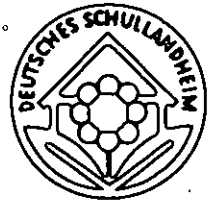
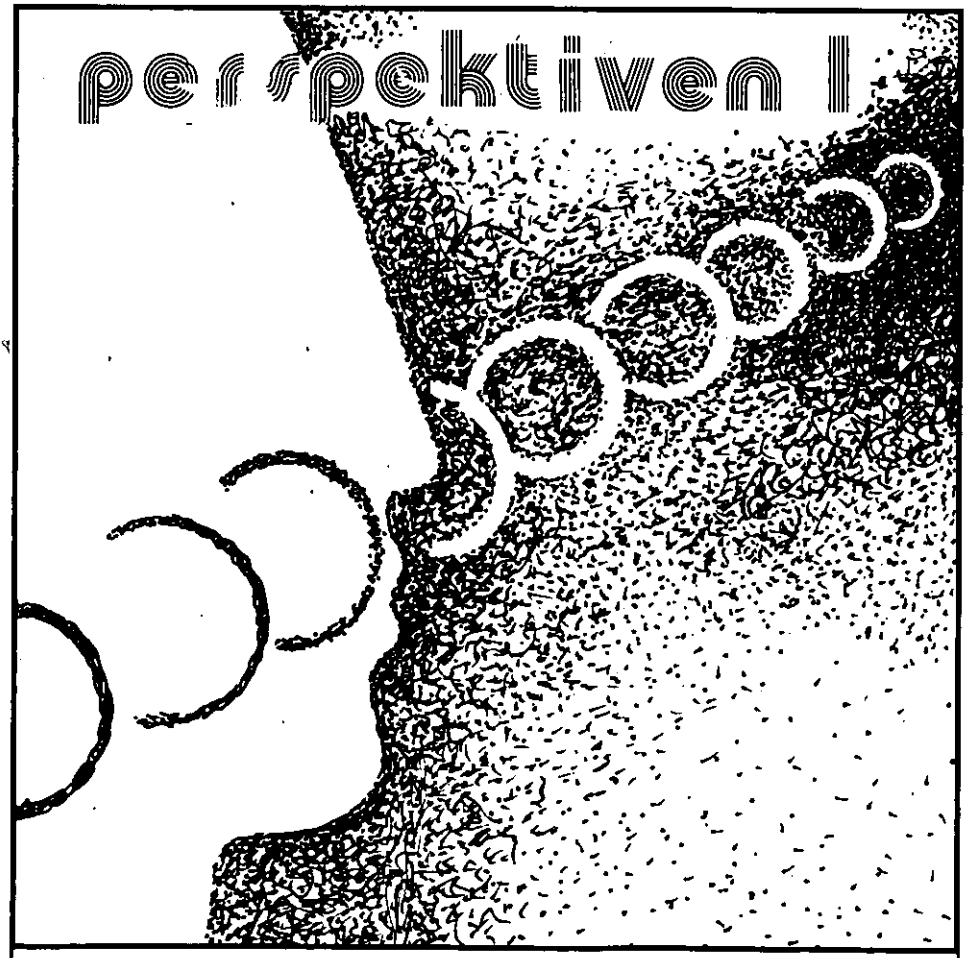
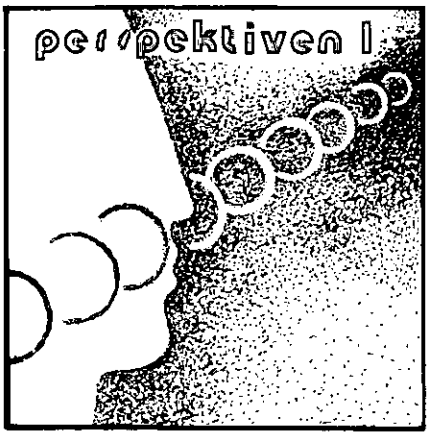


das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 137 — 1986 — Heft 1 ISSN - 0724 5262



SPUREN-SUCHE

„Perspektiven" stellt sich vor als eine mehrere Hefte übergreifende Sammlung von Beiträgen zur Aktualität und Historizität von Schullandheimarbeit in ihrer spezifischen strukturellen Verfaßtheit, ihrem stark personal geprägten Gewordensein wie auch ihrem konzeptionellen und theoriebildenden Ansatz.

Ausgewählt werden bewußt Beiträge sehr unterschiedlicher Perspektive und Darstellungsform, vielleicht am ehesten geeignet, das komplizierte Gebilde „Schullandheimpädagogik" in seiner Vielfalt, seinem konservativen Charakter wie auch seiner Offenheit und Wandlungsfähigkeit — die den gesunden Organismus auszeichnen — zu spiegeln.

Das historisch gewordene Bedingungsfeld nachzuzeichnen, in dem dieser Organismus existiert

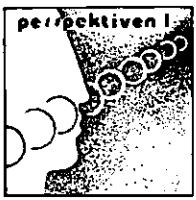
zwischen Idee und Institution, Personen und Perspektiven, Aktivität und Finanzierung, Konzepten und Erlassen, Erziehungsverständnis und Schulwirklichkeit ist Ziel unseres Versuchs.

Anläßlich der bevorstehenden Bundestagung, die uns, wie wir alle wissen, zumindest in personaler Hinsicht neue Perspektiven eröffnen wird, erscheint es uns notwendig, zuvor „zweckfrei" auf die Sache zu schauen (auf das Kind, das da herangewachsen ist), so wie sie sich heute in ihren gewachsenen und geprägten Strukturen, ihrem Praxis-Theorie-Diskurs und ihrem konzeptionellen Wandel bei Beteiligten und Beobachtenden niederschlägt.

Neben der Tendenz zu Vereinheitlichung und geschlossener Repräsentation nach außen (Bundestagungen), die gewiß notwendig ist, Schullandheimarbeit zu stabilisieren und für die Sache selbst Ergebnisse aufzuzeichnen (Modellversuche), in denen sich Aktualität und Wert der angestrebten und geleisteten Arbeit niederschlagen und rechtfertigen, neben diesen Bemühungen tut auch „Spurensuche" immer wieder not: den Blick für das komplizierte, historisch gewordene und gebundene Gebilde „Schullandheim", das eben kein Konstrukt ist, sondern vom Anbeginn ein Phänomen, nicht zu verlieren. *GL/HT*

IN DIESEM HEFT

SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK **PERSPEKTIVEN**



PERSPEKTIVEN I

Heinz-Hermann Schepp
▶ DIE DEUTSCHE REFORMPÄDAGOGIK UND DIE SCHULREFORM DER 60er UND 70er JAHRE — KONTINUITÄT ODER TRADITIONSBRUCH? Seite 4—15

Jens Fischer
▶ KRITISCHE ANMERKUNGEN UND FRAGEN Seite 16—17

Holger Grabbe
▶ REZENSION EINER EXAMENSARBEIT Seite 18

Horst Fleiner
▶ 60 JAHRE SCHULLANDHEIM AM WEISSEN BERGE IN CLUVENHAGEN Seite 19—23

ELTERN UND SCHULLANDHEIM **„GERADE HEUTE EINE SOZIALE AUFGABE"**

Manfred Carus
▶ DEUTSCHE UND TÜRKISCHE FAMILIEN IM SCHULLANDHEIM Seite 24—25

SCHULLANDHEIMARBEIT IN DEN LANDESVERBÄNDEN

Willi Rein
▶ SAARLAND — DIE REGIONALE ARBEITSGEMEINSCHAFT UND DIE SCHULLANDHEIME Seite 26—27

Heinrich Wies
▶ DER LANDESVERBAND HESSEN
— Gründung, Strukturen, Schullandheime — Seite 28—29

Gerhard Rohlfs
▶ DER LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN
— Historisches, Strukturen, Zielsetzungen — Seite 30—32

Peter Bendixen
▶ SCHULLANDHEIMARBEIT IN SCHLESWIG-HOLSTEIN Seite 33—34

IN DIESEM HEFT

das Schullandheim slh

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME

13. BUNDESTAGUNG DES VERBANDES DEUTSCHER SCHULLANDHEIME VOM 25.—28. SEPTEMBER 1986 IN HAMBURG Seite 35—38

Hans-Dietrich Erdmann

„STETS EIN WOHLWOLLENDER FREUND"

Zum Tode von Erwin Stauss Seite 39

SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK **PRAXIS**

Martin Heider

DIE INDIANER UND WIR

Ein Schullandheimprojekt mit einer 7. Klasse Seite 40—47

Gerald Klenk / Christel Kühn

MÜLL — WIE KANN ICH UMWELTBEWUSSTER DAMIT UMGEHEN? Seite 48—55

Eckart Balz

SCHULLANDHEIM — SPORTTREIBEN IN EINER ANDEREN UMGEBUNG Seite 56—63

NACHRICHTEN MIT SPITZER FEDER **LITERATURHINWEISE**

SCHULLANDHEIM-FÖ(R)DERALISMUS IN DER BUNDESREPUBLIK Seite 66—71

Die deutsche Reformpädagogik und die Schulreform der 60er und 70er Jahre — Kontinuität oder Traditionsbruch?

Von Heinz-Hermann Schepp

(Geringfügig überarbeitete Fassung eines Vortrages, der anäßlich der Jubiläumsfeier zum 75-jährigen Bestehen des Lehrervereins Hohnstedt/Northeim bzw. der GEW Northeim am 9. November 1985 gehalten wurde).

I

Durch die Schulreform der 60er und 70er Jahre, die unter den richtungweisenden Begriffen Demokratisierung und Emanzipation eingeleitet wurde, sollte eine Reihe umfassender Zielsetzungen verwirklicht werden. Ich nenne die wichtigsten:

— Chancengleichheit realisieren und nur Begabung und Leistung als Maßstab für die Auswahl und für die Zuordnung sozialer Positionen anerkennen,
— Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Schichten integrieren,
— die Lehr- und Lernprozesse rationaler und transparenter machen,
— die Lerninhalte gemäß ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft aufbereiten,
— die Leistungsbeurteilung auf objektive und vergleichbare Kriterien stützen,
— durch eine horizontale Anordnung der Schulstufen die Durchlässigkeit verbessern und (dies vor allem)
— allen am Lehr- und Lernprozeß Beteiligten mehr Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung ermöglichen.

Wir alle wissen: diese jüngste Schulreform ist inzwischen vielfacher Kritik ausgesetzt.

Nun ist es bemerkenswert, daß zu den Kritikern keineswegs nur Personen oder Gruppen gehören, die eine Schulreform überhaupt ablehnen, die alles beim alten lassen oder die Entwicklung sogar wieder zurückdrehen wollen. Zu den Kritikern gehören — soweit ich Überblick habe — in großer Zahl auch jene Kollegen, die die deutsche Reformpädagogik der 20er Jahre und ihre Fortsetzung nach dem Zweiten Weltkrieg noch selbst mitgestaltet oder bejahend miterlebt haben.

Das ist merkwürdig. Reformer kritisieren Reformer. Handelt es sich um zwei unterschiedliche Reformen? Verweist der hier wie dort gebrauchte Begriff „Reform" nur auf ein äußerliches Kontinuum ohne nennenswerten inhaltlichen Zusammenhang? Wollten die „alten" Reformer etwas anderes als die „jüngeren"? Ich möchte die Fragen an einem Beispiel verdeutlichen:

Vor zwei Jahren veröffentlichte Martin Wagenschein — als Physikdidaktiker bekannt und neben Wilhelm Flitner und Heinrich Heise wahrscheinlich zu den ältesten der noch lebenden maßgeben-

den Autoren der Reformpädagogischen Bewegung gehörend — eine pädagogische Autobiographie, die den interessanten Titel trägt: „Erinnerungen für morgen". [1]) Er schildert in dieser Schrift, wie er sich als junger Lehrer immer mehr von der überkommenen „wilhelminischen" Schule abgewandt habe — der „alten" Schule, der Buch-, Stoff- und Stillsitzschule, wie sie damals kritisch apostrophiert wurde — und wie er dann — in enger Verbundenheit mit der Reformpädagogik — allmählich zu seinen eigenen didaktischen, methodischen, schulpraktischen und schultheoretischen Einsichten gekommen sei.

Wagenscheins Beiträge zur Reformpädagogik deute ich hier nur an. Ich erinnere u. a.

— an das „exemplarische Prinzip",

— an das „genetische" Lehren und Lernen oder

— an sein unermüdliches Eintreten — hier in deutlicher Übereinstimmung mit seinem Altersgenossen Heise — für eine Schule, die sich — sachlich und sozial — als „zubereiteter Erfahrungsraum" (Heise) verstehen soll.

Es ist nun aufschlußreich zu sehen, wie sich die jüngste Schulreform der 60er und 70er Jahre in den Augen Wagenscheins — eines, wie gesagt, profilierten Vertreters der älteren Reformpädagogischen Bewegung, der aber noch in den 60er und 70er Jahren als Lehrer und Hochschullehrer tätig war — darstellt. Sieht er ein Kontinuum oder eher einen Bruch mit der älteren Reformpädagogik?

Die Antwort gibt bereits die Überschrift des Kapitels, in dem er über seine Erfahrungen aus dieser Zeit berichtet. Sie lautet (in etwas „bildlicher" Sprache): „Wolken-Zeit". [2]) Das Kapitel beginnt — zunächst durchaus positiv — mit einer Vergegenwärtigung seiner Mitarbeit im „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" und der ihn ermutigenden Gespräche mit Wilhelm Flitner, Hans Bohnenkamp, Erich Weniger, Johannes Flügge u. a. Man spürt beim Lesen: hier, im Kreise der Mitglieder des Deutschen Ausschusses, fühlte sich Wagenschein in einer seinem pädagogischen Denken offenen und verwandten Umgebung. Aber dann heißt es (ich zitiere etwas ausführlicher, weil das Gesagte, über den sachlichen Gehalt hinaus, auch ein „Stimmungsbild" jener Zeit ist):

„Als im Jahre 1965 der Deutsche Ausschuß am Ende einer zwölfjährigen Arbeit seine Empfehlungen und Gutachten vorlegte, konnte erwartet werden, daß nun etwas geschehe, von dem was er geraten hatte. Statt dessen wurde gleich danach, als wäre nichts gewesen, ein neues Gremium berufen: (gemeint ist der Deutsche Bildungsrat). Neue Namen. Neue Pläne. Neue Begriffe. Neue Sprache.

Nicht, wie das kam, gehört hierher, sondern nur, wie es mir vorkam . . . Was nun vor sich ging, wirkte auf mich und auch auf andere wie ein Wetterwechsel, ja ein Klimaschock. Es schob sich etwas vor wie eine Wolkenwand." (S. 99 f.) Und er fährt fort, nachdem er in einem kleinen Exkurs ausdrücklich sagt, daß sich die von ihm konzipierte Physikdidaktik, wie die Physik überhaupt, nur „auf Eigenschaften der materiellen Gegenstände" (S. 100) zu beschränken habe: „Hier dagegen" — gemeint ist die Schulreform der 60er und 70er Jahre mit ihrem zentralen Dokument, dem „Strukturplan" (1970) — „wurde die

naturwissenschaftliche, das heißt, die physikalische Methode auf die Pädagogik angewandt, auf Beziehungen zwischen Menschen; und nicht nur angewandt, sondern, wie es schien, auch für ausreichend gehalten. Als ob Physik . . . eine universelle Methode gefunden hätte, mit deren Anwendung alles vernünftige Nachdenken über beliebige Gegenstände gelingen müsse . . . Was mich antrieb, war ja die Pädagogisierung des Physikunterrichts. Was hier aufbrach, deute ich als das Umgekehrte, den Versuch einer Physikalisierung der Pädagogik. So entstand das Leitwort einer „wissenschaftsorientierten" Pädagogik („Erziehungswissenschaft"), die aber meist zu einer wissenschaftsgläubigen (das heißt: einer physikverblendeten) erstarren mußte. Zumal sie nun auch der zweiten Verführung sich aussetzte, die Physik mit sich bringen kann: alles zu machen, was zu machen möglich ist." (S. 100 f.)

Als Fazit stellt Wagenschein fest: „Physikalische Methoden besetzten ein fremdes ‚Land'. Die Verengung des Blickes zeigte sich allenthalben: Abblendung der Sinnlichkeit und der unmögliche und humorlose Versuch das Unmeßbare zu quantifizieren, Wertungen zu neutralisieren und die Personalität der Schüler (‚Adressaten') und Lehrer zu vergessen . . . Besonders in der ‚Benotung' wächst der Zahlenaberglaube ins Absurde . . . (Ich brachte) es nicht über mich, die schreckliche Kunstsprache zu erlernen, in der sich viele (nicht alle) Pädagogen gefielen und verbargen. Sie kam nicht aus ihren pädagogischen Erfahrungen . . . und ist, in ihrer physikalistischen Skelettierung, dazu angetan, gewisse pädagogische Erfahrungen unmöglich zu machen. Lehrer, die ‚Ehrfurcht' mit ‚Furcht' verwechseln und ‚Vertrauen', ein Grundwort pädagogischer Zuwendung, in dem flachen Sammelbecken ‚Kommunikation' unterbringen, oder die das Weinen der Säuglinge als ‚soziales Signal' abfertigen: können sie sich noch mit den Eltern ihrer Kinder verständigen?" (S. 101 f.)

Das ist eine harte Kritik. Sie erinnert mich an ein Gedicht von Reiner Kunze, dem 1977 aus der DDR in die Bundesrepublik übergesiedelten Autor, hier bekannt geworden durch sein Buch „Die wunderbaren Jahre" — Prosatexte, gerichtet gegen die Deformation des Menschen durch inhumane politisch-gesellschaftliche Strukturen.

Das Gedicht, 1971, also während seiner DDR-Zeit geschrieben, lautet: [3])

Nach einer unvollendeten
Mathematikarbeit

Alles
durchdringe die mathematik, sagt
der lehrer: medizin
psychologie
sprachen

Er vergißt
meine träume

In ihnen rechne ich unablässig
das unberechenbare

Und ich schrecke auf wenn es klingelt
wie du

Was Martin Wagenschein an der Schulreform der 60er und 70er Jahre befremdet und Reiner Kunze — die Schule der DDR vor Augen — in einem etwas anderen, aber verwandten Kontext mit Besorgnis anmerkt, hat inzwischen weite Verbreitung gefunden. Der Streit ist entbrannt. Es wird nach einer Reform der Reform gerufen.

II

An dieser Stelle möchte ich eine kleine Zwischenbemerkung einfügen:

Nach einer Reform der Reform wird heute von vielen und höchst unterschiedlichen Seiten gerufen. Angesichts der Vieldeutigkeit der Rufer und der oft sehr konträren Absichten, die mit der Reformkritik verbunden werden, möchte ich meinen eigenen Standort wenigstens andeuten:

Auch ich kritisiere die Schulreform der 60er und 70er Jahre und habe sie — jedenfalls im Blick auf bestimmte Axiome und Prämissen — auch schon früher kritisiert. Davon wird gleich eingehender die Rede sein. Aber das heißt für mich nicht: mit der Reform der Schule soll es nun endlich einmal ein Ende haben. Ich bin im Gegenteil der Meinung: die Reform muß weitergehen — aber mit veränderter und das heißt: mit verstärkt pädagogischer Akzentuierung. Anders gesagt: Ich meine, wir dürfen — um der Schulreform willen! — nicht, wie es heute oft — gerade auch in der Erziehungswissenschaft! — geschieht, über die Fehler der jüngsten Schulreform den Mantel des Stillschweigens breiten. Damit wäre niemandem geholfen, aber restaurativen Kräften würde Tür und Tor geöffnet. Die Aufgabe lautet vielmehr: redliches Nachdenken über das Für und Wider der Schulreform der 60er und 70er Jahre, aus Fehlern lernen und mit geschärfter Einsicht weiter an der Schulreform arbeiten.

Und in diesem Zusammenhang, meine ich, ist eine — nicht naive, sondern abwägend-kritische — Vergegenwärtigung der Grundaussagen der älteren Reformpädagogischen Bewegung hilfreich, ja unerläßlich.

Nach dieser Zwischenbemerkung zurück zum Hauptgedanken.

III

Das Unbehagen an der Schulreform der 60er und 70er Jahre hat inzwischen weite Verbreitung gefunden. Es ist seither auch weiter präzisiert worden.

Ich möchte nun versuchen, einen kurzen Überblick über die Kritik zu geben, mit der sich die Schulreform der 60er und 70er Jahre und ihre wirkungsmächtigste Publikation, der Strukturplan, heute konfrontiert sehen. Soweit ich die Diskussion überblicke, bilden sechs Argumentationskreise, die sich überschneiden, den Kern dieser Kritik: [4])

1. Die Schulreform, so heißt es, habe zwar im zweckrationalen, im quantitativ-meßbaren Bereich zum Teil erhebliche Veränderungen bewirkt. In pädagogischer Hinsicht jedoch habe sie kaum einen positiven Beitrag geleistet. Das öffentliche Schulwesen sei nicht humaner, sondern eher bürokratischer und abstrakter geworden. Die „administrative Verstörung der Schule" (Horst Rumpf) habe sich verstärkt. Die Tendenz zur Entpersonalisierung sei nicht abgeschwächt worden. Weiterhin sei der erzieherische Umgang oft unpersönlich und reglementiert. Das Schulleben sei nach wie vor wenig entwickelt. Dabei habe

2. das Postulat von der „Wissenschaftsorientierung der Bildung" eine fatale Rolle gespielt. Denn nicht die Wissenschaften in ihrer Pluralität und mit ihren unterschiedlichen Seh- und Arbeitsweisen seien differenziert, vorsichtig und sachangemessen auf ihren je besonderen Beitrag für die verschiedenen Aufgaben, Inhalte, Methoden und Organi-

sationsformen der Schule befragt worden. Als maßgebend — im Sinne eines das gesamte Lehren und Lernen übergreifenden Anspruchs — habe sich vielmehr ein auf mathematisch-naturwissenschaftliche Denkmodelle gestütztes Verständnis der Wissenschaft erwiesen und durchgesetzt. — Diese einseitige Orientierung an technischer Rationalität sei der wichtigste Grund für das „technokratische" Mißlingen der Schulreform (das war auch der zentrale Einwand von Wagenschein). Zu bedauern sei aber nicht nur das pädagogische Defizit, das die Schulreform hinterlassen bzw. verstärkt habe. Mittelbar habe sie auch, wegen dieser Dominanz technischer Rationalität,

3. dazu beigetragen, den technischen Planungsoptimismus und den Machbarkeitsglauben in einer bisher nicht gekannten Weise auf die Pädagogik und die Schule zu übertragen. Von einer Einsicht in die „Ambivalenz des Fortschritts" (Carl Friedrich von Weizsäcker) seien die Schulplaner der 60er und 70er Jahre weit entfernt gewesen. Ein in der Fortschrittsideologie der Moderne befangenes Bewußtsein aber werde weder dem Ernst der geschichtlichen Situation noch dem Bildungsauftrag der Schule, der Anpassung und Widerstand gleichermaßen einschließe, gerecht. Schließlich wirke sich

4. die einseitige „Wissenschaftsorientierung der Bildung" auch auf das Lernen aus. Nicht „forschendes" oder „entdeckendes" Lernen, sondern das verbale Zurkenntnisnehmen wissenschaftlich gewonnener Ergebnisse bestimme mehr denn je den Unterrichtsalltag. Die Lehr- und Lernprozesse hätten ihre Uniformität beibehalten. Das Lernen im Gleichschritt und das daran orientierte Messen der Leistung sei ebenso typisch für den Unterrichtsverlauf wie die Aufteilung der Denk- und Arbeitsprozesse in künstliche Sach- und Zeitsegmente. Eine dem recht verstandenen Wohl der Kinder und Jugendlichen dienende „humane Schule" („Was ist eine humane Schule?" lautet der Titel eines Buches von v. Hentig), eine „entscholastisierte Schule" (H. Heise) sei aus der Schulreform der 60er und 70er Jahre nicht hervorgegangen. Im Gegenteil: eher sei eine Rückwendung zu der von der Reformpädagogischen Bewegung befehdeten „alten Lernschule" in didaktischer und methodischer Hinsicht zu verzeichnen. Damit aber präsentiere

5. die Schule den Schülern gerade nicht das wahre Wesen der Wissenschaft. Die offene, fragende, staunende, Phantasie freisetzende, sprachschöpferische und menschlich verbindende Dimension wissenschaftlichen Arbeitens komme immer weniger ins Blickfeld. Die verengt „physikalistische" „Wissenschaftsorientierung der Bildung" trage vielmehr eher dazu bei, die „bildende" Dimension im Umgang mit der Wissenschaft abzuschwächen als sie zu befördern.

