseren Kontakt zu den ausländischen Schülern bekommen, und die ausländischen Lehrer werden von den deutschen Schülern jetzt eher akzeptiert.

„Ich habe es bei meinen Schülern gemerkt. Wenn der . . . zuvor manchmal ins Klassenzimmer gekommen ist, wenn er z. B. den Schlüssel mal gebraucht hat, meine Schüler

haben ihn schon wahrgenommen, aber irgendwie überhaupt nicht weiter beachtet. Das ist halt so ein türkischer Lehrer und dann heißt der auch noch . . . Also, das war vielleicht eher negativ. Jetzt ist das total anders. Die freuen sich, sobald er ins Zimmer kommt." (Deutsche Lehrerin)

Nach dem Schullandheimaufenthalt gab es noch häufiger Kontakte zwischen einzelnen Schülern. Es wurden Briefe geschrieben, es wurde telefoniert, und einige trafen sich noch ein paarmal, um gemeinsam ins Museum zu gehen, in die Disco; oder sie besuchten sich gegenseitig in den Klassen. In keinem Fall entstanden jedoch intensivere ausländisch-deutsche Freundschaften über den Schullandheimaufenthalt hinaus. Die Erwartungen, die einige Lehrer der ausländischen Klassen und auch die ausländischen Schüler selbst hatten, erfüllten sich in dieser Hinsicht nicht.

„Ich habe wesentlich mehr Erwartungen an diesen Aufenthalt gestellt und habe dann einfach Abstriche machen müssen. Ich habe eben gedacht, daß sie sich schon hinterher nachmittags treffen, daß sie schon mehr Kontakt hinterher miteinander haben. Am Anfang haben die Kontakte zwar auch gut ausgeschaut. Als wir gesehen haben, die laufen jetzt in der Pause Arm in Arm über den Schulhof, da waren wir uns fast sicher, die treffen sich jetzt auch außerhalb und am Wochenende und das ist eben nicht der Fall. Das enttäuscht einen dann ein bißchen.“ (Deutsche Lehrerin einer türkischen Klasse)

Nun kamen die Klassen oft aus verschiedenen Orten (Fürth/Nürnberg) oder noch weiter entfernt, so daß von daher schon keine Freundschaften entstehen konnten. Aber selbst bei Klassen aus demselben Schulhaus dürfte es ein zu hoher Anspruch sein, auf Freundschaften zu hoffen. Ganz abgesehen davon, daß auch bei einem gemeinsamen Aufenthalt von zwei deutschen Klassen selten Freundschaften

über den Schullandheimaufenthalt hinaus entstehen, darf bei ausländischen Kindern nicht vergessen werden, daß sie wieder in eine soziale Realität zurückkehren, die auch schon vor dem Aufenthalt kaum Kontakte hat entstehen lassen.

Was hat sich nun längerfristig durch die Schullandheimaufenthalte verändert? Die Erfahrung der Lehrer war, daß die positiven Ansätze, die der Schullandheimaufenthalt gebracht hat, im Alltag schnell wieder verloren gehen, wenn der Aufenthalt als isolierte Maßnahme stehenbleibt. Wichtig ist, hinterher weitere gemeinsame Aktionen wie Ausflüge, Besichtigungen, gegenseitige Einladungen usw. zu organisieren, um die angebahnten Kontakte zu festigen und zu vertiefen. Geschieht dies nicht, reduziert sich der Kontakt der Schüler bald wieder auf das, was vor dem Aufenthalt war.

„Ich meine, wenn wir diese Kontakte nicht weiterpflegen, wenn wir nach dem Aufenthalt nicht mehr zusammenkommen, dann werden die jetzt entstandenen Kontakte nach drei bis vier Monaten auseinandergehen. Das ist normal und natürlich. Aber ich denke, wenn wir im nächsten Jahr wieder zusammen ins Schullandheim fahren und im übernächsten Jahr auch, dann bleibt vielleicht zumindest ein Teil der Kinder Freunde und treffen sich weiter.“ (Italienischer-Lehrer)

„Man kann nicht vier-, fünfmal im Jahr ins Schullandheim fahren, aber wir sollten in der Schule mehr in dieser Richtung arbeiten und zwar mehr gemeinsam veranstalten. Und die Ausgangssituation, daß die eine Klasse aus Erlangen ist und die andere aus Nürnberg, sollte nicht sein. Man sollte versuchen, zwei Klassen zusammenzubringen, deren Schulen ganz nah beieinander liegen und die Lehrer sollten alles machen, damit die Schüler sehr oft zusammenkommen können.“ (Italienischer Lehrer)

Bisherige Erfahrungen in der Jugendarbeit mit ausländischen Jugendlichen

haben gezeigt, daß es wichtig ist, interkulturelle Kontakte durch ein von den Pädagogen vorstrukturiertes Angebot, z. B. durch gemeinsame Projektarbeit zu steuern. Offene Angebote (ihnen z. B. einen Tischtennisraum zur Verfügung zu stellen) führten wieder nur zu einer Segregation der Jugendlichen.