6. Von dieser Kritik sei auch die wissenschaftliche Lehrerbildung nicht ganz auszunehmen. So unerläßlich eine wissenschaftliche Lehrerbildung sei, so unbezweifelbar die Schulreform auf Wissenschaft angewiesen sei, so müsse man doch fragen, um welche Art von Wissenschaft es bei der wissenschaftlichen Lehrerbildung in erster Linie gehen solle. Das im Kontext der jüngsten Schulreform entstandene Modell wissenschaftlicher Lehrerbildung — mit hoher Spezialisierung, geringer Praxis-

nähe, einer gewissen Unempfindlichkeit gegenüber Wertfragen, mit einer oft auch überdrehten Sprache — weise unverkennbar Schwächen auf und habe folgerichtig unter den Lehrern sogar zu einer Wissenschaftsskepsis geführt.

Es versteht sich, daß bei einer so gerafften Zusammenfassung der Kritik ein übertrieben einseitiger Eindruck entstehen kann. Ich sage daher ausdrücklich: jedes der hier nur angedeuteten Argumente bedarf der Differenzierung und der weiteren Erörterung. Dennoch halte ich den Tenor der Kritik, die Besorgnis, aus der heraus gedacht wird, für berechtigt. Dafür ein konkretes Beispiel:

IV

Ich habe mir bei meinen Vorüberlegungen erneut den „Strukturplan für das Bildungswesen" angesehen, also jenes Dokument, das nicht irgendeine partikulare Meinung aus den 60er/70er Jahren wiedergibt, sondern die Auffassung des damaligen Deutschen Bildungsrats, das heißt eines Gremiums von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen sowie von Vertretern der Kommunen, der Verbände, der Parteien, der Länder und des Bundes.

Wir vergessen manchmal, darf ich anmerken — und es gibt Kreise und Personen, auch Parteien, die sich heute geradezu in diesem Vergessen üben — daß der Strukturplan damals Ausdruck der gemeinsamen Bewußtseinslage eines pluralistisch zusammengesetzten Gremiums war, das sich in weitgehender Übereinstimmung mit der öffentlichen Meinung befand. Darauf ist dankenswerter Weise im Juni in der Evangelischen Akademie Loccum anläßlich der Orientierungsstufentagung durch Hans Speckhahn, ehemals Staatssekretär im Niedersächsischen Kultusministerium, und durch Peter von Oertzen, ehemals Niedersächsischer Kultusminister, hingewiesen worden. Heute so zu tun, als sei der Strukturplan eine einseitig „linke" Angelegenheit gewesen, verschiebt die Akzente bis zur Unwahrheit.

Ich habe, wie gesagt, den „Strukturplan" erneut gelesen, um an ihm zu überprüfen, ob der Tenor der Kritik berechtigt ist, das heißt — summarisch — ob der Strukturplan in seinen zentralen schulorganisatorischen, didaktischen und methodischen Aussagen tatsächlich von einem technisch-„physikalistischen" Denken geprägt ist.

Hier eine kleine Leseprobe: [5])

Im Unterschied zum „Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses aus dem Jahre 1959, der ganz offen angelegt ist, ist der „Strukturplan" des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 wie ein geschlossenes System konzipiert. Den „Ausgangspunkt" (S. 25) — so die Überschrift des ersten Kapitels — für die gesamte Planung bilden bestimmte, nicht weiter erörterte, quasi in sich selbst einsichtige Axiome, „Grundsätze" (S. 25) der Verfassung. Und von diesen „Grundsätzen" werden nun „allgemeine für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele abgeleitet" (S. 25).

Auf diese Weise entsteht zwischen Axiom und Ziel ein — im Prinzip — geschlossener Wirkungsablauf, eine Art Regelkreis, in dem sich nun die verschiedenen „Elemente" (S. 40) (so die Überschrift des zweiten Kapitels) einordnen und in ihrer wechselseitigen Funktionalität systematisch definieren lassen.

Wie lautet die Zielvorstellung? Ausdrücklich heißt es, alle Detailplanungen verfolgten die Absicht, die Schule „zur bestmöglichen Organisation von Lernprozessen" (S. 78) zu perfektionieren. Der Begriff Lernen hat in diesem Zusammenhang einen zweifachen Akzent: er bedeutet zuerst „wissenschaftliches Lernen" (S. 33): „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft" (S. 33) und „die schnell fortschreitende technologische und wissenschaftliche Entwicklung" (S. 148) erfordern, „daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden" (S. 33). Fragt man, was dieses „entsprechend vermittelt" heißt, so lautet die Antwort: Lernen heißt, in sachlicher Stringenz und möglichst effektiv vorgesetzte Lernziele zu erreichen. Die Curricula, das heißt „die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele" (S. 58), sollen so angelegt sein, daß der Lernende ein „bestimmtes Lernprogramm im Hinblick auf das Lernziel ‚durchläuft' " (S. 58). Den „genau definierten und zum Teil operational gefaßten Lernzielen" sollen „entsprechende Lernsequenzen, Lernmaterialien und Lernmethoden" zugeordnet und „unter dem Gesichtspunkt einer unmittelbaren und mittelbaren Effektivität entwickelt und erprobt werden" (S. 65). Große Bedeutung komme den Lernzielkontrollen zu.

Sie „müssen als Stationen in einem Prozeß verstanden werden, der als Regelkreis aufzufassen ist, in dem Soll- und Ist-Werte verglichen werden" (S. 89). Alle Curricula und die sich aus ihnen ergebenden Lernvorgänge sollen sachlich und zeitlich so weit wie möglich aufeinander bezogen werden. „Generell kommt es bei allen genannten Lernzielen darauf an, in einem analytischen Verfahren (Komponentenanalyse) die Lernschritte aufzufinden und sie in Sequenzen zu ordnen, die zu dem erwünschten Lernziel hinführen" (S. 114). Indem also, so schließt der Gedankengang, „Lehrsequenzen, Lernprozesse, Lehrverfahren, Lehr- und Lernmaterial und Lernzielkontrollen erarbeitet und bereitgestellt werden", wird es möglich sein, „bei allen Kindern eine verbesserte Lernfähigkeit zu entwickeln" (S. 124) und die „Startchancengleichheit" in eine „Längsschnittchancengleichheit" umzuwandeln. (S. 124)

Auch hier muß ich einschränkend sagen: die vorgestellten Zitate geben nicht den „ganzen" Strukturplan mit seinen komplexen Motiven wieder. Dennoch lassen sie im Sinne typischer und in vielen Variationen immer wiederkehrender Äußerungen die spezifisch technologische Mentalität erkennen, die den Strukturplan durchdringt. Ob Schulaufbau, Unterricht, Lernen, Didaktik, Methodik oder Erziehung — sie alle gleichen Funktionselementen, die — wie in einer gut gewarteten Maschine — exakt ineinandergreifen sollen, damit gleiche und sich wiederholende Ursachen möglichst störungsfrei gleiche Wirkungen hervorbringen. Fast alle im Strukturplan — oft in verschiedenen Wortzusammensetzungen — immer wiederkehrenden Schlüsselbegriffe — ich nenne die wichtigsten: System, Element, Programm, Funktion, Integration, Organisation, Gleichheit, Effektivität, Instrumentarium, Operationalisierung,

Generalisierung, Differenzierung, Material, Experiment, Sequenz, Objektivität, Transfer, Analyse, Synthese u. a. — finden ihre Wurzel in einem technisch-maschinell beeinflußten Sprachfeld.

Was kann man aus diesem erneuten Lesen des nun fünfzehn Jahre alten Strukturplans im Blick auf unsere Ausgangsfrage lernen? Antwort: Unbeschadet notwendiger Einschränkungen, kann man sich dem Tenor der Kritik nicht verschließen. Es ist richtig: Die Leitgedanken der Schulreform der 60er und 70er Jahre waren vorwiegend technisch-funktionaler, nicht personaler Art. Und das gilt auch für die historisch-politische Einordnung dieser Reform.

V

Denn: Immer ist eine Schulreform auch eine historische Angelegenheit. Ihre Grundgedanken fallen nicht vom Himmel, sondern sind geschichtlich vorgegeben. Sie werden neu akzentuiert, gebündelt, ergänzt.

Es wäre nun sehr wichtig, zu fragen: wo kommt diese technisch-funktionale Denk- und Vorgehensweise im Zusammenhang unserer pädagogischen und schulischen Traditionen her?

Die Antwort kann ich hier nur andeuten: Wenn ich versuche, die Schulreform der 60er und 70er Jahre sowie den „Strukturplan" historisch zu verorten, dann komme ich zu dem Ergebnis: Pate gestanden hat vor allem der aufgeklärte Rationalismus des 18. Jahrhunderts. [6]) Vergleicht man zum Beispiel den Schulplan Condorcets, den er 1792 — also während der Französischen Revolution — der Französischen Nationalversammlung vorgetragen hat, mit dem „Strukturplan", dann ist — bis in den Sprachgebrauch hinein — die Verwandtschaft offensichtlich. Diese Nähe bezieht sich aber nicht nur auf die äußere Organisation der Schule oder auf didaktische und methodische Ähnlichkeiten. Auch die den älteren Schulplänen eigentümliche Symbiose von Rationalität, optimistischem Fortschrittsdenken und Emanzipationserwartungen wird von den Schulreformern der 60er und 70er Jahre wieder verstärkt aufgenommen. Hierher gehört nicht zuletzt die Hoffnung, die ebenfalls in den Schulplänen des aufgeklärten Rationalismus deutlich zu Tage tritt, es sei möglich, mit Hilfe der Schule und mit Hilfe pädagogischer Technologie Staat und Gesellschaft grundlegend zu verändern und bisher nur bedingt eingelöste Postulate der politischen Verfassung zu realisieren.

Auf die hier sich ergebende zentrale Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik kann ich jetzt nicht im Detail eingehen. Ich möchte mich nur kurz einigen Ausführungen zuwenden, die Peter von Oertzen gerade im Blick auf diese politisch-gesellschaftliche Perspektive der jüngsten Schulreform bei dem bereits erwähnten Vortrag in Loccum gemacht hat: [7])

„Gemessen an diesen (das heißt ihren eigenen) Maßstäben", sagt er, „ist meiner Meinung nach diese Schulreform, ich sage es noch einmal offen, gescheitert. Und sie ist meiner Meinung nach deswegen gescheitert, weil viele Schulreformer die Vorstellung gehabt haben, man könne mit dem Erziehungssystem gesellschaftlichen Entwicklungen vorgreifen oder sie gar auslösen. Das ist ein Irrtum. Man kann vielleicht, wenn man die Mehrheit dafür gewinnt und klare Vorstellungen davon hat, gesell-

schaftliche Verhältnisse ändern, und dabei spielt dann auch die Reform des Bildungswesens eine Rolle. Aber man soll nicht glauben, daß man das Bildungssystem verändern und über die veränderten Verhaltensweisen in der Schule dann einen Einfluß auf die gesellschaftlichen Verhaltensweisen auslösen kann."

In der Tat: es war die große Hoffnung der Schulreformer — von Condorcet bis zu den Autoren des Strukturplans — durch eine Veränderung des Schul- und Bildungssystems auch die politisch organisierte Gesellschaft bis in die Verhaltensweisen hinein verändern zu können. Diese Erwartung hat Peter von Oertzen als einen „Irrtum" bezeichnet.

Ich frage: bedeutet diese Feststellung eine generelle Absage an die Einwirkungsmöglichkeiten der Pädagogik auf die politisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten?

Wenn ich Peter von Oertzen richtig verstanden habe — auch im Fortgang seiner Überlegungen — dann bezieht sich das Wort „Irrtum"auf die in den 60er und 70er Jahren weit verbreitete Meinung, es reiche schon aus, das „System", also das Organisierbare und Machbare, im Schulbereich zu verändern, um mehr rechtliches, gemeinsinniges, solidarisches Verhalten zu erreichen. Das ist, hier stimme ich Peter von Oertzen zu, eine falsche Erwartung. Daß sie überhaupt in der von ihm heute kritisierten Weise entstehen konnte, ist wohl vor allem zu erklären durch den Machbarkeitsglauben vieler Schulreformer. Auch Condorcet hatte gehofft, die dingliche und soziale Welt „kalkulierbar" zu machen und — wie er sagt — durch die Anwendung des „Kalküls" auf alle Lebensgebiete dem Fortschritt des Menschengeschlechts eine feste und humane Grundlage zu geben. [8])

Damals, der Hinweis macht es deutlich, war mit dieser „rechenhaften" Perspektive Hoffnung verbunden, große Hoffnung, die Erwartung einer ständigen Vervollkommnung des individuellen und gemeinsamen Lebens. Diese alten Texte berühren daher den Leser heute noch. Zugleich aber wird deutlich: dieser „rechenhafte Traum", wenn ich das so sagen darf, ist ausgeträumt. Und wo er noch — meist mit Anzeichen von Künstlichkeit — weiter beschworen wird, wie zum Beispiel im orthodoxen Marxismus, verhindert er jene „kreativen" Träume, in denen der Mensch — ich erinnere an Reiner Kunze — „unablässig das Unberechenbare rechnet".

VI

Was läßt sich als Resümee des bisherigen Gedankenganges festhalten?

Obwohl die Schulreform der 60er und 70er Jahre einen in vieler (nicht in jeder) Hinsicht unaufgebbaren Aufgabenkatalog zu realisieren suchte — ich erinnere zum Beispiel an die eingangs erwähnte Chancengleichheit und größere Durchlässigkeit in der Schulorganisation — ist sie doch in ihrer Auswirkung mehr von technisch-funktionalen als von pädagogisch-personalen Imperativen bestimmt worden. Damit hängt zusammen, daß sie sich — geschichtlich gesehen — von einer Bewußtseinsstruktur leiten ließ, deren Grenzen und auch deren Gefahr längst schon — in der Philosophie, in der Wissenschaft von der Politik, in der Kulturanthropologie — erörtert wurden, als die Schulreformer ihre Pläne konstruierten.

Der technische Planungsoptimismus aber und die ihm zugrunde liegende

geistige Haltung stoßen — vor allem da, wo sie ihre Grenzen überschreiten und auf Menschen und soziale Beziehungen Anwendung finden — wir wissen es alle — heute auf zunehmende Skepsis. Die Pädagogik ist davon nicht ausgenommen.

Nach den Erfahrungen der zurückliegenden fünfundzwanzig Jahre wissen wir heute, daß die „pädagogische Technologie" für das pädagogisch wirklich Notwendige zwar einen eingegrenzten und bescheidenen Beitrag leisten kann — aber sie kann auch zerstören und bremsen.

Was ist das „pädagogisch wirklich Notwendige"? Ich antworte: das sind die Lebens- und Lernprobleme der Kinder und Jugendlichen, die es zu verstehen und — soweit möglich — zu „lösen" gilt. Denn: Lebens- und Lernprobleme bedingen sich ja häufig wechselseitig.

In pädagogischer Hinsicht ist die jüngste Schulreform „äußerlich" geblieben. Eine „innere" Reform der Schule, eine Änderung der Lehr- und Lebensformen, hat sie nur marginal bewirkt.

VII

Diese Lebens- und Lernprobleme der Schüler ernst zu nehmen und ihnen im Rahmen einer inneren Schulreform Rechnung zu tragen — darauf kommt es meines Erachtens heute vor allem an.

Ich kann hier nicht auf Einzelheiten eingehen. Aber ich erinnere, um nur ein Beispiel zu nennen, an die realistisch-nüchternen Beschreibungen der Lebenswirklichkeit heutiger Schüler, wie sie Hartmut von Hentig — als Leiter der Bielefelder Laborschule hautnah mit dem Schulalltag konfrontiert — veröffentlicht hat. [9])

Er schildert dort die Lebensverhältnisse von Kindern, die in Kleinfamilien und Wohnsilos mit geringen sozialen Kontakten aufwachsen; deren Realerfahrungen immer geringer werden, während Eindrücke aus zweiter Hand, besonders über das Fernsehen, zunehmen; deren Kindheit „Stadtkindheit" ist, das heißt „Kauf- und Verbrauchkindheit", „Verkehrsteilnehmer-Kindheit", „Spielplatzkindheit", „Kinder-Kindheit", das heißt weitgehende Beschränkung auf die eigene Altersgruppe usw.

Von Hentig klagt nicht mit erhobenem Zeigefinger im Sinne einer moralisierenden Zivilisationskritik. Aber er sagt: von hier ergeben sich — in „Unterstützung und Gegenwirkung" (Schleiermacher) — neue Aufgaben für die Schule.

Ich füge hinzu: In diesem Zusammenhang, das heißt beim Bedenken des für eine innere Schulreform Notwendigen, kann eine genauere Kenntnis der älteren Reformpädagogik hilfreich sein.

Warum? Aus zwei Gründen:

1. Weil die ältere Reformpädagogik — aufs Ganze gesehen — in ihrem Selbstverständnis vor allem personal und weniger funktional bestimmt war. Die Lebens- und Lernprobleme der Schüler — natürlich auch im sozialen Kontext — standen im Mittelpunkt ihres erfahrungsbezogenen Denkens. (Hier liegt der Grund dafür, daß zum Beispiel Pestalozzi, dessen Reflexionen ja von Erfahrung gesättigt sind, sehr häufig in den Schriften der älteren Reformpädagogik zitiert wird.)

2. Weil die pädagogischen, didaktischen, methodischen, schulorganisatorischen und in der Praxis erprobten Antworten — zu denken ist z. B. an Bert-

hold Otto, Johannes Kretschmann, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Fritz Karsen, Peter Petersen, Adolf Reichwein — auch heute noch, wenn man sie unvoreingenommen aufnimmt und kritisch-realitätsbezogen weiterdenkt — ich plädiere nicht für eine naive Übernahme! — von Bedeutung sind.

Wenn zum Beispiel Hartmut von Hentig, um ihn noch einmal zu zitieren [10]), ein

— erfahrungsbezogenes Lernen fordert, wenn er ein

— Bewertungssystem kritisiert, das die Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten fast notwendig verstärkt, wenn er für

— „menschliche Größenordnungen" in den Schulen plädiert, die Schüler und Lehrer mit Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühl durchdringen können, wenn er sich

— für „die natürliche Gemischtheit der Altersjahrgänge" einsetzt, wenn er dafür eintritt,

— die Lehrerbildung zu „entprofessionalisieren" — also die Berufs- und Arbeitswelt stärker hereinzulassen —, wenn er wünscht,

— daß den „natürlichen Bedürfnissen des Kindes nach Bewegung, Abenteuer, Organischem" Raum gegeben wird, wenn er

— für feste Ordnungen, für entlastende Regeln, für „Reviere" eintritt, die die „Verantwortung der Kinder auf etwas Bestimmtes begrenzen", so daß sie „Verantwortung im Ernst und nicht nur zum Schein wahrnehmen lernen", wenn er schließlich an die alten

— Lehrertugenden erinnert: Verläßlichkeit, Vorbild, auctoritas,

dann finden sich in der älteren Reformpädagogik wichtige, hilfreiche, bis heute nicht überholte theoretische und praktische Antworten.

Natürlich: (Ich wiederhole) es geht nicht um unkritische Übernahme, sondern um realitätsbezogenes Weiterdenken.

Wenn ich mir die sich seit einigen Jahren in der Lehrerbildung abzeichnenden Entwicklungen vergegenwärtige, beginnt dort — wenn auch erst in Ansätzen — ein solches Erinnern, das zugleich ein Weiterdenken für heute und morgen ist.

Ich versuche, den zentralen Gehalt der älteren Reformpädagogischen Bewegung thesenartig zu benennen: [11])

Die ältere Reformpädagogik ging davon aus, daß Kinder und Jugendliche dann befriedet aufwachsen können, wenn sie im Blick auf bestimmte Erziehungsnotwendigkeiten befriedigt werden. Dazu gehört:

1. daß sie ihr jeweiliges Können von Stufe zu Stufe an für sie sinnvollen Aufgaben bewähren und entwickeln dürfen,

2. daß sie in einer auf rechtlichen Umgang bedachten Gruppe leben, auf diese Weise „helfende Gewohnheiten" (Heise) bilden, die sie dann aus erfahrener Einsicht bejahen können,

3. daß sie — nicht zuletzt durch die Art des Lernens und Arbeitens — in ihrer ganzen Leiblichkeit beansprucht werden,

4. daß sie Lehrern begegnen, die die durch die Erziehung angestrebte „gute Verfassung" bei sich selbst auszubilden versuchen — was seit alters her auctoritas oder auch: Vorbild heißt.

Die ältere Reformpädagogik war der Auffassung, daß eine so „verfaßte" Schule in sich selbst bereits ein Stück gelebter und nicht nur verbalisierter politischer Bildung sei. In ihr würden Verhaltensweisen gebildet, die für die politische Kultur des Gemeinwesens unerläßlich seien.

Ähnlich wurde auch bei einem Symposion, das im vergangenen Jahr zur Erinnerung an Heinrich Roth stattfand, argumentiert. Die Schulreform der 60er und 70er Jahre habe zwar, so hieß es, organisatorisch einiges bewirkt. Das einer demokratischen Schule entsprechende „pädagogische Sachprogramm sei aber noch nicht da". Es käme angesichts dieser Lage sehr darauf an, auch den Ertrag der Reformpädagogischen Bewegung wieder stärker zu aktualisieren und für Unterricht und Schulleben nutzbar zu machen.

Das ist auch meine Hoffnung. Ich hoffe und wünsche: die ältere und die jüngste Schulreform mögen sich begegnen und voneinander lernen — zum recht verstandenen Wohl der Kinder und Jugendlichen und des Gemeinwesens.

Der Autor:
Professor Heinz-Hermann Schepp
Universität Göttingen
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Anmerkungen

[1]) Martin Wagenschein, Erinnerungen für morgen — Eine pädagogische Autobiographie, Weinheim und Basel 1983.

[2]) Wagenschein, a. a. Ort, S. 99. Die folgenden Zitate sind diesem Kapitel entnommen.

[3]) Reiner Kunze, gespräch mit der amsel, Frankfurt a. M. 1984, S. 154

[4]) Vgl.: H.-H. Schepp, Absolutismus und Schule — Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1983, vor allem S. 605 ff.; 620 ff.
H.-H. Schepp, Pädagogik und Technik — Zugleich ein Beitrag zur Grundlagendiskussion über den Strukturplan und die Schulreform der 60er und 70er Jahre. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1/1985, vor allem S. 64 f.; 75 ff. In beiden Aufsätzen Literaturangaben.

[5]) Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.
Die folgenden Zitate sind dieser Ausgabe entnommen.

[6]) Vgl. für die folgenden Überlegungen die beiden oben unter Nr. 4 angegebenen Aufsätze.
Vgl. auch: H.-H. Schepp, Antoine de Condorcet (1743—1794). In: H. Scheuerl (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, Bd. I, München 1979, S. 159—169.
Hier auch weitere Literaturangaben, S. 322 f.

[7]) Loccumer Protokolle 19/85, Hrsg. Karl Ermert, Die Orientierungsstufe in Niedersachsen — Zwischenbilanz und Perspektiven, Rehburg-Loccum 1985.
Die Zitate sind dieser Ausgabe entnommen.

[8]) Vgl.: Condorcet, Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesen, Schulplan aus dem Jahre 1792, hrsg. von H.-H. Schepp, Weinheim 1966.

[9]) Vgl. Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule? München, Wien 1976, vor allem S. 36 ff., 52 ff.

[10]) v. Hentig, a. a. O., vor allem S. 95 ff.

[11]) Heinrich Heise zum 80. Geburtstag, Festschrift des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1984, S. 24 f.

Kritische Anmerkungen und Fragen

Von Jens Fischer

Der Aufsatz von Hans-Hermann Schepp befaßt sich mit zwei Reformen, die — so scheint es nach den Ausführungen des Autors — diametral entgegengesetzte Zielvorstellungen verfolgten: auf der einen Seite die personale Orientierung der sog. Reformpädagogik (die etwa den Zeitraum von 1890 bis 1933 umfaßte), auf der anderen die technologisch-funktionale Ausrichtung der Schulreform der 60er und 70er Jahre.

Die Schullandheimpädagogik hat immer deutlich akzentuiert die reformpädagogische Linie verfolgt (vgl. zur Geschichte der Schullandheimpädagogik: Kruse, K.: Zur Geschichte . . . , in: Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.): Pädagogik im Schullandheim, Handbuch, Regensburg 1975). Ihr Anliegen war, das sozial sich verhaltende Individuum in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen. Das Kind sollte in seinem Kindsein ernst genommen werden. Somit war Schullandheimpädagogik in den Grenzen ihrer Möglichkeiten als Gegengewicht zur „alten" Schule gedacht worden; sie versteht sich heute ebenso als Gegengewicht zu Einseitigkeiten der „modernen" Schule.

Schepp möchte die Begegnung zwischen älterer und jüngster Schulreform. Er kritisiert ausführlich die letztere und setzt dagegen das p e r s o n a l e Selbstverständnis der Reformpädagogik.

Weiterhin hebt er, indem er von Hentig zitiert, Formen eines „anderen" Lernens hervor.

Zu den Ausführungen und Schlußfolgerungen Schepps muß jedoch folgendes einschränkend bemerkt werden:

1. Der Strukturplan ist nicht so umgesetzt worden, wie er konzipiert war.
2. Die in der Praxis umgesetzten Ziele sind teilweise korrigiert worden. Dies trifft insbesondere auf die Hauptschule zu. Zumindest für sie gilt, daß Begegnungen zwischen älterer und jüngster Reform bereits stattgefunden haben.
3. Offen bleibt bei Schepp die Frage nach dem positiven Beitrag der jüngsten Schulreform. Inwieweit ist die Schullandheimpädagogik durch diese Reform beeinflußt worden?
4. Auch die reformpädagogischen Ziele sind kritisch zu überprüfen. Schwierig ist eine solche kritische Würdigung deshalb, weil die Reformpädagogik eine sehr vielfältigere Bewegung war. Einigkeit herrschte jedoch zumindest in der Kritik an der alten Schule und ihrem Hauptanliegen, Erziehen und Unterrichten vom Individuum her zu konzipieren.

   Heute wie damals ist es notwendig festzuhalten, daß Personalität ihren gewichteten Ort hat innerhalb der

Institution. Schule, wodurch eine Begrenzung der individuellen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche eingeschlossen ist.

H. Nohl hat sich in seinem grundlegenden Werk über die Reformpädagogik (Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie [1933], Frankfurt/M. 1970) über die Rolle der „Persönlichkeit" in der pädagogischen Bewegung geäußert (S. 11):

„Wo eine pädagogische Bewegung größeren Ausmaßes erscheint, wendet sie sich gegen eine abgelebte Form und macht ihr gegenüber die Forderung der ‚Persönlichkeit' geltend. Es folgt dann bald eine Bewegung, das neue Ideal in sozialpädagogischer Arbeit auf die Masse zu übertragen und jedem einzelnen dieses neue Menschentum zugänglich zu machen. Bis sichtbar wird, daß solches Menschentum gegründet ist in dem Glauben an objektive Gehalte und Mächte, denen sich der einzelne wieder unterwirft."

Aufschlußreich und erhellend ist zu der hier angesprochenen Problematik das von Kieck, Spranger, Litt oder Kerschensteiner hervorragend aufgenommene Buch von Kurt Zeidler (Die Wiederentdeckung der Grenze [1925], Hildesheim 1985), aus dem abschließend zitiert werden soll:

„Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts scheint der Gegensatz zwischen alter und neuer Schule sich zuzuspitzen einerseits auf das Bekenntnis zum Stoff, zur Sache, andererseits auf das Prinzip ‚vom Kinde aus'. Zu welchen Flachheiten der aus allem Zusammenhang gelöste Grundsatz ‚Vom Kinde aus' entartete, ist im Verlaufe dieser Schrift hinlänglich dargestellt worden. Zu nicht minder grotesken Verzerrungen des Lebens aber führte, wie allgemein bekannt, das einseitig angewandte Stoffprinzip." (S. 93)

„Die Schulreform, ganz dem subjektiven Geiste hingegeben, zielte auf Originalität, verlor sich in einer Ausdruckspflege, die auf über Gebühr eingeschätzten persönlichen Erlebnissen fußte, und zerfloß, da sie dem formgebenden objektiven Prinzip auswich, an ihrer Halt- und Uferlosigkeit." (S. 95)

Die Diskussion über den Standort der Schullandheimpädagogik heute, eingeleitet durch die — von Jens Fischer kritisch kommentierten — Gedanken Hans-Hermann Schepps zu den Schulreformen der 60er und 70er Jahre und ihrer Bedeutung auch für Werdegang und Möglichkeit der Schullandheimpädagogik, wird in den folgenden slh-Heften fortgesetzt.

Zuschriften und Beiträge an:
slh-Schriftleitung Heinrich Thies
Oberntorwall 1 — 4800 Bielefeld 1

Wiltrud Thies / Hans-Christoph Mücke

Psychosoziale Erziehung im Schullandheim im Spiegel der Schulwirklichkeit (Bielefeld 1985)

REZENSION EINER EXAMENSARBEIT

Die komplex und umfangreich angelegte Arbeit thematisiert ein interessantes pädagogisches Aufgabenfeld: Nach einem historischen Abriß, der insbesondere die theoretischen politischen und pädagogischen Grundlagen (Reformpädagogik / Jugendbewegung / Landerziehungsheimbewegung) sowie die politische Vereinnahmung etwa zur Zeit des Nationalsozialismus verdeutlicht, wird auf dieser Grundlage eine **aktuelle Ortsbestimmung der Schullandheimpädagogik am Beispiel des Modellversuchs „Psychosoziale Erziehung im Schullandheim"** vorgenommen.

Hier wird vor allem Wert auf die Darstellung der pädagogischen Grundlagen und Erziehungsziele gelegt. Dieses erste Kapitel, kenntnisreich und zunächst distanziert und deskriptiv gefaßt, zeigt schon das kritische analytische Vorgehen, das in den nächsten beiden Kapiteln Schwerpunkt wird.

Sehr selbstkritisch, die eigene Vorgehensweise reflektierend und begründend, folgt eine Analyse der Schulwirklichkeit auf der begrifflichen Grundlage, die sich aus den Richtlinien zum lernzielorientierten Unterricht ableiten lassen. Wenn auch einzelne Interpretationen anders hätten gefaßt werden können, so wird doch hiermit ein begriffliches Raster den begrifflichen Grundlagen des Modellversuchs gegenübergestellt, das im dritten Kapitel eine fruchtbare Kritik am Modellversuch ermöglicht.

Die Belesenheit und Fähigkeit der Autoren, komplizierte theoretische und politische Zusammenhänge prägnant unter eingrenzenden Gesichtspunkten aufzuarbeiten, wie auch die Souveränität in der Beurteilung der Theorie und Praxis des Modellversuchs zeigt sich hier besonders deutlich. Dies ist auf eine langjährige intensive Auseinandersetzung mit der Materie zurückzuführen, deren pädagogischer Ertrag dann im letzten Kapitel, der Darstellung eines exemplarischen Schullandheimaufenthaltes, sichtbar wird.

Die in den ersten Teilen implizit entwickelten Kriterien werden praktisch angewendet und auf ihre Tragfähigkeit überprüft. Dieser letzte Teil nimmt den/die Lesende/n auch wegen der zusätzlich herangezogenen adäquaten Medien wie Foto, Interview, Collage etc. durch seine Subjektivität gefangen und macht die Interpretation und die kritischen und engagierten Schlüsse nachvollziehbar und die Arbeit zu einer spannenden Lektüre. Die vorher entwickelten Begrifflichkeiten werden lebendig gefüllt, sowohl ihre Grenzen als auch ihre Bedingungen werden benannt. Hervorzuheben ist besonders die metatheoretische Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen.

Im abschließenden Ausblick wird noch einmal der wichtige Zusammenhang zwischen Schullandheimaufenthalten und Schulalltag herausgestellt. Das Material für differenzierte Schlüsse ist in der Arbeit vorhanden, seine perspektivistische Aufarbeitung hätte aber sich den Rahmen der Arbeit gesprengt.

Holger Grabbe

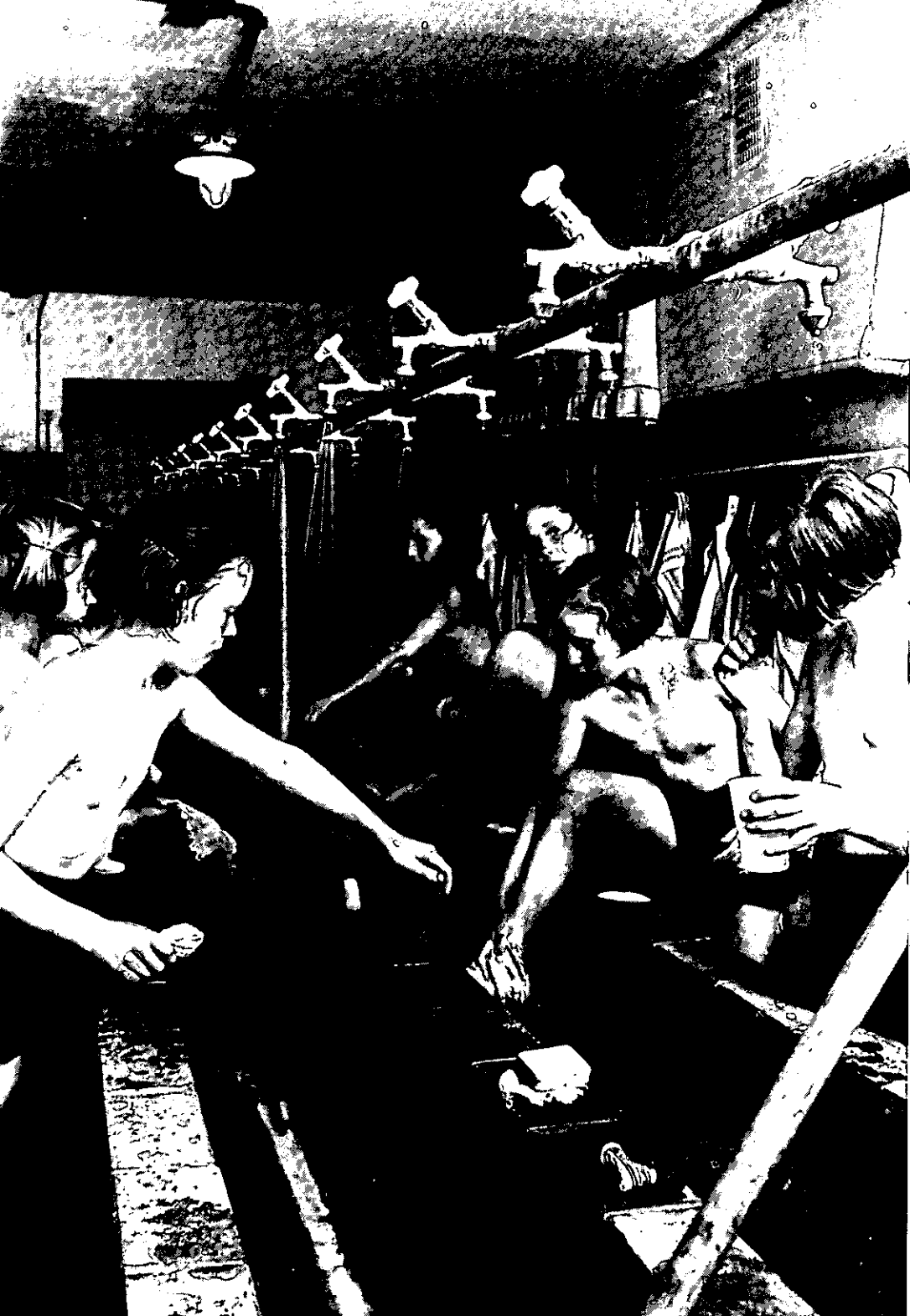
Der Autor:
Privat-Dozent Holger Grabbe
Universität Bielefeld — Fakultät für Pädagogik

Mit großem Aufwand beging die Grundschule an der Stader Straße in Bremen das 60-jährige Jubiläum ihres Schullandheimes in Cluvenhagen. Das 30 km von Bremen entfernt liegende Heim wird getragen und verwaltet vom Bund der Eltern und Freunde des Schullandheims am weißen Berge e. V. Mitglieder des Vereins sind vorwiegend Eltern und Lehrer der Schüler der Grundschule und Eltern ehemaliger Schüler. Der Verein arbeitet eng mit dem Elternbeirat der Schule zusammen. Dies wird beispielsweise dadurch belegt, daß der Schulelternsprecher Lothar Brünner gleichzeitig als zweiter Vorsitzender des Landheimbundes fungiert.

Am 5. Oktober 1985 fand auf dem landschaftlich reizvollen Gelände am weißen Berge eine große Feier für alle Freunde des Heims statt. Über 500 Gäste folgten der Einladung, gab es doch außer Kaffee und hausgemachtem Kuchen viele Spiele für die Kinder, Bootsfahrten auf der Alten Aller, Bratwurst vom Lagerfeuer und eine große Luftballon-Aktion. Rührende Szenen waren zu beobachten, als ehemalige Schüler, heute 60 bis 70 Jahre alt, sich das erste Mal nach all den Jahren wiedersahen. Fotoalben wurden herumgereicht, Erinnerungen an die „alten" Lehrer wurden wieder wach.

Um Erinnerungen ging es auch bei der Ausstellung „60 Jahre Schullandheim Cluvenhagen", die am 11. Oktober im Rahmen einer Feierstunde in der Aula der Schule an der Stader Straße eröffnet wurde. In mühevoller Arbeit hatten die Initiatoren Fotos und Dokumente zusammengetragen und zu einer interessanten und informativen Ausstellung geformt.

Ein 76-jähriger ehemaliger Schüler, der das Landheim mitgebaut hatte, und eine Schülerin aus den 50er Jahren waren von der Klasse 4a interviewt worden. Bilder und Textausschnitte dieses Gespräches führten als roter Faden durch die Dokumentation der Geschichte des Landheimes.



„. . . Damals bewirkte das Vorhandensein einer Schulgemeinde das Zustandekommen eines Schullandheims. Heute dagegen scheint mir das Vorhandensein eines Schullandheims das Zustandekommen oder das Bewahren einer Schulgemeinde zu bewirken! . . ."

Horst Fleiner, der Rektor der Schule an der Stader Straße, richtete das nachstehende „Grußwort" an die zahlreichen Gäste der Eröffnungsfeier:

Sehr geehrte Damen und Herren,

als Leiter dieser Schule und als Vorstandsmitglied des Bundes der Eltern und Freunde des Schullandheims am weißen Berge heiße ich Sie im Namen der Schüler, Eltern und Lehrer unserer Schule herzlich willkommen.

Wir möchten Ihnen mit unserer Ausstellung einen kleinen Einblick bieten in das Geschehen rund um das Schullandheim am weißen Berge während der letzten 60 Jahre.

Bei der Vorbereitung zu dieser Ausstellung stießen wir immer wieder auf Dokumente aus der Anfangszeit, die nachwiesen, mit welcher Kraft, Begeisterung und Ausdauer der Plan, ein Landheim zu bauen, verfolgt wurde. Es war aber doch die Zeit kurz nach dem Ersten Weltkriege, eine wirtschaftlich katastrophale Zeit! Eigentlich konnte solch ein Projekt gar nicht verwirklicht werden. Welche Umstände müssen zusammentreffen, um das Vorhaben, unter so schlechten Bedingungen ein Schullandheim zu errichten, dennoch zu verwirklichen?

— *Es muß eine Idee von Schule vorhanden sein, die getragen wird von Lehrern mit einer gemeinsamen Fiktion von Zukunft für die ihnen anvertrauten Kinder. ..*

— *Es muß eine Elternschaft vorhanden sein, die aus freien Stücken ihre Kinder in d i e s e Schule gibt, weil sie derselben Fiktion von Schule anhängt.*

— *Zwischen den Eltern, den Lehrern und den Kindern muß Vertrauen herrschen.*

Es muß also eine Gemeinde, eine ***Schulgemeinde*** *vorhanden sein.* ***Schulgemeinde*** *— heute ein fast kitschiger Begriff, allenfalls bei freien Schulen oder Angebotsschulen noch gebräuchlich.*

Ist es dann ein Zufall, daß die ersten drei Schullandheime in Bremen von den drei Versuchsschulen getragen wurden? Von Schulen, die die S c h u l g e m e i n d e in den Vordergrund stellten, Schulen, zu denen Lehrer freiwillig gingen, zu denen Eltern ihre Kinder freiwillig schickten, weil sie eine g e m e i n s a m e Idee von Erziehung, von Menschenbildung hatten?!

Die produktiven Kräfte im Kind sollten geweckt und gefördert werden, der Umgang mit Bleistift und Hammer z. B. wurde als gleichrangig angesehen. Statt Konkurrenz sollte Gemeinschaftssinn herrschen.

Das alles wurde den Kindern schließlich praktisch vorgelebt durch die unglaubliche gemeinschaftliche Anstrengung der Eltern, Schüler, Lehrer und ehemaligen Schüler, aus Brettern eines alten Militärlazaretts ein Schullandheim zu errichten. Die Idee war so ansteckend, daß sogar Leute, die gar keine Kinder in dieser Schule hatten, ihr handwerkliches Können und ihre Freizeit in die Verwirklichung dieses Plans

investierten. Lehrer Wilhelm Berger — der „Macher" des Projekts — bewirkte, daß es bald mehr war als nur ein Vorhaben der Schulgemeinde. Es wurde eine Sache Hastedts (Stadtteil, in dem sich die Schule an der Stader Straße befindet). Wer nicht helfen konnte, gab Geld oder Material.

Fritz Heege, demokratisch gewählter Schulleiter der Versuchsschule an der Stader Straße — den Schulleiter demokratisch zu wählen, war übrigens damals auch ein Bestandteil des Reformversuchs — Fritz Heege also schrieb in einem 1927 veröffentlichten Artikel: „Kurzum, in all und jeder Beziehung bedeutete das Schullandheim für uns das größte und weiteste, was wir bisher in Aussicht hatten; kein Wunder also, daß wir uns mit aller Kraft ans Werk machten, mit echtester Begeisterung und — fast — leichtsinnigem Wagemut . . . "

Damals bewirkte also das Vorhandensein einer Schulgemeinde das Zustandekommen eines Schullandheims. Heute dagegen scheint mir das Vorhandensein eines Schullandheims das Zustandekommen oder das Bewahren einer Schulgemeinde zu bewirken!

Vor allem in den letzten Jahren, als der Fortbestand des Schullandheims aus finanziellen Gründen immer fraglicher wurde, rückten Schule und Elternhaus näher zusammen in dem gemeinsamen Bestreben, vor allem für die Kinder unserer Schule das Schullandheim zu erhalten. Das Interesse am Schullandheim hatte vorher merklich nachgelassen, nachdem wegen schulorganisatorischer Änderungen erst die Hauptschulklassen und später auch die Klassen 5 und 6 nicht mehr zu unserer Schule gehörten.

Mit einer dreizügigen Grundschule ist ein Schullandheim von der Größe unseres Heims natürlich nicht ausgelastet. Der Gedanke, auch für „fremde" Kinder bzw. Klassen, die unser Heim belegen, zu arbeiten, mußte sich erst durchsetzen. Es gab aber immer wieder einige Lehrer und Eltern, die das Schullandheim bewahrten, aus Tradition oder Verantwortungsbewußtsein, aus Pflichtbewußtsein oder aus Idealismus. Immer aber stand das K i n d im Vordergrund. Für das Kind muß die Schule Chancen bieten — auch und vor allem für das Erlernen des richtigen Miteinanderumgehens. Und diese Chance bietet sich allemal bei einem Schullandheimaufenthalt. Zumindest dafür brauchen wir unsere Schullandheime.

Denken wir an unsere ausländischen Schüler! Wie schnell kann bei einfühlsamer Klassenführung bei einem Schullandheimaufenthalt ein durch Vorurteile vergiftetes Klima gereinigt werden.

U m w e l t b e w u ß t s e i n , U m w e l t s c h u t z ! Aus abstrakten Begriffen wird im Schullandheim handgreifliches, sinnfälliges Tun.

Ich wünsche unseren Kindern, daß unserer Schule auch weiterhin ein Quantum an Schulgemeinde zur Seite steht, damit n i c h t n u r unser Schullandheim erhalten bleibt. Die Lehrer unserer Schule h e u t e konnten sich die Schule größtenteils n i c h t aussuchen, die Eltern konnten dies ebenfalls nicht.

Aber zwischen der Pluralität der Meinungen und Anschauungen an einer staatlichen Schule kann und muß T o l e r a n z ein Bindeglied sein!

Kaum zu glauben, aber wahr: DER VORSTAND

Rückblick — Repräsentation — Generationsvertrag

Deutsche und türkische Familien gemeinsam im Schullandheim

Von Manfred Carus

Zum ersten Mal wurde in einem Bremer Schullandheim ein gemeinsamer Aufenthalt mit deutschen und türkischen Familien im Rahmen eines Bildungsurlaubs nach dem Bremer Bildungsurlaubsgesetz durchgeführt.

Die Schule Pastorenweg in Bremen-Gröpelingen bewirtschaftet das große Bremer Schullandheim „Weser" in Heeßen bei Bad Eilsen im Städtedreieck Obernkirchen, Bückeburg und Rinteln. Jährlich werden ca. 80 — 90 Bremer Klassen aufgenommen. In den Ferienzeiten steht das Heim den Mitgliedsfamilien, den Eltern unserer Schüler sowie Gruppen und Vereinen im Rahmen der Kinder- und Jugendförderung zur Verfügung.

Gröpelingen ist ein finanzschwacher Stadtteil Bremens; die Arbeitslosenquote liegt bei 16,5 %. Der Anteil der ausländischen Schüler in unserer Schule betrug schon 44 %, nach der Schließung der großen AG-„Weser"-Werft, von der unsere Schule übrigens das Heim 1955 geschenkt bekommen hat, noch 33 %.

Mit großen Bemühungen setzt sich unser Kollegium dafür ein, türkische Schüler zu Schullandheimfahrten „mitzubekommen". Diese Bemühungen sind relativ erfolgreich. 1985 haben alle Klassen unserer Grundschule einen Schullandheimaufenthalt durchgeführt. Mit dabei war auch unsere Vorbereitungsklasse mit insgesamt 15 ausschließlich türkischen Schülern. Die Teilnahmequote ausländischer Schüler betrug dadurch 55 %.

Durch die Reduzierung des sonst gültigen Tagessatzes für die Kinder der Schule Pastorenweg als Trägerschule konnte sichergestellt werden, daß kein Kind aus finanziellen Gründen zu Hause bleiben mußte. Das wäre von uns auch nicht zu verantworten gewesen, denn bedingt durch die hohe Arbeitslosigkeit in unserem Stadtteil ist eine Fahrt ins Schullandheim für viele Kinder häufig die einzige Fahrt im ganzen Jahr.

Schullandheimaufenthalte für Familien in den Ferienzeiten — gerade in heutiger Zeit ein sozialer Auftrag

Wenn eine Schule sich als integrierter Bestandteil „seines Stadtteiles" verstanden wissen will, wird sie über ihren eigentlichen gesetzlichen Auftrag hinaus außerunterrichtliche Vorhaben und Schulsozialarbeit durchführen. Das können Musik- bzw. Theateraufführungen durch Schülergruppen sein, aber auch stadtteilbezogene Ausstellungen sowie Sport- und Schulfeste.

In unserer Schule wird gerade von einigen mit der Sachlage einigermaßen vertrauten Lehrern und Eltern eine Sozialberatung unserer Elternschaft mit festen Sprechstunden eingeführt. Kernstück unserer Sozialarbeit ist das Angebot an unsere gewiß nicht finanzstarke Elternschaft, im Rahmen der Kinder- und Jugenderholung Familienaufenthalte zu kostengünstigen Tagessätzen in unseren Schullandheimen durchzuführen.

Nach unserer Familienurlaubsaktion in den Sommerferien 1985 starteten wir unser 2. Projekt in den Herbstferien 1985. In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Bremen wurde ein Bildungsurlaub für deutsche und türkische Familien ausgeschrieben. Mit dieser Maßnahme sahen wir eine gute Möglichkeit mitzuhelfen, durch Aufenthalte türkischer Familien in unserem Schullandheim immer noch bestehende Vorurteile gegen die Teilnahme ihrer Kinder an Schullandheimaufenthalten allgemein abzubauen. Da dieser gemeinsame Bildungsurlaub ein Novum in Bremen war, haben sich leider nur 8 türkische und 4 deutsche Familien angemeldet und an der Maßnahme teilgenommen.

Die inhaltliche Ausgestaltung dieses Bildungsurlaubs sowie die Kostenträgerschaft wurden von der Volkshochschule Bremen übernommen. Die thematische Zielrichtung der das Seminar leitenden Referenten war die gemeinsame Erörterung komplexer Themen wie Familie, Schule, Arbeitsplätze für türkische Mitbürger, aufkommende Ausländerfeindlichkeit, veränderte wirtschaftliche Situation der ausländischen Arbeitnehmer und Fragen der Rückübersiedlung in die Türkei.

Obwohl nicht Seminarteilnehmer, war ich mit einigen Mitgliedsfamilien unseres Schullandheimvereins während der Zeit ebenfalls im Heim.

Die Verständigung und das Miteinander waren gut. Auch die Kinder der Gruppen spielten miteinander. Wir wurden zu einem türkischen Folkloreabend eingeladen. An einem Nachmittag hatten die türkischen Familien die Küche „belegt"; sie bereiteten türkische Spezialitäten vor und luden „meine" Familien zum Mitessen ein. Die meisten türkischen Familien sprachen gut deutsch.

Wir erzählten ihnen von den Klassenaufenthalten in unserem Heim und von unserem Wunsch, daß — an welcher Schule auch immer — wir Lehrer bei Klassenfahrten gern alle türkischen Schüler mitnehmen würden. Mehrere türkische Mütter und Väter aus Bremen-Nord haben uns versprochen, daß ihre Kinder nunmehr an den nächsten Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalten teilnehmen dürften.