Überträgt man dies auf das Schullandheim und den schulischen Alltag, so wurden im Schullandheim pädagogisch gesteuerte Kontaktmöglichkeiten zwischen deutschen und ausländischen Schülern geschaffen, die für ein bis

zwei Wochen zu einer Aufhebung der Grenzen führten und vergessen ließen, daß es Türken, Griechen, Italiener, Deutsche waren. Im schulischen Alltag dagegen mit seinem offenen Angebot an Kontaktmöglichkeiten (gemeinsamer Pausenhof) stellte sich die Segregation schnell wieder ein.

F a z i t : Ein Schullandheimaufenthalt allein befreit die ausländischen Kinder noch nicht dauerhaft aus ihrer Isolation. Er kann jedoch die Erfahrung vermitteln, daß dies — zumindest für ein bis zwei Wochen im Schullandheim — möglich ist.

Dieses Heft wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert.

Nachweis: Die Gedichte auf den Seiten 4 und 60 sind entnommen dem Band: Nazim Hikmet, Sie haben Angst vor unserem Leben, Berlin 1977 (mit freundlicher Genehmigung des Buntbuch-Verlags, Hamburg). Die Karikaturen auf den Seiten 18, 55 und 65 sind entnommen dem Band: Die in der Fremde arbeiten, Duisburg 1983 (mit freundlicher Genehmigung der EXILE-Kulturkoordination, Duisburg).

„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 Stammberger, 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 2,50 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

Redaktion dieses Heftes: Jürgen Stammberger, Gabriele Ludwig, Heinrich Thies

HEINRICH LÜBKER †

Er war einer von den Stillen im Lande.

Er war einer der immer aktiven und zuverlässigen Mitarbeiter in der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime. Als ich im April 1952 in den Schuldienst eintrat, wurde Heinrich Lübker für 13 Jahre mein Schulleiter, und er bat mich am ersten Tag meiner Lehrertätigkeit, das Schullandheim Lankau zu betreuen. Heinrich Lübker war ein Vorbild für jede Kollegin und für jeden Kollegen; vor allem den jüngeren Pädagogen half er pädagogisch geschickt. Den Hamburger Schullandheimen war er schon in den zwanziger Jahren verbunden, nach dem Krieg arbeitete er Jahrzehnte im Vorstand des Hamburger Landesverbandes. Es verging kaum eine Arbeitsversammlung, an der er nicht teilnahm; dasselbe gilt für die Hauptversammlungen unseres Verbandes. Die Bundesvorsitzenden haben alle häufig Rat bei ihm gesucht. Das gilt für Dr. H. Sahrhage und Wilhelm Berger ebenso wie für mich. Die Hauptversammlung unseres Verbandes hat Heinrich Lübker 1976 in Weissenstadt zum Ehrenmitglied ernannt.

Bis zuletzt war Heinrich Lübker unserem Verband verbunden. Er verließ uns ganz still am 8. Juli 1984. Er wurde 82 Jahre alt.

Wolfgang Neckel

das
Schullandheim
slh

IM NÄCHSTEN HEFT

- Das in slh 131, Seite 72, angekündigte **Schwerpunktthema** ist — neu für das slh — zu einem **Themenheft** geworden. (Vgl. „Seite der Redaktion“ in diesem Heft, Seite 1f)
- Entsprechend den vorliegenden bzw. angekündigten Beiträgen ergeben sich als Schwerpunktthemen für
slh 1/1985: „Bewegung — Orientierung — Sport im Schullandheim“,
slh 2/1985: „Projektarbeit im Schullandheim“.
- In slh 1/1985 bleiben aktuell:
die Zusammenarbeit des Verbandes Deutscher Schullandheime mit den Lehrerverbänden, dem Deutschen Jugendherbergswerk und dem Bundeselternrat, die Konzeption und Struktur der Fachzeitschrift.
- Fortsetzungsthemen für das slh 1985 sind u. a.:
Natur und Schullandheim, Lehreraus- und -fortbildung, Schullandheim früher und heute, Theater und Schullandheim, Spiel und Sport im Schullandheim.
- Das slh informiert über die regionalen Themen der Landesverbände.

Zu allen oben genannten Themenbereichen Rückmeldungen an die Anschrift der Redaktion: Oberntorwall 1, 4800 Bielefeld 1, Telefon 05 21 / 6 76 90

zitat

Lo „Schullandheim”

è una scuola convitto in campagna,
dove gli scolari e le scolare vanno
a trascorrere
una o due settimane all'anno.

Queste due settimane sono dedicate
al comportamento sociale,
al gioco,
al contatto diretto con la natura
ed a lezioni
che richiedono
molto tempo a disposizione.