Diese Erfahrung hat mich sehr zuversichtlich gemacht. Es wird meine Aufgabe sein, durch eine noch bessere Information in Form von Elternbriefen in türkischer Sprache und Prospektmaterial die türkischen Familien unserer Schule auf die Ferienangebote unseres Heimes hinzuweisen. Mitarbeiten an dieser Aufgabe wird auch der Elternbeirat unserer Schule; die Februarsitzung dieses Gremiums findet mit meiner Teilnahme in unserem Schullandheim statt. Anschließend werden Lehrer und Elternsprecher der Schule deutsche und türkische Eltern auf unseren nächsten Familienurlaub in den Sommerferien 1986 hinweisen.

Wir wünschen uns, daß unser Angebot von türkischen und deutschen Eltern angenommen wird.

Die regionale Arbeitsgemeinschaft und die Schullandheime im Saarland

Von Willi Rein

Zusammensetzung der Arbeitsgemeinschaft

Die Arbeitsgemeinschaft setzt sich zusammen aus Vertretern des Kultusministeriums, den Vertretern der gegenwärtigen Schullandheimträger, nämlich der Landeshauptstadt Saarbrücken, dem Stadtverband Saarbrücken, dem Schullandheimverein der Kreisrealschulen Neunkirchen, einem Vertreter des Jugendherbergswerkes als kooperierendes Mitglied für die Jugendherberge Weiskirchen, die auch als Schullandheim genutzt wird, dem Ehrenvorsitzenden und dem Vorsitzenden. Sie faßt sowohl kommunale als auch private Träger zusammen. Der Personenkreis besteht aus Pädagogen und Verwaltungsfachleuten. Die Arbeitsgemeinschaft hat keine festgelegte Organisationsstruktur. Die Zusammenarbeit vollzieht sich in regelmäßigen Arbeitssitzungen.

Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft

Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft ist es, wesentliche Maßnahmen der Schullandheimarbeit aufeinander abzustimmen und Erfahrungen auszutauschen. Sie vertritt die Belange der saarländischen Schullandheime gegenüber der Regierung, stellt Kontakte zu den im Landtag vertretenen Fraktionen, den Schulmitbestimmungsgremien, dem Staatlichen Institut für Lehrerfortbildung, den privaten Schulträgern, den Lehrerverbänden und den öffentlichen Medien her, um eine Intensivierung der Schullandheimarbeit zu erreichen. Im vergangenen Jahr ist es auf ihren Anstoß hin gelungen, eine Neufassung der Richtlinien des Landes für die Gewährung von Zuschüssen zu Schullandheimaufenthalten zu erreichen. Die neue Zuschußregelung ist nun ein integrierter Bestandteil des saarländischen Schülerförderungsgesetzes. Erste Auswirkungen zeigen, daß wieder mehr Schüler in den Genuß der Zuschüsse kommen und daß wieder mehr Sonderschulklassen in die Heime fahren.

Gegenwärtig bemüht sich die Arbeitsgemeinschaft — nach einem gelungenen Modellversuch im Schullandheim Berschweiler — um den ständigen Einsatz von geeigneten jungen Lehrkräften in den Schullandheimen, um das Angebot im musischen, vor allem im kreativen Bereich bei Schullandheimaufenthalten zu verbessern. Ob dies als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme oder auf andere Weise realisiert werden kann, muß noch geklärt werden.

Leider hat sich der Kreis der Schullandheimträger 1984 reduziert. Das Saarland, das Träger des Schullandheims „SCHLOSS BERG" in Nennig war, hat das in einem historischen Schloß untergebrachte Heim geschlossen. Somit hat sich die Zahl der saarländischen Schullandheime auf 4 verringert. Das Angebot für die Schulen ist um eine interessante Variante vermindert worden.

Die Schullandheime, Lage und pädagogische Möglichkeiten

Es bleiben also noch das „FRIEDRICH-MARGARDT-HAUS" der Landeshauptstadt Saarbrücken in Weiskirchen, das SCHULLANDHEIM OBERTHAL des Stadtverbandes Saarbrücken, das „EMIL-WAGNER-HEIM" des Schullandheimvereins der Kreisrealschulen Neunkirchen in Berschweiler und das Schullandheim der JUGENDHERBERGE WEISKIRCHEN.

Eines ist allen saarländischen Heimen gemeinsam: Sie befinden sich in landschaftlich reizvollen Lagen, im Naturpark Saar-Hunsrück oder unmittelbar bei anderen Landschaftsschutzgebieten, in vorwiegend land- und forstwirtschaftlich genutzten Regionen des nördlichen Saarlandes. Alle Heime sind in unmittelbarer Nähe von ausgedehnten Wäldern, die teils naturnah belassen, teils durch gute Wanderwege und Waldlehrpfade erschlossen sind, gelegen, was eine ganze Palette von Möglichkeiten zum Spielen, Wandern, Erholen, Forschen, Erkunden und Gestalten bietet. Für die Schüler, die meistens aus den industriereichen Städten kommen, bieten sie also schon durch ihre Lage eine interessante und ideale Abwechslung. Die Grenznähe aller Heime macht sie geeignet für internationale Begegnungen zwischen Jugendlichen. Die Heime pflegen seit über einem Jahrzehnt die internationale Schülerbegegnung mit unterschiedlichen nationalen Schwerpunkten.

Fahrten nach Straßburg, Metz, Luxemburg oder Trier, also zu Zentren europäischer Kultur sind von den saarländischen Schullandheimen aus leicht durchführbar. Aber auch viele Gemeinden in unmittelbarer Nähe der Heime besitzen historische und zeitgenössische Kulturdenkmäler, Sehenswürdigkeiten und kulturelle Einrichtungen von regionaler wie auch überregionaler Bedeutung, wie Heimatmuseen, Kirchenbauten, Klosteranlagen, prähistorische Anlagen, Wildgehege, botanische Schausammlung u. v. a.

Die gute Ausstattung der 80 bis 130-Bettenheime mit Aufenthalts-, Werk- und Gruppenräumen und mit ihren vielgestaltigen Medien, Geräten, Werkzeugen und Spielen bietet die Möglichkeit zur abwechslungsreichen Gestaltung von Aufenthalten. Alle Heime verfügen über ein ausgedehntes Freigelände mit Spielwiesen, Spiel-, Sport- und Grillplätzen. Für weitere sportliche Betätigungen stehen die in der Regel nicht weit entfernten Frei- und Hallenbäder sowie die Sporthallen der Gemeinden zur Verfügung.

Die saarländischen Heime sind alle bewirtschaftet.

Wie überall wird auch hier der Rückgang der Schülerzahlen zum Problem. Zwar bestünde die Möglichkeit, statt 2 Klassen jetzt 3 oder 4 Klassen gleichzeitig zu beherbergen, dann würde man aber dem Ziel und dem Sinn eines Schullandheimaufenthaltes in vielen Fällen nicht mehr gerecht.

Die Schullandheimträger haben Überlegungen angestellt wie die Kapazität der Heime besser auszunutzen wäre, ohne dem pädagogischen Auftrag untreu zu werden. Sie sehen eine Lösung in der Änderung und Anpassung der Infrastruktur der Heime an die neue Situation. Dies erfordert neue finanzielle Anstrengungen, die zu erbringen nicht leicht sein wird.

Der Wille, die noch bestehenden Schullandheime der Jugend zu erhalten, ist bei den Trägern ungebrochen. Sie sehen dies als eine kulturelle Aufgabe an und identifizieren sich mit der Schullandheimidee.

Der Landesverband Hessen

Von Heinrich Wies

Der Landesverband und seine Schullandheime

Im Verlauf der Arbeitstagung des Bundesverbandes in Kassel wurde am 29. Mai 1981 der Landesverband Hessen gegründet, zu einer Zeit, als die Geldhähne zugedreht wurden und finanzielle Hilfen von Kommunen und der Hessischen Landesregierung nicht mehr zu erwarten waren, zu einer Zeit auch, als aus finanziellen Gründen einige Heime aufgeben mußten und die anderen nach Gegenleistungen für ihre Mitgliedschaft im Verband fragten.

So wie die Heime der einzelnen Länder untereinander nicht vergleichbar sind, so auch nicht die Heime in Hessen.

Dem Verband angeschlossen sind:

2 Heime mit 142 Betten des Internationalen Bundes für Sozialarbeit im Jugend-Sozialwerk Frankfurt/M. — im Schwarzwald und in den Alpen, 1 Heim mit 70 Betten des DRK — am Edersee, 1 Heim mit 83 Betten des CVJM — auf Spiekeroog, 1 Heim mit 57 Betten der DJO-Jugend in Europa — in der Rhön, und nur 5 Heime, allerdings mit zusammen fast 1000 Betten, die als echte Schullandheime angesprochen werden können, da ihre Träger direkt mit der Schule verbunden sind — in Unterfranken, im Taunus, im Spessart und bei Kassel.

Kinderdorf Wegscheide — Schullandheim der Stadt Frankfurt/Main

Allein das Kinderdorf Wegscheide bei Bad Orb — Schullandheim der Stadt Frankfurt/Main, mit seinen 17 Wohnhäusern für gleichzeitig 26 gemischte Klassen oder 48 Feriengruppen, ist, bezogen auf die durchschnittliche Bettenzahl, vergleichbar mit etwa 12 Heimen der Stadtstaaten Bremen oder Hamburg.

Die vier täglichen Mahlzeiten werden vom zentralen Küchengebäude abgeholt und in den Aufenthaltsräumen der einzelnen Häuser eingenommen. Tisch- und allgemeiner Reinigungsdienst sind Aufgaben der Kinder.

Außer den üblichen Sport- und Spielflächen verfügt das 32 ha große Gelände noch über Rollschuhbahnen, Tischtennishalle, Grillplatz und eine Kirche, die als Mehrzweckraum mit AV-Geräten ausgestattet ist. Für die unterrichtliche Arbeit werden eine Bücherei und zahlreiche Arbeitsmittel bereitgestellt.

Ein ständiger Pädagogischer Leiter steht den Lehrern in pädogogischen und organisatorischen Fragen zur Verfügung.

Erkrankte Kinder werden von ausgebildeten Krankenschwestern in einer eigenen Krankenstation, 1985 in einen Neubau umgezogen, betreut.

Das Schullandheim „Gut Eichenberg"

Unter den hessischen Schullandheimen muß besonders „Gut Eichenberg", Schullandheim der Fasanenhofschule

Kassel erwähnt werden, dessen Lehrer, Schüler und Eltern ständig an der Verbesserung des Hauses, seiner Ausstattung und der Außenanlage arbeiten, deren Klassen aber auch durch unterrichtliche Arbeitsvorhaben sowie durch die Teilnahme an den Modellversuchen des Bundesverbandes ein besonders gutes Verhältnis zu ihrem Schullandheim gefunden haben. Alle schuleigenen Heime haben ihre Besonderheiten. Sie sollten zu gegebener Zeit vorgestellt werden.

Bewirtschaftung und finanzielle Lage

In den Schullandheimen hat die heimeigene Küche ihren Platz neben der Selbstversorgerküche. Einige Gruppen ziehen es vor, ihre warme Mahlzeit von privaten oder kommunalen Großküchen zu beziehen. Demzufolge sind auch die Tagessätze sehr verschieden, zumal in manchen Fällen die Schulträger einen Teil der Kosten übernehmen.

Die Lage der Hessischen Schullandheime ist insofern besonders schwierig, als von Seiten des Landes keinerlei etatmäßigen Beiträge geleistet werden, außer den Beihilfen für Fahrkosten. Nur in wenigen Fällen konnten außeretatmäßige Mittel für besondere Vorhaben vermittelt werden.

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E. V.
Geschäftsstelle: Postfach 1127 — Am Marienkirchhof 6
2390 Flensburg — Telefon 04 61 / 8 69 30

LANDESVERBÄNDE BZW. LANDESGESCHÄFTSSTELLEN:

Schullandheimverband
Baden-Württemberg e. V.:
Fliegenweg 4, 7000 Stuttgart 40
Telefon 07 11 / 80 18 76

Bayerisches Schullandheimwerk e. V.:
Albert Lippert
Sonnenstraße 4, 8751 Heigenbrücken
Telefon 0 60 20 / 84 43

Arbeitsgemeinschaft
Berliner Schullandheim-Vereine:
Gotzkowskystraße 8, 1000 Berlin 21
Telefon 0 30 / 3 91 53 84

Arbeitsgemeinschaft
Bremer Schullandheime e. V.:
Carl-Schurz-Straße 25, 2800 Bremen 1
Telefon 04 21 / 3 49 86 62

Arbeitsgemeinschaft
Hamburger Schullandheime e. V.:
Finkenau 42, 2000 Hamburg 76
Telefon 0 40 / 22 41 83 und 22 54 44

Landesverband Hessen e. V.:
Heinrich Wies
Udenhainer Str. 52, 6480 Wächtersbach 7
Telefon 0 60 53 / 98 28

Arbeitsgemeinschaft
Niedersächsischer Schullandheime e. V.:
Gandhistraße 5 a, 3000 Hannover 71
Telefon 05 11 / 51 04 - 3 68

Landesverband
Nordrhein-Westfalen e. V.:
Gerhard Rohlfs
Am Kämpchen 14, 4800 Bielefeld 1
Telefon 05 21 / 2 46 85

Landesverband Rheinland-Pfalz e. V.:
Stadtverwaltung Frankenthal, Schul- und Sportamt, 6710 Frankenthal
Telefon 0 62 33 / 8 92 36

Arbeitsgemeinschaft der Schullandheimträger im Saarland: Willi Rein
Schubertstraße 6, 6683 Spiesen
Telefon 0 68 21 / 7 17 54

Arbeitsgemeinschaft
Schullandheim Schleswig-Holstein:
Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg
Telefon 04 61 / 8 69 30

Der Landesverband Nordrhein-Westfalen

— Historisches, Strukturen, Zielsetzungen —

Von Gerhard Rohlfs

HISTORISCHES

Im „Urbräu" zu Dortmund — allein der Name des Tagungsortes spricht für Ursprünglichkeit — schlug am 14. Mai 1970 die Geburtsstunde des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen im Verband Deutscher Schullandheime. In seinem Einladungsschreiben an alle Schullandheimvereine und Träger von Schullandheimen begründet der damalige Initiator Dr. Walter Requardt, Vorstandsmitglied im Bundesverband Deutscher Schullandheime, die Notwendigkeit eines Landesverbandes mit der plausiblen Feststellung: „ . . . eine fruchtbringende Arbeit in den einzelnen Ländern mit ihren verschiedenen Richtlinien, Erlassen, Verfügungen usw. kann wesentlich nur auf Landesebene und nur hier wünschenswerterweise erfolgen."

Unter Punkt 3 der Tagesordnung beschloß man an diesem Nachmittag, die überregionale Schullandheimarbeit, die sich bis dahin in einzelnen Arbeitsgemeinschaften vollzogen hatte, im Rahmen eines Landesverbandes zu intensivieren. Dr. Walter Requardt wurde zum 1. Vorsitzenden gewählt.

Die in dem schon zitierten Einladungsschreiben genannten Aufgaben, nämlich „Wahrnehmung aller Interessen der NW-Schullandheime gegenüber dem Kultusminister, den Regierungen sowie allen Behörden" haben bis heute uneingeschränkt Gültigkeit.

Der Landesverband nahm seine Interessen in den vergangenen Jahren nicht ohne Erfolg wahr:

Hätte sich der Vorstand nicht Mitte der siebziger Jahre für die Aufrechterhaltung von Schullandheimaufenthalten dritter Schuljahre eingesetzt, so wäre Grundschülern dieser Altersstufe qua kultusministeriellem Erlaß eine grundlegend positive „Unterrichtserfahrung am anderen Ort" auf Jahre hin versagt geblieben. Dem Schullandheim der Osningschule Bielefeld beispielsweise wäre als Grundschullandheim die Existenz nahezu unmöglich geworden.

STRUKTUREN

Dem Landesverband Nordrhein-Westfalen gehören zur Zeit 93 Schullandheimvereine an. In einem flächenmäßig großen Bundesland kann eine solche Gemeinschaft immer nur als ein föderativer Zusammenschluß von Trägern mit gleicher Interessenslage und Zielsetzung angesehen werden. Das bedeutet, jeder Verein wird auch in Zukunft seine Eigenständigkeit in pädagogischer, wirtschaftlicher und personeller Hinsicht behalten.

Innerhalb des Verbandes bestehen vier regionale Arbeitsgemeinschaften, jeweils für die Regierungsbezirke Arns-

berg und Münster, Detmold, Düsseldorf und Köln. Leider konnte für den Regierungsbezirk Köln in den letzten Jahren kein Regionalleiter gefunden werden.

Auch auf der Basis dieser regionalen Tätigkeit innerhalb der Regierungsbezirke konnte in den letzten Jahren trotz aller Individualität der einzelnen Vereine ein kooperatives Miteinander vor allem in Bezug auf pädagogische und wirtschaftliche Fragen gestaltet werden. „Schullandheimer" engagierten sich gemeinsam bei den Modellversuchsprogrammen des Bundesverbandes und veröffentlichten für die nahe und fernere Zukunft maßgebende Grundsätze der Schullandheimpädagogik. Solch neue pädagogische Ansätze wurden Diskussionsthemen in Vorstandssitzungen und Jahreshauptversammlungen des Landesverbandes.

Da Schullandheimpädagogik ohne die finanzielle Absicherung nicht realisierbar ist, stand das gemeinsame Bemühen um Zuschüsse, gleich ob es sich dabei um Landesjugendplanmittel für Baumaßnahmen, Zuwendungen für sozial bedürftige Schüler oder um die Reisekosten für Lehrer handelte, häufig im Vordergrund. Diese Aktivitäten konnten im Rahmen des Landesverbandes mit größerem Nachdruck erfolgen, zugegeben in den letzten Jahren mit geringerem Erfolg, da die öffentlichen Mittel bekanntermaßen knapper geworden sind.

Der Zusammenschluß der nordrhein-westfälischen Schullandheimvereine ermöglichte außerdem zumindest im Ansatz einen Austausch und Vergleich von Eckdaten, wie zum Beispiel Verpflegungssätze, Tagessätze, Personal- und Energiekosten. So wurden prozentuale Richtwerte festgelegt, auf deren Grundlage Beratungsgespräche geführt und in Einzelfällen wirtschaftliche Schwierigkeiten überwunden werden konnten.

Über das Mitgliederverzeichnis hinaus veröffentlichte der Landesverband mit finanzieller Hilfe des DPWV eine Informationsschrift, in der sich jeder Schullandheimverein ausführlich darstellen konnte.

Für so manches nordrhein-westfälische Schullandheim wurde die oft problematische Belegung innerhalb der Sommerferien mit Hilfe einer Umfrage, die ebenfalls über den DPWV erfolgte, sichergestellt.

Insbesondere bei den Bundesvorstandssitzungen findet regelmäßig ein intensiver Erfahrungsaustausch zwischen den Landesvorsitzenden statt. Bei aller individueller Struktur der Landesverbände und auch der angeschlossenen Schullandheimvereine sollte die Übertragung bundesweiter Erkenntnisse auf den eigenen Landesverband bis hin zu dem einzelnen Schullandheim-Verein eine vorrangige Aufgabe des Landesvorstandes darstellen.

Es erübrigt sich nahezu festzustellen, daß auch ein Schullandheim-Landesverband seine gesetzten Ziele nur erreichen kann, wenn er über eine entsprechende Lobby verfügt. Von daher ist eine intensive Öffentlichkeitsarbeit und zwar mit Hilfe der überregionalen Medien unabdingbar.

ZIELSETZUNGEN

Zusammenfassend sind als Zielsetzungen der zukünftigen Landesverbandsarbeit folgende Punkte zu nennen:

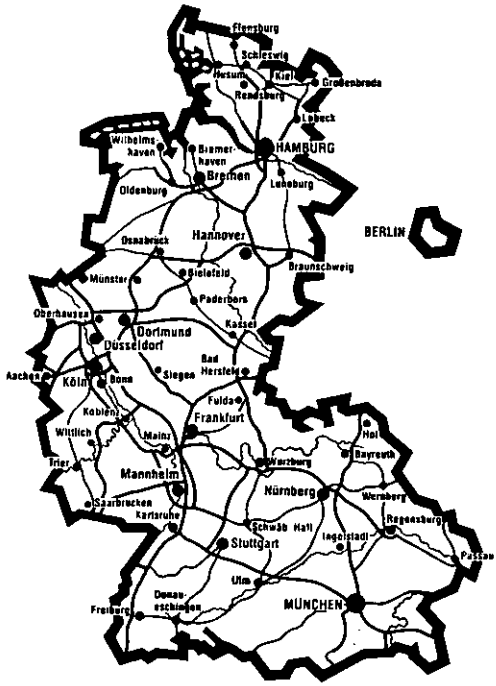
— Das Engagement und die Mitarbeit der einzelnen Schullandheim-Vereine sollte auch in den regionalen

Arbeitsgemeinschaften intensiviert werden.

— Der Verband sollte sich unter Hinweis auf eine aktive und engagierte Gemeinschaft intensiv um die Wiedereinsetzung von Landesjugendplanmitteln in den Landeshaushalt bemühen, dieses sowohl auf der behördlichen als auch auf der politischen Ebene.

— Es sollte versucht werden, der ehrenamtlich getragenen Schullandheimpädagogik durch die überregionale Presse und andere Medien eine überzeugende Lobby zu verschaffen.

— Nicht zuletzt sollte sich jeder Schullandheimträger — gleich ob privater oder kommunaler Ausprägung — aufgefordert fühlen, dem Verband Deutscher Schullandheime beizutreten, um auf diese Weise seinen Beitrag dazu zu leisten, eine möglichst breite Basis zur Erreichung gemeinsamer Ziele und Interessen zu schaffen.



Die Landesverbände in den slh-Heften von Wolfenbüttel (1982) bis Hamburg (1986)

Baden-Württemberg
slh 130, 131
Bayern
slh 129, 133, 134, 137

Berlin
slh 130

Bremen
slh 133, 137

Hamburg
slh 133

Hessen
slh 127, 137

Niedersachsen
slh 122, 129, 133

Nordrhein-Westfalen
slh 126, 129, 130, 131

Rheinland-Pfalz
slh 125, 129, 130

Saarland
slh 128, 137

Schleswig-Holstein
slh 131, 137

Schullandheimarbeit in Schleswig-Holstein

Von Peter Bendixen

. . . Schullandheimpädagogik in der Lehreraus- und -fortbildung

. . . Soziale Erfahrungen im Schullandheim im Hinblick auf die zunehmende Entwicklung zur Kleinfamilie

. . . Reisekosten für Klassenlehrer und Begleiter vorrangig bei Schullandheimaufenthalten

. . . Schullandheimaufenthalte ab der 3. Klasse, bei wenig gegliederten Grundschulen für die Klassen 1—4

. . . Beurlaubung von Lehrern für die pädagogische Leitung von Schullandheimen unter Fortzahlung der Dienstbezüge bzw. Stundenermäßigung

Der Schullandheimaufenthalt mit seinen besonderen erzieherischen und unterrichtlichen Möglichkeiten ist aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken. Er ist Fortsetzung und Ergänzung von Erziehung und Unterricht außerhalb des Klassenzimmers und in eine längerfristig angelegte schulische Arbeit integriert.

Um eine pädagogische und sachgemäße Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schullandheimaufenthalten zu gewährleisten, werden in der Lehreraus- und -fortbildung entsprechende Veranstaltungen durchgeführt.

Studierende der Pädagogischen Hochschulen werden in Seminaren vertraut gemacht mit der Geschichte der Schullandheimpädgogik, der Erziehung im Schullandheim, speziellen Schwerpunkten eines Schullandheimaufenthaltes sowie schulrechtlichen Bestimmungen. Studierende haben außerdem die Möglichkeit, ein Praktikum in einem Schullandheim durchzuführen. Dadurch ergibt sich schon während des Studiums ein wichtiger Theorie-Praxis-Bezug.

In der zweiten Phase der Lehrerbildung können Referendare als zusätzliche Begleiter von Klassen bei Schullandheim-

aufenthalten praktische Erfahrung in der Schullandheimarbeit sammeln.

Das Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule (IPTS) bietet darüber hinaus für interessierte Lehrkräfte weitere vorbereitende und vertiefende Seminare zur Schullandheimarbeit und Schullandheimpädagogik an.

Es ist anzustreben, daß möglichst viele Schüler im Laufe ihrer Schulzeit einmal an einem Aufenthalt im Schullandheim teilnehmen können. Reisekosten für Klassenlehrer und Begleiter werden vorrangig dafür zur Verfügung gestellt.

Schullandheimaufenthalte werden ab der 3. Klasse zugelassen, damit die von einem Schullandheimaufenthalt ausgehenden positiven Impulse noch während der Grundschulzeit genützt werden können.

Darüber hinaus werden Überlegungen angestellt, angesichts zurückgehender Schülerzahlen auch kleinen, wenig gegliederten Grundschulen einen gemeinsamen Schullandheimaufenthalt der Klassen 1 bis 4 zu ermöglichen. Dies auch im Hinblick auf die zunehmende Entwicklung zur Kleinfamilie, die dazu führt, daß den Kindern früher selbstverständliche soziale Erfahrungen versagt bleiben.

Für Schullandheimaufenthalte stehen den Lehrern in Schleswig-Holstein u. a. 6 Schullandheime der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig (ADS) an der Nord- bzw. Ostseeküste zur Verfügung. Der Lehrer kann wählen zwischen größeren Heimen, in denen sich zur gleichen Zeit mehrere Klassen gleicher Altersgruppen aus verschiedenen Schularten aufhalten, oder er wählt als besonderes pädagogisches Vorhaben ein Schullandheim mit Selbstversorgungseinrichtung, in dem die Klasse selbst für den Einkauf der Lebensmittel, die Zubereitung der Mahlzeiten und die Pflege des Hauses sorgt.

Für die Übernahme der pädagogischen Leitung der größeren Schullandheime der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig beurlaubt das Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein interessierte Pädagogen unter Fortzahlung der Dienstbezüge; für die Leitung der kleineren Schullandheime wird Pädagogen eine Stundenermäßigung gewährt.

Die Auslastung der Schullandheime zeigt, daß die Lehrkräfte erkannt haben, welche vielfältigen Möglichkeiten das Schullandheim bietet, pädagogisch wirksam zu werden und den Erziehungs- und Unterrichtsauftrag praktisch umzusetzen.

Dr. Peter Bendixen
Kultusminister

„. . . beurlaubt das Kultusministerium interessierte Pädagogen unter Fortzahlung der Dienstbezüge . . .

. . . wird Stundenermäßigung gewährt."

13. Bundestagung
25.—28. September 1986 in Hamburg

Diesen Termin sollten Sie für sich und Ihre Familie vornotieren.

Ihren Freunden und allen Bekannten, die sich für die Schullandheimpädagogik engagieren oder interessieren, sollten Sie schon jetzt einen Hinweis auf dieses große Treffen der Schullandheimer geben.

Im März 1986 wird die Geschäftsstelle des Verbandes die offiziellen Einladungen mit Anmeldekarten und einem ausführlichen Programm verschicken.

Die Programmschwerpunkte seien schon jetzt genannt:

- **Der Hamburger Senator für Schule und Berufsbildung Prof. Dr. Joist Grolle wird unter dem Thema**

  „Ende der Erziehung?"

  eine für unsere Arbeit zentrale pädagogische Frage behandeln.

- **„Aus der Praxis für die Praxis" werden wir Erfahrungen und Hilfen gewinnen können beim Besuch Hamburger Schullandheime und in vielen kollegialen Gesprächen.**

- **Die Mitgliederversammlung erhält ihr besonderes Gewicht durch die Neuwahl der Verbandsspitze:**

  Wolfgang Neckel, Landesschulrat der Freien und Hansestadt Hamburg, der seit 1973 den Vorsitz innehatte, wird nicht wieder kandidieren.

  Auch für unseren 1983 verstorbenen Stellvertretenden Vorsitzenden Hans Schenk muß ein Nachfolger gewählt werden.

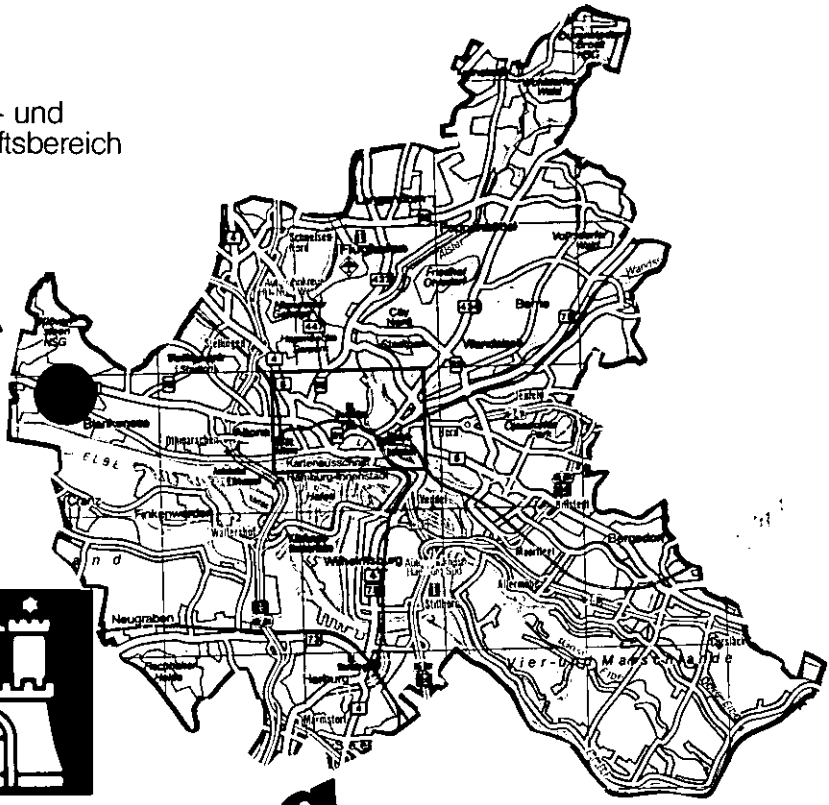
Sollten Sie oder Ihre Freunde bis zum April 1986 noch keine Einladung erhalten haben, so fordern Sie diese direkt bei der Geschäftsstelle in Flensburg an.

Dorthin können Sie auch Adressen von Freunden und Förderern der Schullandheimpädagogik senden, die nach Ihrer Meinung eingeladen werden sollten.

Verband Deutscher Schullandheime

Geschäftsstelle: 2390 Flensburg, Postfach 11 27, Telefon: 04 61 / 8 69 30

Tagungs- und
Unterkunftsbereich



Hamburg lädt ein:

SEPTEMBER 1986

25	DO
26	FR
27	SA
28	SO

Schullandheim Amburgo Avv
Hamburg
enimento Hamburg ist Kultur
To Ἀμβούργο εἶναι πληροφορία
Hamburg ist Schullandheim
全てを含む ハンブルク
Hamburg ist Faszination
Hamburg ist Schullandheim
Hamburg ist Airbus
Hamburg that's technology
Hamburg ist Zuverlässigkeit
Hamburg ist Schullandheim
Hamburk je zážitek
Hamburg ist Zentr

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E.V.

13. Bundestagung

- Mitgliederversammlung Wahlen
- Öffentliche Veranstaltung: Ende der Erziehung?
- Besichtigung von Schullandheimen in Hamburgs Umgebung / Neuwerk
- Senatsempfang
- Elbe-, Hafen- und Stadtrundfahrt
- Ausstellungen in 37 Kassenstellen der Hamburger Sparkasse
- Hamburg kulturell

Hamburg ist rund-um-die-Uhr
Hamburg ist Schullandheim
Hamburg er modepunkt
Hamburg ist Schullandheim
Hamburg ist Rollmops
Hamburg serüvendir
Hamburg ist Oper
Hamburg ist Verbindungen
Amburgo Avv
Hamburg
enimento
Hamburg ist Schullandheim
Hamburg ist Impression

13. Bundestagung
25.—28. September 1986 in Hamburg

HAMBURG als Tagungsort der 1. Bundestagung nach dem Krieg 1950 und als wichtiger Ort der Schullandheimarbeit wird sicher viele Mitglieder anziehen. Wir erwarten darüberhinaus interessierte Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Wissenschaftler und Bildungspolitiker, Vertreter der Elternschaft, der Lehrerverbände, der Schülervertretung, der Politischen Parteien und der Behörden und nicht zuletzt Schullandheimfreunde und Förderer aus dem In- und Ausland.

HAMBURG wird sich den Tagungsteilnehmern vielfältig darstellen:

- **Schon in den Wochen vor der Bundestagung werden die Träger der Hamburger Schullandheime in 37 Kassenstellen der Hamburger Sparkasse ihre Heime vorstellen und die Art, wie Kinder sie mit Leben füllen. Die Hauptausstellung werden wir am Tagungsort sehen können.**
- **Tagungsort ist die Schule Iserbarg in den westlichen Elbvororten mit viel Grün, repräsentativen Villen und gemütlichen Wohnsiedlungen. Dort liegen auch die Unterkünfte, in denen die Teilnehmer wohnen und essen werden. Die Tagungshäuser: „Haus Rissen", „Elsa-Brändström-Haus", „Ev. Zentrum Hamburg-Rissen" mit modernen Einzel- und Doppelzimmern und die „Freiluftschule Wittenbergen" in einem schönen Park oberhalb der Elbe gelegen mit Mehrbettzimmern.**
- **Den Schiffsverkehr auf der Elbe und die Arbeit im Hafen erleben wir vom Schiff aus.**
- **Busse bringen uns an die Alster, in die Innenstadt und ins Rathaus.**
- **Wir haben Gelegenheit, die weltberühmte Oper, Theater oder Konzerte zu besuchen.**
- **Schülerinnen und Schüler Hamburger Schulen werden die Veranstaltungen musikalisch bereichern.**
- **Die zu Hamburg gehörige Nordseeinsel Neuwerk lädt die Teilnehmer an der Bundestagung zu ein- oder mehrtägigen Besuchen mit Besichtigung des berühmten Leuchtturms und zweier Schullandheime ein.**

Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime e. V.
Finkenau 42 — 2000 Hamburg 76 — Telefon 0 40 / 22 54 44

„Stets ein wohlwollender Freund"

Zum Tode von ERWIN STAUSS

Mit vielen anderen im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband ehrenamtlich und hauptamtlich tätigen Menschen trauern wir um den langjährigen Hauptgeschäftsführer des DPWV, Herrn Erwin Stauss, der am 14. Dezember 1985 verstorben ist.

Den im Verband Deutscher Schullandheime zusammengeschlossenen Schullandheimen war er von Anbeginn seiner Tätigkeit im Bereich der Freien Wohlfahrtspflege stets ein wohlwollender Freund, Berater und Helfer. Mit Dr. Heinrich Sahrhage und besonders mit Hans Schenk hatte er zu deren Lebzeiten engen Kontakt. Seine organisatorischen Fähigkeiten sind uns sowohl ideell als auch finanziell sehr oft zugute gekommen. Das gilt für unseren Verband und für eine ganze Reihe unserer Heime, die durch sein Zutun Hilfe und Beratung im Gesamtverband und auch durch die von ihm mit aufgebaute Bank für Sozialwirtschaft und den von ihm gegründeten UNION-Versicherungsdienst erfahren haben.

Durch seine ehrenamtliche Mitarbeit in der „Aktion Gemeinsinn" und im Kuratorium Deutsche Altershilfe initiierte er zweimal (in den Jahren 1968 und 1976/77) künstlerische Wettbewerbe zu dem Thema „Jugend sieht das Alter", die für diese Institutionen bundesweit in den vielen der Schullandheimarbeit nahestehenden Schulen von unserem Verband organisiert und durchgeführt wurden. Die regionalen Ausstellungen und die Hauptausstellungen in der Villa Hammerschmidt, dem Sitz des Bundespräsidenten, fanden beachtliche Würdigung in der Öffentlichkeit. Von der ersten Kontaktaufnahme bis zum Empfang der Bundessieger durch die jeweiligen Bundespräsidenten hat er diese Wettbewerbe neben seinen vielen haupt- und ehrenamtlichen Aufgaben beratend und helfend begleitet. — Dieses Beispiel soll nur zeigen, wie mobil der für viele Bereiche aufgeschlossene Mensch Erwin Stauss war.

Hans-Dietrich Erdmann

Die Indianer und wir

— Ein Schullandheimprojekt mit einer 7. Klasse —

Von Martin Heider

Mit dem folgenden Bericht möchte ich die in slh 135/136 vorgetragenen Anregungen aufgreifen und ein weiteres Beispiel für Projektarbeit im Schullandheim vorstellen, das sich nach Ansicht der Beteiligten bewährt hat. Das Thema: „Die Indianer und wir" scheint auf den ersten Blick eher in den Zusammenhang des „normalen" Unterrichtes zu gehören. Es wird sich aber zeigen, daß es sich mit den spezifischen Methoden der Projektarbeit in einer Vielfalt erschließen läßt, wie es im üblichen Schulunterricht kaum möglich sein dürfte. Das Schullandheim stellt dazu ideale Rahmenbedingungen bereit.

I. Zugang

„Wir müssen füreinander Sorge tragen und füreinander da sein. Deshalb fragen wir uns bei jeder Entscheidung, die wir treffen, welche Folgen sie für spätere Zeiten hat und ob sie den kommenden Generationen nützt oder schadet. Wir arbeiten mühevoll auf unseren Feldern, von deren Früchten wir leben; genauso müssen wir jede Mühe auf uns nehmen, für die Menschen zu sorgen, die um uns sind — denn auch von ihnen leben wir."

(Text von Carol Cornelius, Indianerin der Irokesen, entnommen aus: Weißt du, daß die Bäume reden. Weisheit der Indianer; 1983).

Wie kommen die Schüler und ihr Lehrer zu „ihrem" Projektthema? Mir scheint es nicht so wichtig zu sein, ob nun die erste Anregung von den Schülern oder vom Lehrer kommt; entscheidend ist, daß sich alle Beteiligten von der Planung bis zur Auswertung intensiv mit dem Thema verbinden, daß jeder einzelne im Rahmen der thematischen Vorgabe, die auf den anfänglichen gemeinsamen Beschluß zurückgeht, wirklich die Fragestellung oder Aufgabe findet, die ihn interessiert und die er engagiert und selbständig bearbeiten will. Wenn ich sage, **alle** Beteiligten müssen sich auf das Thema des Projektes einlassen, so muß doch deutlich hervorgehoben werden, daß der erwachsene Lehrer und die Schüler einer 7. Klasse jeweils ganz unterschiedliche Zugänge zu dem Thema haben.

Für 13-14jährige Mädchen und Jungen hat die Welt der Indianer immer noch eine geheimnisvolle Anziehungskraft, die Indianerspiele sind noch in lebendiger Erinnerung; das Bild der Indianer Nordamerikas ist freilich weitgehend geprägt durch die Lektüre von Karl May und Cooper oder auch durch die klischeehaften Darstellungen im Westernfilm oder in diversen Comics.

Was hat den Lehrer bewegt, sich mit diesem Thema zu beschäftigen? Weder nostalgische Erinnerungen noch ein

Hang zur verklärenden Romantik, sondern die Wahrnehmung einer aus den Fugen geratenen Welt, einer Welt, die von ideologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Gegensätzen zerrissen zu werden droht. Hinzu kommt die Skepsis gegenüber unserer westlichen Rationalität und deren Ausprägungen in Wissenschaft und Technik. Die ernsthafte Auseinandersetzung mit indianischer Kultur erfordert die Bereitschaft, sich auf einen anderen Lebensrhythmus, auf eine ungewohnte Form der Welterfahrung einzustellen, ohne sie gleich an gewohnten Maßstäben zu messen und zu verwerfen. Das Projekt kann nur gelingen, wenn beide Zugänge sich verbinden, ohne daß eine Seite bestimmend wird; im Spannungsfeld der unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen muß der „Gegenstand" erarbeitet werden.

Das Thema einer Projektarbeit darf nicht auf einen Gegenstand des Wissens reduziert werden — immer muß ein lebendiger Bezug zu den Lernenden vorhanden sein und zwar auf verschiedenen Ebenen:

a) kognitiv:

wir lernen die Welt der Indianer damals und heute kennen und korrigieren falsche Vorstellungen.

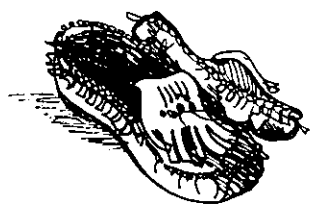
b) motorisch-manuell:

wir stellen selbst Dinge her, die aus Kultur und Alltagsleben der Indianer stammen.

c) emotional:

wir versuchen nachzuvollziehen, was es bedeuten mag, wenn ein Volk von der Geschichte überrollt wird. Was es heute bedeuten mag, über die beiden Alternativen Anpassung oder Untergang hinwegzukommen und in aller Geduld den mühevollen Prozeß der Selbsterhaltung in Gang zu setzen.

Noch einen letzten, die Einleitung abschließenden Gedanken. Ich habe während der Arbeit, vor allem aber auch im Auswertungsgespräch bewußt auf moralisierende Schlußfolgerungen und Fragen verzichtet, etwa in dem Sinne: was können wir heute von den Indianern lernen? Mir ging es darum, das Andersartige dieser fremden Kultur in einem gemeinsamen Erfahrungsprozeß verstehen zu lernen, handgreiflich nachzuvollziehen und — im wahrsten Sinne des Wortes — zu schmecken.



II. Die äußeren Bedingungen

Kurz ein Blick auf Zeit und Ort des Projektgeschehens sowie auf die Teilnehmer. Als zeitlicher Rahmen für unsere Arbeit stand eine Schullandheimwoche zur Verfügung. Es hat sich sehr bewährt, innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit Fixpunkte zu setzen und im übrigen freizustellen, wann die Aufgaben erledigt werden. Wir hatten uns darauf geeinigt, daß die Ergebnisse der Arbeit am Freitagnachmittag in einer Ausstellung präsentiert würden; das Auswertungsgespräch sollte dann am Abend folgen. Darüberhinaus war ein Teil der Abende jeweils einem Erfahrungsaustausch mit Berichten aus den Gruppen vorbehalten.

Welche Voraussetzungen muß der Ort, also das Schullandheim erfüllen? Zu-

nächst ist für unser Thema die Naturnähe wichtig, die ja in der Regel mit dem Standort des Schullandheimes gegeben sein dürfte, einmal als atmosphärischer Hintergrund, aber auch in praktischer Hinsicht. Einige der Arbeiten sollten im Freien stattfinden, außerdem müssen Naturmaterialien aus der Umgebung zu beschaffen sein. Weiterhin müssen vorhanden sein: ein großer Gruppenraum für die Plenumssitzungen und die Ausstellung, kleinere Räume für ungestörte Gruppenarbeit, schließlich eine Kochgelegenheit (Küchenbenutzung).

Für die Aufteilung des Gesamtthemas in Untergruppen ist die Klassenstärke von Bedeutung. Wir haben die 30 Schülerinnen und Schüler auf sieben Kleingruppen verteilt. Unterstützt wurde die Arbeit von zwei Begleitpersonen.

III. Vorbereitung und Planung

Während der Schulphase haben wir neben der Einigung auf das Thema der Projektarbeit vor allem zwei entscheidende Aufgaben erledigt.

a) Aufteilung der Klasse in Kleingruppen und Zuordnung zu einem Thema — oft eine recht schwierige Angelegenheit. Der Lehrer muß bereits einen guten Gesamtüberblick über die Thematik haben, um im Gespräch mit den Schülern sinnvolle Gruppenaufgaben zu formulieren; diese müssen hinreichend konkret erläutert werden, damit die Schüler eine begründete Entscheidung fällen können. Auch auf eine einigermaßen ausgewogene zahlenmäßige Verteilung ist zu achten.

b) Es muß eine Liste der notwendigen Medien und Materialien aufgestellt werden. Es ist eindeutig festzulegen, wer was besorgt; auch die Finanzierung muß geklärt werden.

IV. Durchführung

Ich stelle zunächst einmal die einzelnen Gruppenthemen und ihre jeweilige Aufgabenstellung vor. Dabei wird deutlich, daß die theoretischen (textbezogenen) und praktischen Anteile sehr unterschiedlich sind.

1. **Die Kochgruppe** hatte die Aufgabe, sich zu informieren über die indianische Art der Nahrungsbeschaffung und -verarbeitung. Aus einem Kochbuch mit indianischen Rezepten wurde ein Menu zusammengestellt, gekocht und den Besuchern der Indianerausstellung zum Probieren angeboten. Neben den gelungenen Gerichten konnte die Gruppe am Ende ein großes Plakat mit Informationen über indianische Eßgewohnheiten und Abbildungen von indianischen Kochgeräten präsentieren. Auch die Rezepte und Kochanleitungen waren für die Besucher aufgeschrieben worden.

2. **Bastelgruppe** für indianische Gebrauchs- und Kulturgegenstände: Mokassins, Trommeln, Masken.

Die Schülerinnen und Schüler waren im wesentlichen mit der Herstellung der angeführten Gegenstände nach Anleitungen beschäftigt. Besonders viel Spaß hat die Anfertigung der Gipsmasken gemacht. Über die religiösen Zeremonien und die besondere Bedeutung der Masken wurden Sachbücher zu Rate gezogen, die interessantesten Informationen dazu auf einem Plakat zusammengestellt. Neben den gebastelten Gegenständen wurde ein weiteres Plakat mit Abbildungen indianischer Waffen ausgestellt.

Indianerin beim Maisstampfen

3. **Bastelgruppe** für indianische Hausformen.

Die Gruppe brachte nach anfänglichen Problemen ein besonders gelungenes Ausstellungsstück zustande.

Auf einer ca. 1 x 1 m großen Sperrholzplatte hatten die Schüler ein Miniatur-Indianerdorf aufgebaut. Sie hatten nach entsprechenden Abbildungen typische indianische Behausungen (Langhaus, Tipi, Schwitzhaus) aus gesammelten Naturmaterialien gebaut und mit anderen Kleinigkeiten (Feuerstelle, Brunnen u. ä.) zu einem Dorf zusammengestellt. Über die Besonderheiten und Bedeutungen der Behausungen informierten entsprechende Texte.

4. **Kindererziehung bei den Indianern und Indianerspiele.**

Die Gruppe hatte sich zum Ziel gesetzt, den traditionellen und gegenwärtigen Umgang mit Kindern bei den Indianern zu erkunden. In Gesprächen über dieses Thema ging es natürlich immer auch um die Unterschiede zu unseren modernen westlichen Erziehungsvorstellungen und -methoden. Die wichtigsten Gesichtspunkte der indianischen Erziehung wurden übersichtlich auf ein Plakat geschrieben — die Unterschiede zu heute hervorgehoben.

Außerdem probierte die Gruppe indianische Spiele aus, die dann am Ausstellungstag mit den Besuchern gespielt wurden.

5. **Die Karl-May-Gruppe.**

Die Schüler, alles versierte Karl-May-Kenner, hatten die kritische Aufgabe, das Indianerbild ihres Lieblingsautors zu vergleichen mit dem „wirklichen" Indianer und seinen Lebensformen um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Schüler fanden recht rasch heraus, daß Karl May den Typ des edlen und des bösen Indianer herausstellt. Die entsprechenden Textstellen wurden nachgeschlagen und am Ausstellungstag vorgelesen. Die Informationen aus Sachbüchern und vor allem auch die historischen Photographien von Edward S. Curtis (um 1900) verdeutlichten, wie verzerrt das Indianerbild Karl Mays ist. Die wichtigsten Ergebnisse ihrer Arbeit hielt die Gruppe schriftlich fest.

6. **Geschichte der Besiedlung Amerikas und die geographische Verteilung der Stämme.**

Diese Gruppe stellte eine große Karte her, aus der die Besiedlung Amerikas durch die Indianer von Norden aus sowie die Verteilung der einzelnen Stämme über den nordamerikanischen Kontinent übersichtlich hervorging. Die Schüler hatten verschiedene Vorlagen

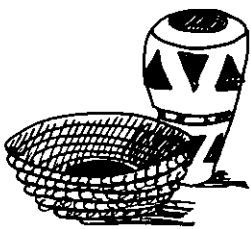
zur Auswahl und zeichneten dann eine Karte mit entsprechender Legende.

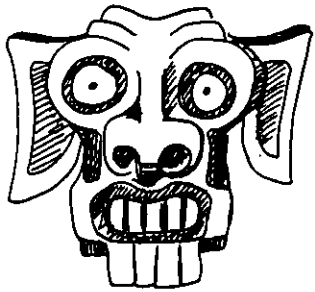
7. **Die Indianer heute.**

Die Schüler dieser Gruppe gingen der Frage nach, wie leben die Indianer heute, mit welchen Problemen haben sie zu kämpfen. Zu diesem Thema wurden verschiedene Texte zur Verfügung gestellt. Als gut geeignet erwies sich u. a. das Jugendbuch „Die Welt der Indianer" von Oliver La Farge. Die Ergebnisse wurden wiederum auf großen Plakatkartons festgehalten.

Die Gruppenarbeit nahm den größten Zeitanteil bei der Durchführung des Projektes ein. Damit die Gruppen sich nicht verselbständigen, verabredeten wir zu festen Terminen gemeinsame Treffen. Zu Beginn der Gruppenarbeitsphase ließ ich von jedem Schüler einen Fragebogen (Kontrast 4/77) ausfüllen, in dem Vorwissen und Voreinstellungen über die Indianer erfragt wurden.

Die Abende wurden für den notwendigen Erfahrungsaustausch genutzt. Die Gruppen berichteten über den Stand ihrer Arbeit, Teilergebnisse wurden vorgewiesen, Schwierigkeiten erörtert, Lösungsvorschläge diskutiert usf. Der zweite Teil des Abends gehörte dem „Rahmenprogramm", bestehend aus den beiden Filmen über die Navajos, Indianermärchen, indianischen Liedern





von heute. Besonders betroffen gemacht haben uns die beiden Filme über den Stamm der Navajos, über ihren aussichtslosen Überlebenskampf, in dem es heute darum geht, ein Stück Stammestradition zu retten gegenüber einer weißen Zivilisationsmacht, die jegliche rote Identität aufzulösen droht.

Die Bilder vom armseligen Leben in den Reservaten, von den jungen Leuten, die sich mit schlecht bezahlten Jobs über Wasser halten müssen, passen so gar nicht zu unseren Vorstellungen von dem stolzen Indianer.

V. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse.

Um den Ergebnissen und Produkten der gemeinsamen Arbeit einen angemessenen Rahmen zu verleihen, wurde ein großer Gruppenraum für eine Indianerausstellung umgestaltet. Jeweils 1—2 Schüler je Gruppe sorgten dafür, daß die Arbeiten dekorativ ausgestellt wurden. Der Raum war zusätzlich mit Bildern und Postern von Indianern und ihrer Lebensweise geschmückt. Am Nachmittag waren die Eltern eingeladen (eine Möglichkeit, die sich nur dort bietet, wo Schulort und Schullandheime nicht allzu weit voneinander entfernt sind wie in unserem Fall). Sie wurden

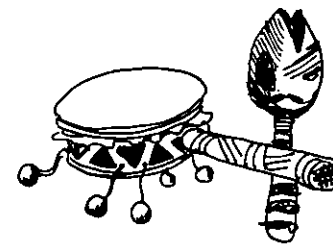
im Ausstellungsraum herumgeführt und von den jeweiligen Experten entsprechend informiert. Selbstverständlich wurden auch die fremdartigen Gerichte gekostet.

Auf den Rundgang durch die Ausstellung folgte das Erproben der Indianerspiele im Freien. Den gemeinsamen Abschluß des Besuchsnachmittags bildete der Film „Die Söhne der Erde". Die eindrucksvollen Bilder von verunstalteter und von unberührter Natur zusammen mit dem Text des Häuptlings Seattle machen jeden Zuschauer betroffen und regen zum Nachdenken über das durch unsere Lebensweise bedingte Ausmaß an Naturzerstörung an. Auf eine anschließende Kommentierung und Diskussion verzichteten wir bewußt, um die Betroffenheit nicht zu zerreden. Damit war das Projekt zunächst einmal abgeschlossen.

VI. Auswertung.

Im Schlußgespräch habe ich den Schülern einige ihrer Fragebogenantworten vorgetragen. Sie waren doch sehr überrascht über Art und Ausmaß ihrer anfänglichen Vorurteile, über die Wissenslücken. Der Kontrast machte die Erweiterung des Horizontes deutlich.

Einmütig positiv bewerteten die Schüler das eigenverantwortliche Arbeiten, besonders die freizügige Zeiteinteilung. Die kleine Ausstellung fand überwiegend Anklang. Kritik übten einige Schüler an der Filmauswahl; sie sei zu einseitig auf Dokumentation ausgerichtet gewesen. Ein richtiger Western hätte ihnen als Ergänzung besser gefallen. Nach der möglichen Wirkung des Films auf die Erwachsenen befragt, meinten einige Schüler sinngemäß: „Sicherlich sind etliche unserer Eltern geschockt, aber ändern wird sich deshalb nicht viel!" Zu hoffen bleibt, daß ganzheitliche pädagogische Bemühungen den indianischen Grundgedanken der Weltharmonie neu lebendig werden lassen.



VII. Kommentierte Bibliographie.

DAHRENDORF, M. / ZIMMERMANN, P. (Hg.): Indianer — in Erzählung und Sachbuch, Sekundarstufe 1, Reinbek 1985. Dieses nützliche Buch enthält zahlreiche Anregungen zum Thema Indianer im Unterricht, außerdem viele Hinweise auf Literatur und andere Medien, Materialien und Adressen; alles auf aktuellstem Stand.

MÜLLER, W.: Indianische Welterfahrung, Stuttgart 1976

Ders.: Geliebte Erde, Bonn 1982
Die Arbeiten von W. Müller sind geeignet für den Lehrer, um sich mit indianischer Wirklichkeitsauffassung vertraut zu machen. Außerdem:

WAGNER, W.: Zeit — das Fortschreitende oder die Ordnung? Frauenberg 1980.

Zur Geschichte und Gegenwart der nordamerikanischen Indianer:

LA FARGE, O.: Die Welt der Indianer, Ravensburg 1980

LÄNG, H.: Kulturgeschichte der Indianer Nordamerikas, Olten 1981

BIEGERT, C.: Seit 200 Jahren ohne Verfassung, Reinbek 1981

Authentische Indianertexte:

ARROWSMITH, W. / KORTH, M. (Hg.): „Meine Worte sind wie Sterne — sie gehen nicht unter" — Reden der Häuptlinge, München 1984

EASTMAN, Ch. A.: Die Seele des Indianers, Leipzig 1938

RECHEIS, K. / BYDLINSKI, G. (Hg.): Weißt du, daß die Bäume reden. Weisheit der Indianer, Freiburg 1983

HETMANN, F. (Hg.): Indianermärchen aus Nordamerika, Frankfurt/M. 1970

Geeignete Jugendbücher z. B.:

HETMANN, F.: Die Spur der Navohos, Ravensburg 1983

JÜRGEN, A.: Blauvogel, Ravensburg 1979

PLETICHA, H. (Hg.): Indianergeschichten, Stuttgart 1980

Entscheidende Hilfen für das Projekt entnahm ich aus:

Indianer — Sachtexte, Erzählungen, Spiele, Bastelanleitung und Buchhinweise. Geschichte und Gegenwart der Indianer, Entwicklung von Kirche und Mission hrsg. v. Evangelischen Missionswerk, Hamburg 1978

Außerdem:

BECHTLER-VOSECKOVA, E. / MARGULIES-ZEVY, A.: (Hg.): Indianer-Kochbuch, Rezepte aus Nordamerika, Zürich 1983

CURTIS-GRAYBILL, F. / BOESEN, V. (Hg.): Ein Denkmal für die Indianer. E. Sh. Curtis und sein photographisches Werk über die Indianer Nordamerikas, Reinbek 1983

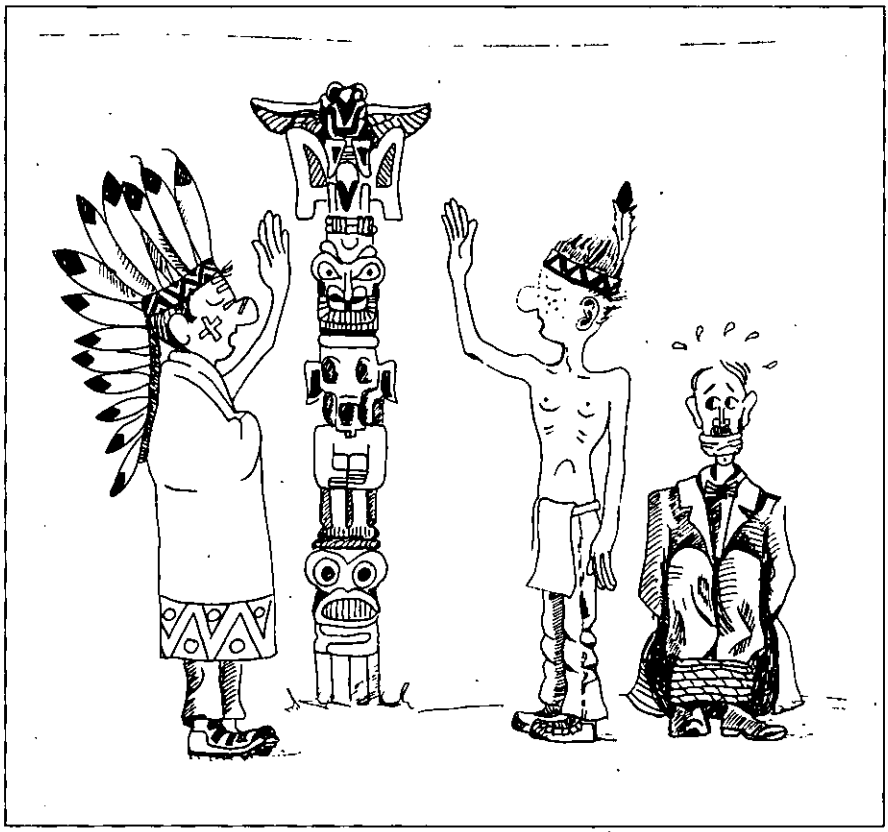
Kontrast Heft 4/77, Kassel 1977 (Fragebogen) Indianer Nordamerikas

BIEGERT, C.: Indianerschulen, Reinbek 1980

Ich habe drei **Filme** im Rahmen des Projekts gezeigt: zwei Filme über die Navajos und „Die Söhne der Erde" — jeweils auszuleihen über den Landesfilmdienst.

Wir hörten Lieder von Floyd Westerman: Custer died for your sins. LP — zu bestellen beim Trikont-Verlag in München.

„. . . das Bild der Indianer Nordamerikas ist freilich weitgehend geprägt durch die Lektüre von Karl May und Cooper oder auch durch die klischeehaften Darstellungen im Westernfilm oder in diversen Comics."



„Die ernsthafte Auseinandersetzung mit indianischer Kultur erfordert die Bereitschaft, sich auf einen anderen Lebensrhythmus, auf eine ungewohnte Form der Welterfahrung einzustellen, ohne sie gleich an gewohnten Maßstäben zu messen und zu verwerfen."

Müll — wie kann ich umweltbewußter damit umgehen?

Ein Projekt aus dem Ökologischen Schullandheim Pfeifferhütte, durchgeführt von einer 7. Klasse aus der Hauptschule

Von Gerald Klenk und Christel Kühn

In Heft 134 wurde im vergangenen Jahr das Modell „Ökologisches Schullandheim Pfeifferhütte" vorgestellt und in seiner Entwicklung ausführlich geschildert. Im Folgenden soll nun an einem Beispiel aufgezeigt werden, wie die Klassen dort arbeiten.

Für die Leser in den nördlichen Landesteilen kann ökologisch ausgerichtete Schullandheimarbeit durchaus schon geläufig sein; im süddeutschen Raum dagegen sind derlei pädagogische Konzeptionen noch selten, was sich auch in der Tatsache ausdrückt, daß das Modell Pfeifferhütte 1985 eine Auszeichnung durch das Bayerische Umweltministerium erhielt.

PÄDAGOGISCH-ANTHROPOLOGISCHE ASPEKTE

Ökologisch arbeiten im Schullandheim heißt ganzheitlich lernen und leben. Wer deshalb zuerst nach Schulfächern und Lehrplanbezügen fragt, mißversteht den Ansatz. Auch mit landläufiger „Umwelterziehung" ergeben sich nur einige Berührungspunkte. Ziel der Bemühungen in Pfeifferhütte ist die Anregung zu einem „guten Leben". Dies hat verschiedene Konsequenzen, die zunächst kurz angesprochen, in der Schilderung eines Aufenthaltes anschließend konkretisiert werden sollen.

Gut leben heißt bewußt leben.

Viele Handlungen in unserem Alltag werden nebenbei und ohne Nachdenken vollzogen. Dagegen wäre wenig einzuwenden, beträfe es nicht existentielle Gegebenheiten: Essen, Lebensmittel, Einkauf, Freizeitverhalten, Kleidung, Behausung, Spielen . . . Wer über all diese Bereiche nachdenkt, wird zwangsläufig betroffen werden; aus dieser Betroffenheit heraus können Veränderungen im persönlichen Verhalten und Handeln erwachsen.

Gut leben heißt behutsam leben.

Unsere laute Welt übertönt mit Konsumgetöse unsere eigentlich menschlichen Bedürfnisse. Besonders als Sozialwesen wird der Mensch heute an allen Ecken und Enden beschnitten und eingeengt, ohne daß er sich dagegen wehrt. Wer dennoch dagegen angeht, ist „unmodern", „rückständig", „industriefeindlich" — so besagt es zumindest die gegenwärtig herrschende Meinung.

Computer und Satellitenfernsehen, Freizeitindustrie und Modemacher, Chemiegiganten und Straßenbauer sind die Trendsetter, setzen neue Bedürfnisse an die Stelle althergebrachter oder zusätzlich zu vorhandenen. In der Folge unterliegt der einzelne einem ständigen Bedarfsdruck, wie er sich beispielsweise in der Frage modischer Kleidung äußert: Es genügt nicht, sich sauber und ordentlich bekleiden zu können, man muß darüber hinaus auch noch modisch aktuell sein.

Verzicht auf solche Äußerlichkeiten und Hinwendung zu ursprünglichen menschlichen Bedürfnissen erscheint uns von größter Bedeutung. In Pfeifferhütte werden deshalb z. B. alle elektr(on)ischen Medien nur mit größten Vorbehalten verwendet. Wichtiger erscheint uns die unmittelbare Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lerngegenständen.

Gut leben heißt mit der Natur leben.

Biologische, d. h. natürliche Rhythmen kennen viele höchstens aus dem „Computerausdruck über den persönlichen Biorhythmus". Man denkt sich nichts dabei, im Sommer skizufahren, im Winter Erdbeeren zu essen, bis tief in die Nacht bei Kunstlicht fernzusehen etc. Man muß nicht zum „Naturburschen" werden, um den natürlichen Abläufen wieder intensiver auf die Spur zu kommen. Beispiel Lebensmitteleinkauf, „Müllvermeidung". Wer auf unmäßige Verpackung bewußt verzichtet, merkt plötzlich, daß er automatisch auch auf konservierte Nahrungsmittel verzichtet und stattdessen zur Frischware greift (greifen muß). Dies ist ein kleiner Anfang, aber genau darin liegt — auch gesamtgesellschaftlich betrachtet — die große pädagogische Chance.

Gut leben heißt er-leben.

Was heute nur noch bedingt gefragt ist, wird im Ökologischen Schullandheim Haupt-Lebens- und Lerninhalt: Arbeiten an und mit Ursprünglichem.

Konkrete Lebenssituationen und Handlungsanlässe in möglichst unverfälschter Komplexität sollen den Schüler fordern, ihm Aufgaben zuweisen, im Gegensatz zum üblichen Konsum aufbereiteten Lernstoffs. In der Auseinandersetzung mit der Situation sammelt der Schüler Erlebnisse und Grunderfahrungen, die ihm eine weithin zubereitete Umgebung meist vorenthält. Dazu gehören auch, daß man die Freizeit beispielsweise ohne Fernsehen, stattdessen aber mit den Klassenkameraden bei Spielen und Singen zubringt. Der soziale Aspekt, der in der Schullandheimpädagogik mit ihren reformpädagogischen Wurzeln schon immer eine bedeutsame Rolle gespielt hat, bekommt aus dieser Sicht zusätzliches Gewicht.

DIDAKTISCHE ASPEKTE — PRAXISBEISPIEL „MÜLL"

Fachliche Einordnung

Der folgende Bericht zeigt dem aufmerksamen Leser, daß bei der Arbeit dieser Klasse keineswegs ein bestimmtes Fach im Vordergrund stand, sondern ein lebenspraktisches Problem, das gerade wegen der Unmöglichkeit einer eindeutig fachlichen Zuordnung auch nur randständig in den Lehrplänen enthalten ist.

Dennoch kann man in der Schilderung die üblichen Fächer entdecken: Sozialkunde, Deutsch, Ethik, Kunsterziehung,

Physik/Chemie, Werken, Biologie, Erdkunde.

Methodisches Vorgehen

Das komplexe Lernfeld Müll wird mit unterschiedlichen Methoden gestaltet, die in ihrer Vielfältigkeit dem ganzheitlichen Gepräge gerecht werden. Neben der kognitiven Lernarbeit steht der handelnd-kreative Umgang im Vordergrund: Durch die Umsetzung von schriftlichen Informationen in Grafiken, Plakate und Umwelt-Werbetexte werden Fakten gesammelt, die das neue Verhalten begründen; Interviews und Erkundungen klären die Situation vor Ort; Papierherstellung läßt erahnen, was man mit Recycling meint; die Ausarbeitung eines Theaterstückes fordert sprachlich-ästhetische Fantasie; die Ausstellung, die sich an Eltern und Mitschüler richtet, erfordert überlegte Auswahl der Informationen und ordentliche Darstellung in Schaubildern usf.

Aus didaktischer Sicht — will man einen solchen Aufenthalt analysieren — wird die Projektmethode angewandt. Sie steht für die wertvolle Möglichkeit des offenen Unterrichts im Schullandheim. Sie signalisiert aber auch die Problemorientierung, die an die Stelle der Lehrplanerfüllung im strengen Sinne tritt und sich mit komplexen Lebensproblemen befaßt.

Lernen findet am Lernort statt, nicht an aufbereiteten Abbildungen. Das Leben selbst ist Lernanlaß, reale Probleme werden durchforscht, und erst im weiteren Verlauf folgt eine systematisch-analytische Betrachtung, die am Ende wieder in eine ganzheitliche Zusammenschau mündet. So lebt ökologisches Arbeiten, das schließlich auf die Fähigkeit, in vernetzten Zusammenhängen zu denken, abzielt, vom Wechsel zwischen Ganzheit und Detail, Analyse und Synthese, Eindruck und System.

Die folgende Schilderung verzichtet auf eine didaktische Gliederung, da die eher erlebnisorientierte Darstellung dem Grundgedanken stärker gerecht wird. Sie zeigt insbesondere auch die Probleme und Schwachstellen unverblümt, die als Zugeständnisse dem Zeitgeist erbracht wurden. Damit wird deutlich, daß unser Leben von Widersprüchlichkeiten bestimmt ist und daß auch die Ökologie davon betroffen ist. Es kommt folglich auf die ökologische Lernarbeit an, wie wir mit diesen Widersprüchen leben können. — Die Klasse von Frau Kühn hat dies gelernt, was nicht zuletzt die Aktionen zeigen, die noch nach zweieinhalb Jahren nach dem Aufenthalt in der Hauptschule Herriedener Straße in Nürnberg von ihr durchgeführt werden.

Gerald Klenk

Das
Ökologische
Schullandheim
Salachweg
8501 Pfeifferhütte
Telefon 0 91 83 / 7 87

Geschäftsstelle
des Schullandheimwerkes
Mittelfranken
Wasserweg 15
8501 Burgthann
Telefon 0 91 83 / 83 88

Müll — Wie kann ich umweltbewußter damit umgehen

Ein Aufenthaltsbericht

1. Tag:

Noch am Vormittag führten wir ein Naturerkundungsspiel durch. Die Klasse wurde dazu in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhielt einen Plastiksack, und sie durfte sich einen Buchstaben des Alphabets auswählen. Die Aufgabenstellung lautete nun: „Sucht Naturgegenstände oder Abfall im Park des Schullandheimes mit der Bedingung, daß euer Buchstabe im Namen des Gegenstandes enthalten ist, Ihr habt dazu 20 Minuten Zeit." Im Anschluß daran legten die Schüler ihre gefundenen Gegenstände aus und benannten diese. Das führte zu der Erkenntnis, daß neben den Naturgegenständen sehr viel Abfall (Müll) gefunden wurde. Es schloß sich eine Aussprache darüber an. Nun wurden die Schüler mit der **Zielsetzung des Aufenthaltes** vertraut gemacht: **„Müll — wie kann ich umweltbewußter damit umgehen?"**

Am Nachmittag betätigten sich alle sportlich im herrlichen Park des Heimes. Zwei Stunden wurden Sportspiele durchgeführt.

Danach trafen sich alle im Speisesaal. Die Zielsetzung wurde für alle sichtbar ausgehängt. Beim Brainstorming „Müll — Abfall" kamen die Schüler auf folgende Gedanken: Geruch, Mülldeponie, Müllauto, Mülleimer, Schmutz, Arbeiter, Müllmarke, Verbrennung, Umweltverschmutzung, Papier . . . Keiner brachte Begriffe zur Wiederverwertung des Mülls! Die Schüler erstellten danach eine „Müllwand": Auf Tapetenrollen durften sie ihre Gedanken zum Thema Müll — Abfall zeichnen, aufschreiben oder aufkleben. Mit viel Eifer waren alle bei der Sache, und so wurde die Müllwand ein Erfolg des 1. Tages. Im Speisesaal wurde sie aufgehängt.

Nach dem Abendessen fand ein Spielabend statt. Viele lustige Spiele ließen den 1. Tag ausklingen.

2. Tag:

Am Vormittag fanden zwei Projekteinheiten statt, die der Bewußtseinsbildung dienten. Das Thema lautete: „Der Müllberg wächst". Zuerst wurden Ursachen und Gründe dafür herausgearbeitet:

— Es wird mehr produziert.

— Die Verpackungsmenge hat zugenommen.

— Es gibt immer mehr Einwegpackungen.

— Die Verpackungen werden immer aufwendiger.

— Es gibt immer mehr kurzlebige Produkte.

Die herkömmliche Abfallbeseitigung (wilde Müllkippe, geordnete Deponie, Müllverbrennung) erkannten die Schüler als Umweltbelastung. Um die Umwelt zu entlasten, lernten die Schüler das Recycling und das Kompostieren kennen. Dabei werden Rohstoffe gespart, und die Abfallmenge wird verringert. Zum Schluß wurden noch Möglichkeiten der Abfallvermeidung besprochen:

— Pfandflaschen kaufen!

— Mit der Einkaufstasche einkaufen!

— Papier sparen (z. B. Block beidseitig beschreiben)! . . .

Nach dem Mittagessen überlegten sich die Schüler in Gruppen, was sie im Schullandheim zum Recycling tun könnten. Folgender Zielekatalog entstand:

1. Durchführung einer Säuberungsaktion
2. Aussortieren nach wiederverwertbarem Müll
3. Einrichten von Sammelstellen
4. Küchenabfälle auf den Komposthaufen
5. Durchführung von Befragungen
6. Basteln mit Müll (Papier herstellen)

Danach führten wir eine Wanderung bis zum Abendessen durch. Den Abschluß des Tages bildete ein Discoabend.

3. Tag:

Vormittags führten wir eine Schnitzeljagd durch. Dazu hatten wir uns am Vortag bei der Wanderung Holzspäne vom Schreiner besorgt. Nachmittags arbeiteten wir am Projekt weiter. Die Schüler sortierten (trennten) den eigenen Müll und richteten Sammelstellen für Glas, Papier, Aluminium, Kompost und Restmüll ein.

Nach einer Pause, die die meisten im Park oder mit Tischtennis verbrachten, gab uns eine Mitarbeiterin des Bundes Naturschutz über den Rohstoff Aluminium Auskunft. Nun wußten alle: „Alu sammeln ist gut — Alu meiden ist besser!"

Bei schönstem Wetter fanden nach dem Abendessen Spiele und Tänze im Freien statt.

4. Tag:

In der Pause wurden 5 Gruppen gebildet:

Glas, Papier, Kompost, Aluminium, Sondermüll

Jede Gruppe erhielt eine Mappe mit Informationsmaterial zu ihrem Thema und Arbeitsaufgaben. Die Schüler erstellten Berichte bzw. Wandzeitungen.

Nachmittags erholten sich alle im Park. Da das Wetter sehr heiß war, wurde im Swimmingpool gebadet.

Abends wurde gegrillt, getanzt und gespielt.

5. Tag:

Zur Zusammenfassung des bisher Gelernten wurde der Film „Gummi — Glas — Metall — Papier — der große Kreis" gezeigt. Im Anschluß daran trugen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse vom vorherigen Tag vor. Die Ergebnisse wurden ausgestellt.

Die Sonne meinte es immer noch sehr gut mit uns, deshalb wurde am Nachmittag wieder gebadet. Abends fand eine lustige Olympiade im Park statt.

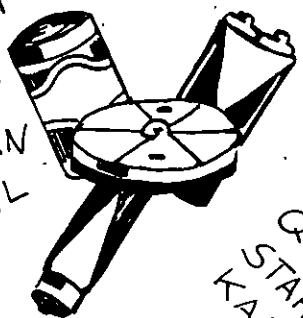
6. Tag:

Dieser Tag war der Aktionstag. Es wurde in vier Gruppen gearbeitet:

1. Basteln mit Müll
2. Papier herstellen
3. Hügelbeet anlegen
4. Wir denken uns einen Sketch zum Thema Umwelt aus.

Das ist in der Batterie enthalten:

ZINK
BLEI
KOHLE
MANGAN
NICKEL
RUß



NATRONLAUGE
SALMIAK
SILBER
KUPFER
Quecksilber
STAHL
KALILAUGE

LITHIUMCHROMAT
ALUMINIUM
CADMIUM
BRAUNSTEIN

Batteriemüll ist gefährlich!

Batterien gehören nicht in den normalen Abfall!

Nach dem Abendessen erfolgte die Präsentation der Ergebnisse der einzelnen Gruppen. So spielte die eine Gruppe ihren Sketch vor, die Bastelgruppe zeigte uns unter anderem Masken aus Müll, die Herstellung von Papier wurde allen erklärt und das Hügelbeet wurde besichtigt. Dabei waren sogar zwei Gemeinderäte aus Schwarzenbruck anwesend, die von den Vorführungen der Schüler begeistert waren. So konnten sich diese Herren davon überzeugen, daß sich die Kinder wohl fühlten und daß die Spende für das Ökologische Schullandheim sinnvolle Verwendung findet.

7. Tag:

Dieser Tag war der Befragungstag. Es wurden 5 Gruppen gebildet, die sich am Vormittag einen Fragenkatalog zum Projekt überlegten.

Ein Erkundungsspiel in Pfeifferhütte vertrieb die Zeit bis zum Mittag.

Am Nachmittag wurden die Befragungen durchgeführt:

Zwei Gruppen blieben in Pfeifferhütte, eine Gruppe fuhr nach Schwarzenbruck zur Gemeindeverwaltung, eine befragte in Feucht die Polizei, einen Elektrokleinhändler, den Apotheker, den Tankstellenbesitzer, und eine Gruppe führte Befragungen in Gsteinach durch. 15 Familien sortieren dort in einem Versuch schon ihren Müll. Die Schüler erkundigten sich nach ihren Erfahrungen. Nach der Rückkehr wurden die Befragungen ausgewertet.

Abends wurde nochmals gegrillt, auf vielfachen Wunsch gab es noch eine Disco.

8. Tag:

Das Wetter während des gesamten Aufenthaltes war sehr heiß. So verbrachten wir diesen Tag im Freibad in Feucht. Eigentlich war eine Tageswanderung durch das Schwarzachtal geplant gewesen. Nach dem Baden wurde das Tischtennisturnier ausgetragen.

9. Tag:

Am Vormittag hielten wir Rückschau. Die Durchführung des Projekts gefiel allen Schülern. Diese Arbeit wurde gar nicht als Unterricht empfunden. Alle Schüler erhielten von Herrn Klenk im Beisein der Presse den Umweltpaß.

Am Nachmittag und am Abend feierten wir das Abschlußfest. Als eigentlich alle ins Bett mußten, führten wir noch eine Nachtwanderung durch. So blieben in der letzten Nacht die üblichen Streiche aus, da alle schliefen.

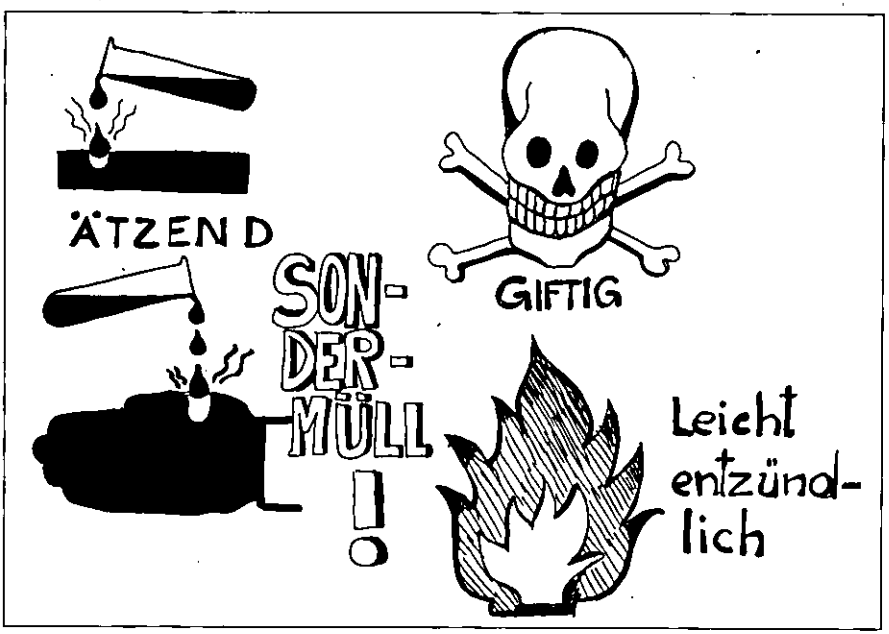
10. Tag:

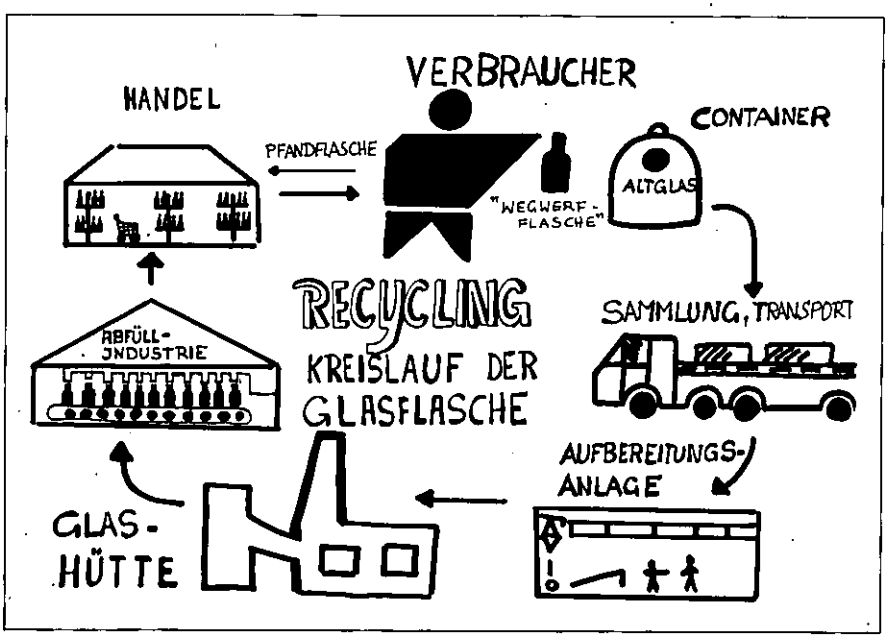
Um 9.30 Uhr reisten wir von Pfeifferhütte ab. Alle Schüler fuhren schweren Herzens nach Hause.

Schlußbemerkung:

In der Schule organisierten wir eine Ausstellung über den Schullandheimaufenthalt und forderten in diesem Zusammenhang alle Schüler der Schule auf, Batterien und Aluminium zu sammeln. Seither sammeln die Schüler und Lehrer der Hauptschule, Herriedener Straße in Nürnberg Batterien, Aluminium und Papier.

Christel Kühn


ÄTZEND
SON-
DER-
MÜLL
!
GIFTIG
Leicht
entzünd-
lich


VERBRAUCHER
HANDEL
PFANDFLASCHE
"WEGWERF-
FLASCHE"
CONTAINER
ALTGLAS
RECYCLING
KREISLAUF DER
GLASFLASCHE
SAMMLUNG, TRANSPORT
ABFÜLL-
INDUSTRIE
AUFBEREITUNGS-
ANLAGE
GLAS-
HÜTTE

Schullandheim: Sporttreiben in einer anderen Umgebung

Von Eckart Balz

Welche Möglichkeiten bietet der Sport, die besondere Situation im Schullandheim zu nutzen? Oder andersherum: Welche Situationen eröffnet das Schullandheim, etwas mehr von der Vielfalt des Sports zu erfahren? Diese Fragen sind zu beantworten, wenn man ein Bild davon entwirft, wie der Sport im Schullandheim aussehen sollte. In einem früheren Heft der Fachzeitschrift [1]) habe ich versucht, eine Konzeption des Sports im Schullandheim vorzustellen. Vier Aufgaben bzw. Aspekte, die die Praxis des Sports im Schullandheim leiten sollen, bilden den Kern dieser Konzeption:

— Gemeinsames Sporttreiben im Schullandheim
— Selbständiges Sporttreiben im Schullandheim
— Sporttreiben in einer anderen Umgebung
— Sporttreiben als Beitrag zu einem gesunden Tagesrhythmus.

Im folgenden möchte ich den Aspekt des „Sporttreibens in einer anderen Umgebung" genauer in den Blick nehmen. Es wird darum gehen, diesen Aspekt aus schullandheim- und sportpädagogischer Sicht ansatzweise zu begründen (s. Kap. 1), ihn inhaltlich weiter zu differenzieren (s. Kap. 2—4) und durch Praxisbeispiele seine Realisierbarkeit zu veranschaulichen (s. vor allem die Abschnitte „Skifahren in Damüls" und „Der Insel-Biathlon").

1. ZUR BEDEUTUNG DER NATÜRLICHEN UMGEBUNG IM SCHULLANDHEIM

„Die städtische Schule verlegt ihre Klassen unter Führung der Lehrer in regelmäßigem Wechsel vorübergehend aufs Land . . .", schreibt SAHRHAGE (1925, 7) über den gerade aufkommenden Schullandheimgedanken.

Bis heute hat sich an der Idee, Schülern einen begrenzten Heimaufenthalt in natürlicher Umgebung zu ermöglichen, nichts geändert: Schullandheime stehen in der Nähe von Wäldern und Bergen, an Flüssen und Seen, im offenen Gelände oder am Meer. Dieser „Rückzug aufs Land" beruht auf der schullandheimpädagogischen Einsicht, daß man dem schulischen Lernbetrieb und den schädlichen Einflüssen der Großstadt wie Lärm, Verschmutzung, Hektik und Bewegungseinengung zumindest für eine gewisse Zeit entgehen müsse, um Begegnung und Auseinandersetzung mit der Natur, freie Bewegung in der näheren Umgebung und gesundheitsfördernde Maßnahmen zu verwirklichen (s. u.a. ERICHSEN 1930, 5 ff; KOCHANSKY 1983, 31). „Fast den ganzen Tag befinden sich die Schüler während ihres Landheimaufenthaltes im Freien" (FRITZ 1927, 597); hier werden die günstigen Umgebungsbedingungen für verschiedene Aktivitäten aufgegriffen: Geländeerkundungen und Wanderungen, Biologie- und Geo-

graphieprojekte, Bude bauen und Lagerfeuer, ungebundenes Spielen und Austoben, Baden, Jogging, Geländespiele und Natursportarten. Sportliche Betätigungen können somit geeignete Möglichkeiten für die Nutzung der neuen Umgebung im Schullandheim sein.

Die schulische Bewegungsumwelt ist gekennzeichnet durch Sitzzwang, funktionale Klassenräume, betonierte Schulflächen und städtische Umgebung. Selbst im Sportunterricht, dessen zentrale Kategorie das „Sich-Bewegen" darstellt (TAMBOER 1979, 14—19), bleibt Bewegung oft auf normierte Sportanlagen, standardisierte Geräte und eingefahrene Bewegungsabläufe reduziert: „Die Zahl schulischer Bewegungsorte und der Umfang in der Schule vermittelbarer Bewegungserfahrungen sind begrenzt" (SCHERLER 1979, 21).

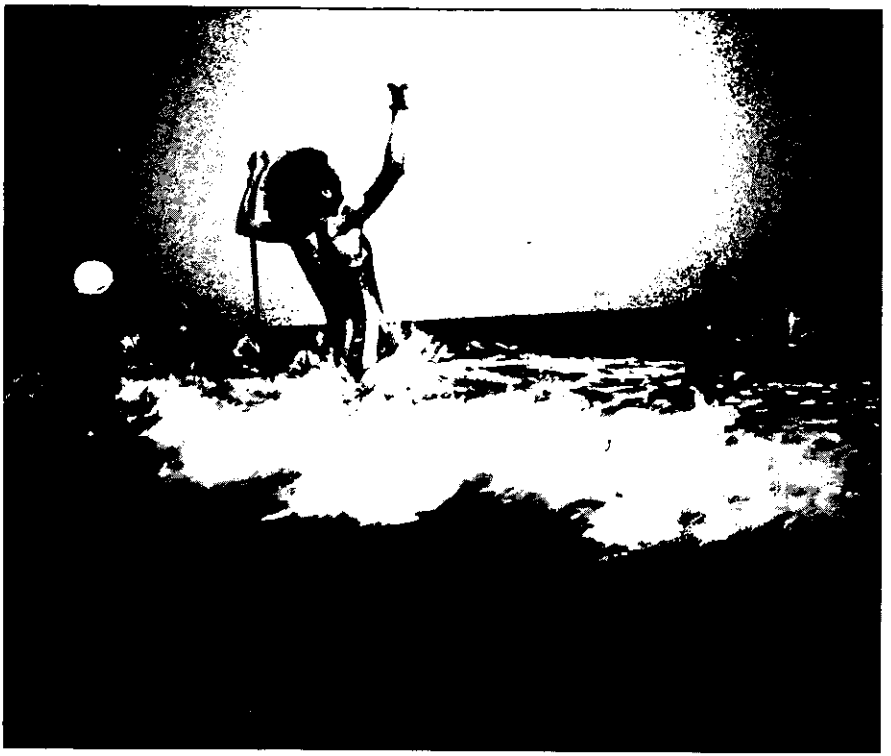
Will man jedoch gerade die Vielfalt menschlicher Bewegungsformen, durch die wir unsere Um-Welt erfahren und zugleich gestalten können, im Schulsport erschließen und diese nicht — unzulässig und zum Nachteil der kindlichen Entwicklung — einschränken[2]), so muß man sich auf die „Suche nach neuen Bewegungsräumen" machen (SCHERLER 1979, 19). Im Rahmen des außerunterrichtlichen Schulsports lassen sich beispielsweise durch eine Fahrt ins Schullandheim schulferne Bewegungsorte aufsuchen, die „Erfahrungen außerhalb normierter Sportanlagen, besonders in der Natur" ermöglichen (Richtlinien Sport — NRW, Bd. 1, 60).

Aus schullandheimpädagogischer wie auch aus sportpädagogischer Perspektive scheint es damit sinnvoll, in Schullandheimen mit Blick auf die besonderen Umgebungsbedingungen Sport zu treiben. Welche (sportlichen) Bewegungserfahrungen sollen den Schülern hier angeboten werden?

2. EINE UMGEBUNG FÜR KÖRPERLICHE UND MATERIALE ERFAHRUNGEN

Durch Bewegung können Kinder etwas über ihre materiale Umgebung und ihren eigenen Körper in Erfahrung bringen (GRUPE 1982, 88—92). Materiale Erfahrungen beziehen sich auf Erkundungen des Gegenständlichen: wie ist der Boden beschaffen, wie kalt ist das Wasser, wie hoch liegt der Schnee, wie springt ein Ball? Körperliche Erfahrungen richten sich auf die Zustände und Befindlichkeiten des Leiblichen: Erschöpfung nach einem Lauf, Gefühle des Fliegens und Fallens, Wohlbefinden und Muskelkater. Im Sportunterricht kann nur ein Ausschnitt solcher Erfahrungen vermittelt werden; besonders Situationen der Bewegungserfahrung in der Natur, die beim Sporttreiben in der Schule nur selten zu arrangieren sind, werden vernachlässigt. Eine schiefe Ebene läßt sich noch in die Schule hineinholen, der Baum durch ein Klettergerüst ersetzen, aber nicht mehr Sand, Wellen, Eis und Schnee, ein Berg und Regen.

Schullandheime liegen außerhalb unserer reiz- und bewegungsarmen Welt, ihre natürliche Umgebung bietet unmittelbare Erfahrungen zur Schulung der Körpersinne. Bei einem Aufenthalt im Gebirge steile Hänge erklimmen, den schneidenden Wind spüren, im Pulverschnee laufen, übers Eis rutschen . . . Woanders vielleicht auf Waldboden joggen, mit Ästen hantieren, sich auf einer



Wiese entspannen . . . In einem Heim an der Nordsee gibt es weitere Möglichkeiten: man kann im weichen, tiefen Sand laufen, kriechen, rollen, über Muschelfelder staksen, auf dem harten Sandwatt sprinten; man kann — wo es erlaubt ist — von Dünen springen und nach der Landung weiterkullern; man kann die Sonne auf der Haut genießen und das Salz auf den Lippen schmekken; man kann sich in die Wellen werfen, von ihnen an den Strand tragen lassen oder im Priel tauchen. Schüler sind erfinderisch, sie brauchen nur Gelegenheiten — und hin und wieder eine Anregung — für diese wichtigen Erfahrungen.

3. EINE UMGEBUNG FÜR NEUE SPORTARTEN

Viele der im Schulsport vermittelten Bewegungshandlungen und -erfahrungen fallen in den Kanon international verbreiteter Sportarten, für die man die Schüler gewinnen will: Leichtathletik, Turnen, Tanz, Schwimmen, sämtliche Sportspiele und noch einiges mehr.

Jedoch nicht alle Sportarten können in der Schule durchgeführt werden, weil Material, Zeit und vor allem die notwendige Umgebung zuweilen fehlen; das trifft zu für Sportarten wie Windsurfen, Segeln, Rudern, Kanu, Fechten, Tennis, Reiten, Bergsteigen, Skifahren,

Langzeitausdauersport [3]). Die zeitliche Ungebundenheit und die natürliche Umgebung bei einem Schullandheimaufenthalt schaffen für einige dieser Sportarten die richtigen Voraussetzungen. Zahlreiche Kursbeschreibungen zeigen, daß dies auch praktiziert wird: so berichtet z. B. WAHL (1980, 26—28) über eine Sportprojektwoche mit Rudern und Bogenschießen, WITZEL (1983, 46—50) über eine Skifreizeit, HEINRICH (1977, 28—32) über Orientierungslaufen im Schullandheim. Was Schüler alles lernen, erfahren und erleben, wenn sie sich zwei Wochen lang mit einer neuen Sportart in der Natur auseinandersetzen, möchte ich hier durch Tagebuchnotizen aus einem Skikurs mit einer 10. Klasse der Laborschule Bielefeld andeuten.

Skifahren in Damüls

1. Tag: Gestern sind wir angekommen, Erich und Ansgar präparieren noch die Skier, heute nachmittag werden wir uns am Haushang wieder an das Gleiten, Hoch-Tief-Gehen etc. gewöhnen, an die Erfahrungen aus dem letzten Kurs anknüpfen.

2. Tag: Ein Skigeländegarten mit Slalomstangen, Toren, Bodenwellen und Schanze ist aufgebaut, Marc springt trotz mühsamen Aufstiegs neunmal; auch die Paar-Spiele auf Skiern machen die Eingewöhnung lustig und interessant, nehmen die anfängliche Angst.

3. Tag: Heute sind wir zum ersten Mal auf der Piste, fahren in Kleingruppen, üben den Grundschwung; keiner fällt aus dem Lift, aber Susi hat noch Probleme, langsam zu fahren und rechtzeitig zu bremsen; die anderen helfen ihr und lernen, sich gegenseitig zu korrigieren . . . 7. Tag: Trotz Schneeregen gehen wir wieder auf die Piste, die Brillen beschlagen, es peitscht auf der Haut, die Sachen sind durch und durch

naß, der Schnee ist schwer; Thorsten, Susi und Silke haben bald genug und fahren zurück zur Hütte . . . 9. Tag: Endlich Sonne, wir genießen sogar das Sesselliftfahren, Thorsten läßt ungeschickterweise seinen Skistock runterfallen; Bergungsaktion des Skistocks auf ungewalzter Schneedecke, Abfahrt über eine Skiroute, freies Fahren einmal ohne Anleitung und auch mal in Schußfahrt hinunterrasen.

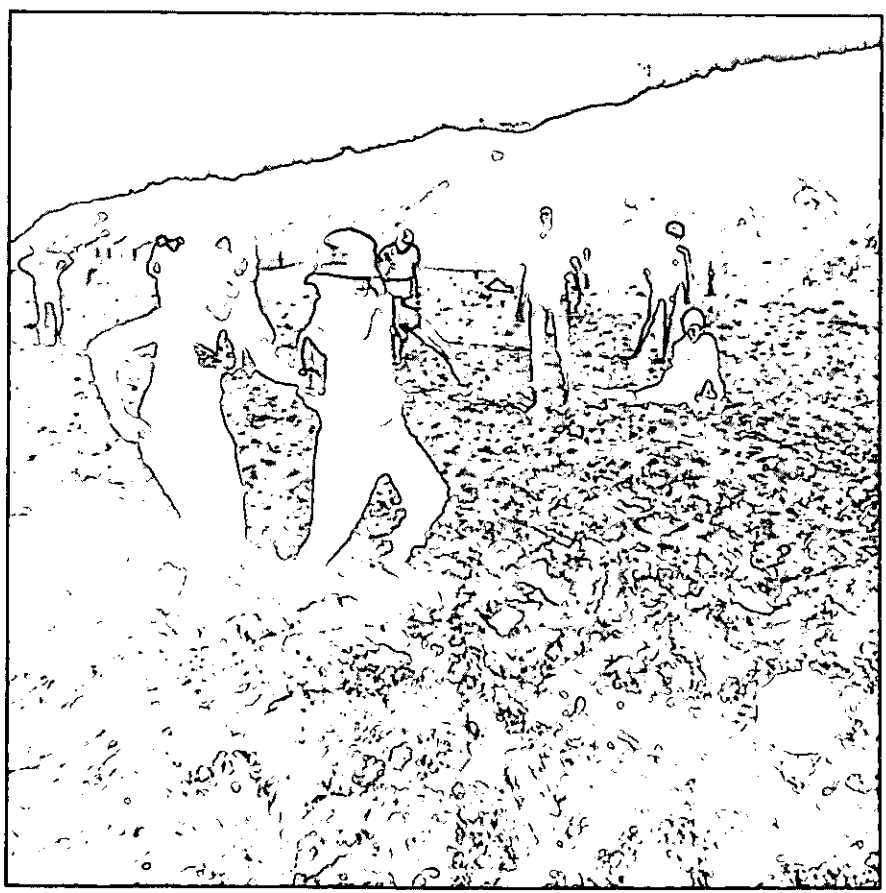
12. Tag: Unser vorletzter Tag im Schnee, die meisten fahren den Umsteigeschwung recht sicher, einige versuchen sich z. T. erfolgreich am Parallelschwung; auf der gestrigen Versammlung haben wir über die Probleme des Skitourismus gesprochen, jetzt toben wir uns beim Trickskifahren aus, legen uns mit dem Rücken auf die Skienden, rollen uns seitwärts aus der Schrägfahrt und probieren als Krönung den Schneewalzer.

4. EINE UMGEBUNG FÜR DIE VERÄNDERUNG DES SPORTS

Im Sport sind die Regeln und Rahmenbedingungen historisch gewachsen und mittlerweile eindeutig festgelegt. Es ist klar, in welchen Räumen, mit welchen Geräten, bei welchen Regeln spezifische Bewegungsmuster ausgeführt werden. Diese Normierung grenzt sportliche Handlungen und Erfahrungen auch auf eine bestimmte Umgebung ein: Laufen in 400-m-Bahnen, Sportspiele mit Seitenauslinien, Schwimmen in stehendem Wasser. Schülern sollte bewußt werden, daß diese Bedingungen prinzipiell veränderlich sind und daß sie selbst auch ohne Sporthalle beispielsweise Volleyball spielen können (s. KURZ 1977, 235). Man muß dann fragen, wo noch überall Sport getrieben werden kann und wie der Sport im Hinblick auf diese neuen Umgebungsbedingungen zu verändern

ist: Handball auf dem Schulhof, Stab(hoch)springen im Wald, Tanzen im Klassenzimmer oder Tennis auf der Straße. Auch die besondere Umgebung von Schullandheimen führt zu Veränderungen des Sports im Hinblick auf die jeweiligen Bewegungsräume. Ein Wettschwimmen im Meer macht gute Startsprünge und Wenden überflüssig, erfordert aber angemessenes Umgehen mit Wellen und Strömung. Im Gelände findet man Steine zum „Kugel"-Stoßen und Hindernisse zum Weitspringen. Beim Handball im weichen Sand kann die Regel des Ballprellens nicht beibehalten werden, dafür machen Torwartparaden und Sprungwürfe mehr Spaß; beim Fußball gilt dasselbe auch für Flugkopfbälle und Zweikämpfe.

Als weiteres Beispiel stelle ich hier die Abwandlung einer Sportart vor, die sich bei entsprechender Veränderung ihrer Bewegungsmerkmale im Hinblick auf die Umgebung eines Schullandheims an der Nordsee [4]) als gelungene Variante erweist.



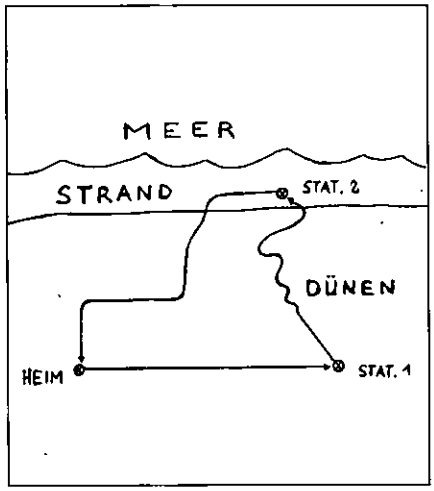
Der „Insel-Biathlon"

Die Wintersportart „Biathlon" ist ein Doppelwettkampf, bestehend aus Skilanglauf und eingeschobenen Schießübungen; ausdauernde Fortbewegung (auf Langlaufskiern) und das Treffen von Zielen (durch Gewehrschüsse) sind die charakteristischen Bewegungsabläufe.

Diese Grundidee wurde folgendermaßen auf die Nordsee-Inselandschaft übertragen: die Schüler laufen (ohne Gerätehilfe) drei Rundkurse von je 2,5 km Länge und müssen unterwegs an zwei Stationen bestimmte Ziele treffen (an Station 1 aus 7 m Entfernung mit einem Volleyball die Latte eines Fußballtores, an Station 2 aus 5 m Entfernung mit einem Schlagball in einen Eimer). Die Strecke führte über Kopfsteinpflaster, Gras und Sand, sie enthielt Steigungen und Gefälle, markierte Wege und freies Gelände.

Gestartet wurde mit einem Abstand von 1 : 30 min. in Gruppen zu jeweils vier oder fünf. Für die Wertung zählten die Rundenzeiten, in denen die Gruppe das Ziel (Heim) geschlossen wieder erreichte, und die Trefferpunkte der Gruppen an den Stationen. In den beiden kurzen Pausen zwischen den drei Durchgängen glich der Vorplatz des Heimes einem Trainingslager: Die Schüler massierten und lockerten sich gegenseitig die Beine, fragten nach ihren Zeiten und denen der anderen Gruppen, saßen nur da und erholten sich, diskutierten über Treffer und wie man Fehlversuche vermeidet, machten sich Mut für die nächste Runde.

Der „Insel-Biathlon" dauerte fast zwei Stunden und endete mit Erschöpfung, ausgiebigem Duschen und einer fieberhaften Auswertung.



5. ZUSAMMENFASSUNG

Die städtische und schulische Umgebung zu verlassen, um während eines Schullandheimaufenthalts die Natur zu erkunden und sich draußen in der „frischen Luft" zu bewegen, gehört zum Programm der Schullandheimpädagogik. Auch für die (Schul-)Sportpädagogik sind die natürlichen Umgebungsbedingungen im Schullandheim von Bedeutung, weil sich dort Bewegungsräume auftun, in denen Schüler neue Bewegungserfahrungen sammeln können (vgl. Kap. 1). Dabei läßt sich der Aspekt des „Sporttreibens in einer anderen Umgebung" durch eine Untergliederung präziser fassen: als eine Umgebung für körperliche und materiale Erfahrungen (vgl. Kap. 2), als eine Umgebung für neue Sportarten (vgl. Kap. 3) und als eine Umgebung für die Veränderung des Sports (vgl. Kap. 4). Die verschiedenen Beispiele aus der Praxis des Sports im Schullandheim zeigen, daß jeder Heimaufenthalt hierfür geeignete Möglichkeiten bietet.

Anmerkungen:

[1]) In: Das Schullandheim (1985) 133, 26—39.

[2]) vgl. zu dieser Position GRUPE 1984, 146—153, SCHERLER 1979, 16—25, KURZ 1977, 208—236 und 1984, 20—23.

[3]) vgl. zur „Einschränkung der im Unterricht möglichen Sportarten" KURZ 1977, 146—147.

[4]) Es handelt sich um das Schullandheim des Ratsgymnasiums Bielefeld auf der Nordseeinsel Langeoog.

Literatur:

Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Schüler im Sport, Sport für Schüler. Schorndorf 1984.

Balz, E.: Sport im Schullandheim — ein Feld gemeinsamen Handelns. In: Das Schullandheim (1985) 133, 26—39.

Erichsen, E.: Das Schullandheim. In: Mann's pädagogisches Magazin, Heft 1282. Langensalza 1930.

Fritz, P.: Pflicht zur Körperpflege im Landheim. In: Die Leibesübungen 3 (1927) 24, 14—19.

Grupe, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1982.

Grupe, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984³.

Heinrich, E.: Der Orientierungslauf im Schullandheim. In: Das Schullandheim (1977) 104, 28—32.

Kochansky, G.: Theoretische Ausgangsposition — grundlegende pädagogische Aussagen. In: Verband Deutscher Schullandheime e. V. (Hrsg.): Erziehung in Schule und Schullandheim, Bd. 4. Regensburg 1983.

Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien Sport, Bd. 1. Köln 1980.

Kurz, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.

Kurz, D.: Schüler im Sport — Sport für Schüler. In: ADL (Hrsg.): Schüler im Sport, Sport für Schüler. Schorndorf 1984.

Sahrhage, H.: Das Schullandheim — eine pädagogische Tat (1925). In: Sahrhage, H./Berger, W. (Hrsg.): Das Werden und Wirken der deutschen Schullandheimbewegung. Bielefeld/Bremen 1950.

Scherler, K.: Umwelt als Bewegungsraum. In: sportpädagogik 3 (1979) 6, 16—25.

Tamboer, J.: Sich-Bewegen — ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: sportpädagogik 3 (1979) 2, 14—19.

Wahl, G.: Sportprojektwoche in Lankau. In: Das Schullandheim (1980) 115, 26—28.

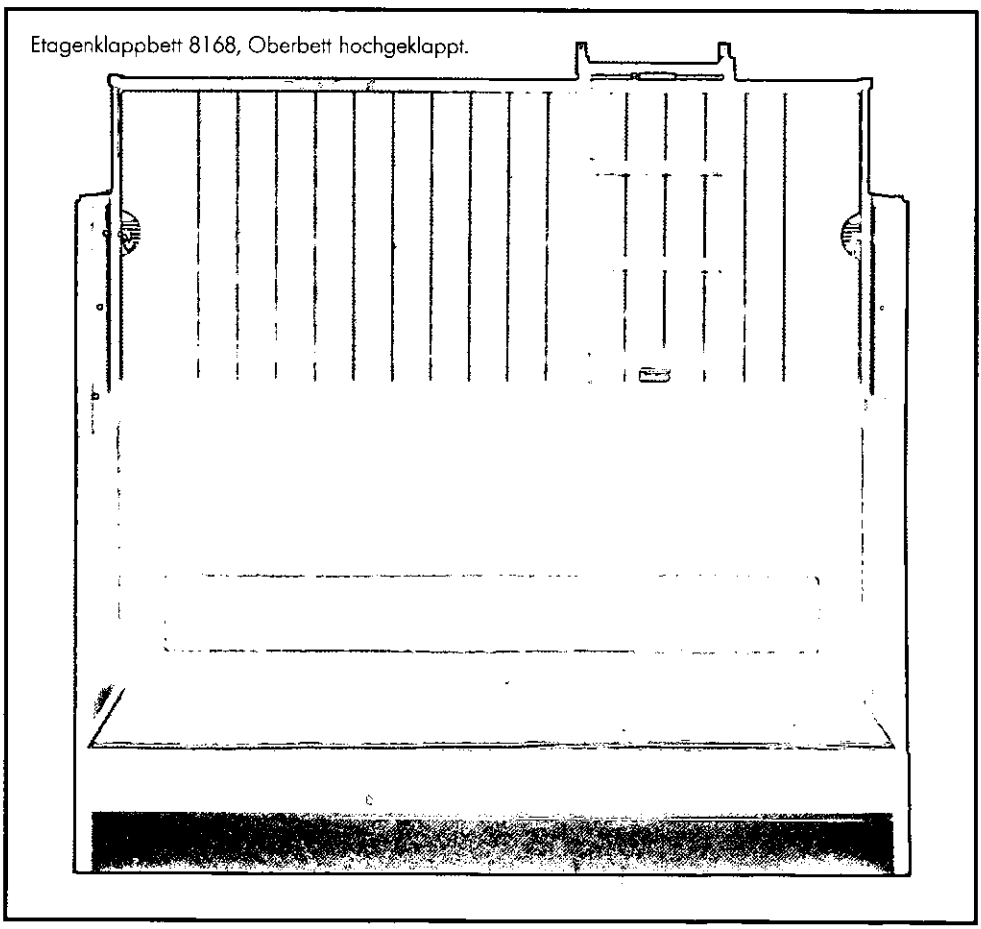
Witzel, R.: Berufsschüler als Skischüler. In: sportpädagogik 7 (1983) 6, 46—50.

Der Autor:
Eckart Balz
Zur Zeit Dissertation zum Thema „Sport im Schullandheim" an der Universität Bielefeld.
Nach den beiden Artikeln im slh 133 und 137 folgt in einem späteren Heft der Aspekt: „Sporttreiben als Beitrag zu einem gesunden Tagesrhythmus."

Eine Schulklasse kommt selten allein.

Von der ersten bis zur letzten Klasse erfreuen sich Schulausflüge größter Beliebtheit. Besonders, wenn mehrere Tage auf dem Plan stehen. Dann bleibt oftmals kein Auge trocken. Und kein Möbelstück verschont.

Aber keine Sorge: Objekteinrichtungen von Sudahl vertragen jeden Spaß. Und bieten Platz für jede Menge Übernachtungen. Beispielsweise im Etagenklappbett oder -stockbett, die nicht nur schöne, sondern vor allen Dingen praktische Seiten haben: bei nur einer Belegung bleibt das obere Bett hochgeklappt und das Etagenstockbett verwandelt sich mit wenigen Handgriffen in



Etagenklappbett 8168, Oberbett hochgeklappt.

zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert.

Nichts nehmen diese Betten krumm. Auch nicht den größten Härtetest, der immer wieder mal vorkommt, spätestens bei der nächsten Schulklasse. Und die ist bereits schon angemeldet.

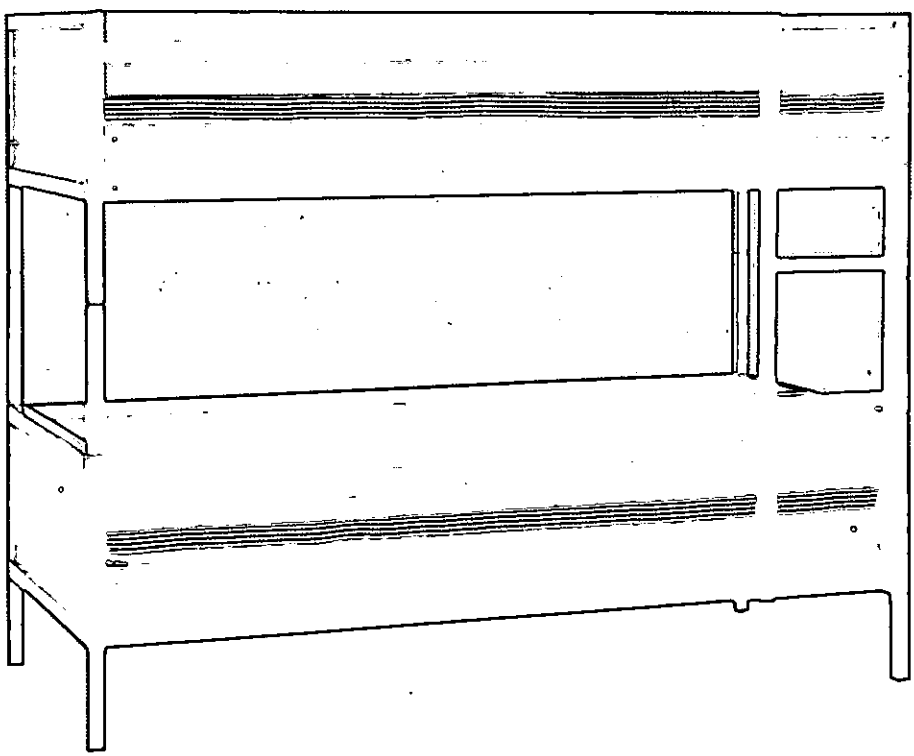
Höchste Zeit, sich genau zu informieren, was Sudahl speziell für Jugendherbergen und Schullandheime zu bieten hat:

Ferdinand Sudahl GmbH & Co. KG
7177 Untermünkheim-Enslingen
Telefon (0 79 06) 5 83-4, Telex 74 829

SUDAHL

Innenarchitektur mit Funktion

Etagenstockbett 8166, lieferbar mit durchgehenden Stollen oder geteilt mit Zwischenstücken (8167).



Schullandheim-Fö(r)deralismus in der Bundesrepublik

Reisekosten

„Die Schule soll nicht nur Wissen vermitteln, sie soll die Schüler auch erziehen. Bei der Erfüllung dieser erzieherischen Aufgaben kommt den außerschulischen Veranstaltungen eine besondere Bedeutung zu", sagte Kultusminister **Gerhard Mayer-Vorfelder, Baden-Württemberg,** und stellte im Juli 1985 5,5 Millionen DM für Reisekosten zur Verfügung. Sein Kollege **Oschatz** aus **Niedersachsen** war genauso großzügig: auch er stellte 5 Millionen für Reisekosten bereit, weil es auch außerhalb des Unterrichts um wichtige Erziehungsziele gehe: die Entfaltung des Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögens junger Menschen, das Lernen von Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, von Toleranz und freiwilliger Einordnung. Schüler könnten auf diese Weise Geselligkeit und Mitverantwortung erlernen und üben, Konflikte in einer Gruppe zu bewältigen. Soweit stimmen beide überein. Einen entscheidenden Unterschied gibt es aber: während Baden-Württemberg auch und gerade Schullandheimaufenthalte meint, nennt Niedersachsen nur Klassen- und Studienfahrten. Anders wiederum in **Bayern:** dort wurde der **Reisekostenetat im Nachtragshaushalt** um 200 000 DM erhöht, **für Schullandheimaufenthalte!**

Neue Schullandheime in Bayern

In Nordrhein-Westfalen bemühen sich die Schullandheimer ernsthaft, Etatmittel für dringende Reparaturen locker zu machen, während in Bayern ein Schullandheim nach dem anderen neu gebaut wird:

SLH Hobbach	22. 11. 84
SLH Steinbach i. W.	30. 10. 85
SLH Violau	1. 12. 85

Stundenermäßigung für Schullandheimarbeit

Während in **Schleswig-Holstein** Stundenermäßigungen für die Verwaltung und pädagogische Betreuung von Schullandheimen durch den Kultusminister gewährt werden (bei größeren Heimen sogar völlige Freistellung; siehe Bendixen Seite 33!), rät der Landesvorstand von **Nordrhein-Westfalen** allen betroffenen Kollegen, erst einmal auf eigene Faust Ermäßigungen in ihren Schulen durchzusetzen.

LV NRW: Neuer Vorsitzender und leere Kassen

Auch um Geld ging es bei der außerordentlichen Mitgliederversammlung des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen, auf der **Gerhard Rohlfs** aus Bielefeld zum neuen 1. Vorsitzenden gewählt wurde. Ein Ziel des neuen Vorstandes ist der Versuch, den Etat-Posten „Landesjugendplanmittel für Neu-, Um- und Ausbaumaßnahmen an Schullandheimen" wieder in den Landeshaushalt 1987 einzusetzen.

Um den Landesverband seine wichtige Arbeit besser zu ermöglichen, hat, wie auf der Vorstandssitzung mitgeteilt wurde, ein SLH-Verein sich bereit erklärt, **5,— DM pro Bett auch an den Landesverband** abzuführen. Wenn alle Heime in allen Landesverbänden . . .

14-tägige Schullandheimaufenthalte und zusätzliche Heimbelegung

Der **Verein Bünder SLH e. V.**, LV NRW mit einem Heim auf Wangerooge/Nordsee (153 Betten), bietet außerhalb der üblichen Belegungszeit von Februar bis Dezember (belegt von Grundschule und Sek. I bis Klasse 8 aller Schulformen mit **14-tägigem Aufenthalten)** nun auch Berufsschulen, Fachoberschulen, Gymnasien, Universitätseinrichtungen, Ausbildungsseminaren für die Lehrämter aller Schulformen und ähnlichen Einrichtungen für Tagungen, Seminare, Pädagogische Wochen, Oberstufenveranstaltungen usw. die restlichen Termine des Jahres an: mit einer **ausgeklügelten Kostenberechnung** entsprechend Dauer des Aufenthaltes und Anzahl der Teilnehmer.

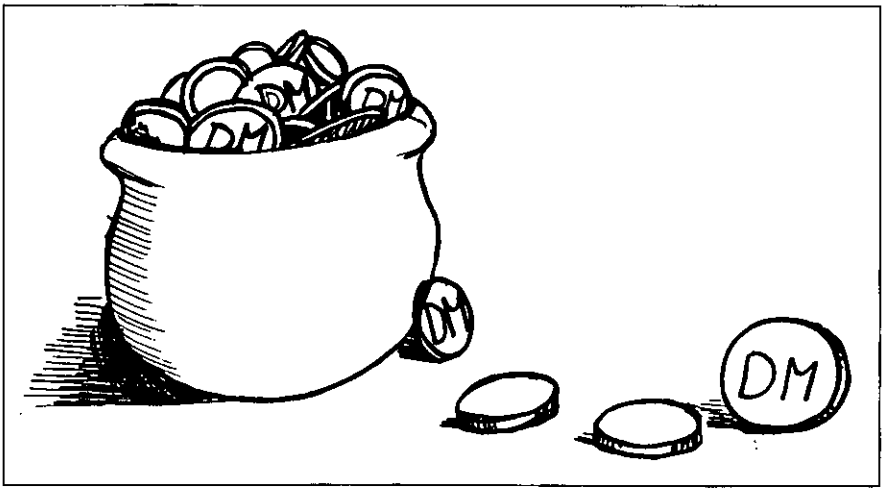
BHW
DISPO 2000
Die neue Freiheit beim Sparen und Bauen.
Jetzt mit Bausparziel-Versicherung
BHW
Die Bausparkasse mit Ideen
BHW Bausparkasse für den öffentlichen Dienst, Postfach 10 13 22, 3250 Hameln 1, Btx * 55 255 #

Geld für die Schullandheimarbeit: „Landessammlung"

Einen besonderen Weg, Geld für die Schullandheimarbeit zu bekommen, geht **das Bayerische Schullandheim-Werk** mit der momentan laufenden **Landessammlung.** Sie findet in der Woche vom 3.—9. März in allen bayerischen Schulen statt. Mit dem hoffentlich zahlreichen Mitteln will das **BSHW** die Ausstattung seiner 29 Heime ergänzen und verbessern, andererseits aber auch versuchen, die Tagessätze so zu gestalten, daß für alle Eltern der Aufenthalt finanzierbar bleibt.

Lehrerfortbildung in den Ferien mit NC

Der LV **Baden-Württemberg** veranstaltet regelmäßig in den **Pfingst-** und **Herbstferien** Fortbildungsveranstaltungen zur SLH-Pädagogik in Donaueschingen. Gestandene Praktiker geben ihre Erfahrungen und ihr Wissen weiter, abschließend auch schriftlich zusammengefaßt zu Themenheften wie: „Biologie im SLH", „Lieder, Tanz, Instrumente", . . . Wer daran teilnehmen will, braucht etwas Geduld: die Warteschlange ist lang, so begehrt sind diese Lehrgänge.

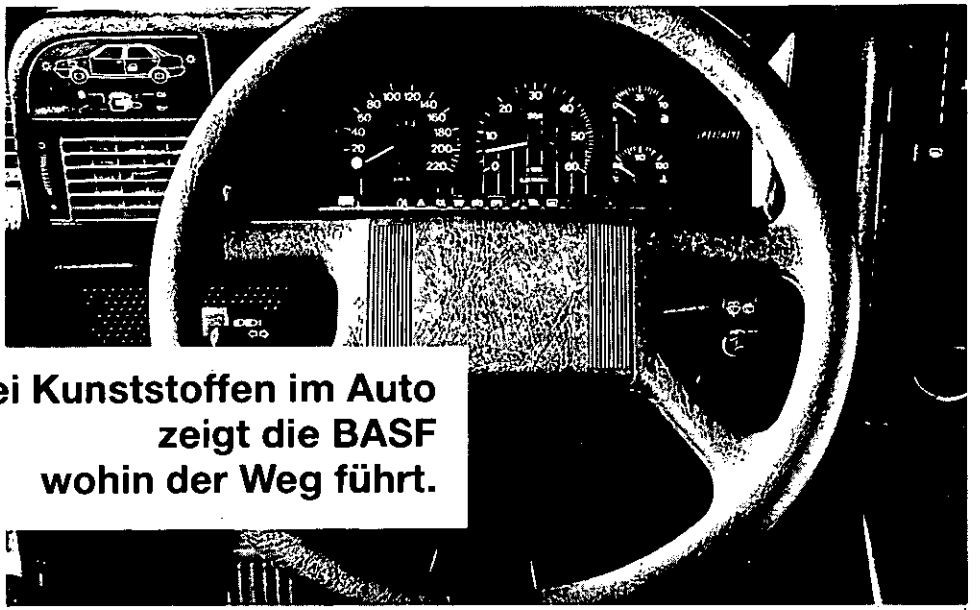


Verband Deutscher Schullandheime e. V.
Geschäftsstelle: 2390 Flensburg
Postfach 1127

NEUE TELEFON-NUMMER

04 61 / 8 69 30

NEUE Examensarbeiten zum Thema Schullandheimpädagogik.
Und über 300 im Archiv.
Verzeichnis und Ausleihe bei der Geschäftsstelle des Verbandes.



Bei Kunststoffen im Auto zeigt die BASF wohin der Weg führt.

Die Vorteile der Kunststoffe werden im Automobilbau immer intensiver genutzt: Ein fortschrittlich konstruiertes Fahrzeug besteht heute schon zu rund 10% aus diesen Werkstoffen.

Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ihr geringes Gewicht sorgt für Energie-Ersparnis.

Die geschäumten Innenraum-Verkleidungen sind wichtige Sicherheits-Beiträge.

Und die kostengünstigen Produktions-Verfahren bringen wirtschaftliche Pluspunkte.

Die Kunststoffe sind schon lange weit mehr als ein Ersatz für Metall: In vielen Anwendungsfällen sind sie sogar überlegen. Denn sie können für jeden Einsatzzweck mit speziellen Eigenschaften ausgestattet werden.

Der Anteil der BASF an diesen Fortschritten ist bedeutend: Mit der Forschungs- und Entwicklungs-Kraft eines der größten Kunststoff-Hersteller der Welt bieten wir unseren Partnern in der Kfz-Industrie immer wieder neue Problemlösungen.

BASF Aktiengesellschaft · D-6700 Ludwigshafen

BASF

Rg. 11

GLÜCKWUNSCH!

Spinnerehrung!

„Spinner": Wer von den engagierten Schullandheimern wurde wegen seiner zeitraubenden und anstrengenden Arbeit nicht auch einmal so genannt? Ein Ehrentitel also! Das hat auch der Bayerische Staatsminister für Landesentwicklung und Umweltfragen, Alfred Dick, so gesehen, als er, vertreten durch Landrat Klaus Hartmann, Gerald **Klenk** für den **„Akumis"** eine Urkunde überreichte. **„Für vorbildliche Mitarbeit im Dienste eines aktiven Umweltschutzes".** Der Leser weiß (slh 134, slh 137): „Akumis" ist der „Arbeitskreis Umwelterziehung im Schullandheim", dessen Refugium die Pfeifferhütte ist. „Spinnt ruhig weiter" sollte jeder ihnen zurufen. Wir tun es.

Akumis

Nach dem ersten Jahr seines Bestehens hat der Arbeitskreis „Umwelterziehung im SLH" Heft 9 seiner Reihe „Gesprächskreis Pfeifferhütte" herausgegeben. Die Themen reichen vom „Ökologischen Jahr im Garten" (Heft 1) über „Waldsterben" (Heft 2) bis „Alternative Technologien im Haushalt" (Heft 9).

Schullandheimpraxis — regional

Das **Schullandheimwerk Mittelfranken** gibt Handreichungen für seine SLH heraus: der erste Band enthält allgemeine Handreichungen für Aufenthalte. In Band zwei bis fünf stellen sich die fünf SLH Mittelfrankens mit ihren konkreten Bedingungen und pädagogischen Möglichkeiten vor. Band sechs dieser Reihe, gerade erst erschienen, heißt: „Freizeit im SLH".

BAYRISCHE AKADEMIE FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK (BASP)

Bayrische Schullandheimer, Praktiker und Professoren, Vertreter des SLH-Verbandes und der slh-Redaktion waren eingeladen zu einer **Akademietagung zur Standortbestimmung** vom 14.—16. 2. in Hobbach.

Die „Richtlinien" für SLH-Aufenthalte in Bayern werden neu formuliert: Zuvor sei es nötig, **Grundsätzliches über die Schullandheimpädagogik und dem Aufenthalt im Schullandheim** abzuklären, sagt der Direktor der Akademie, Albert Lippert, in der Einladung.

Und gegenüber anderen „Jugendhäusern" müßten wir unser **pädagogisches Angebot profilieren** und „klipp und klar" sagen, was wir unter Schullandheimpädagogik verstehen und was wir uns konkret unter einem qualifizierten Schullandheimaufenthalt vorstellen.

Zu einer qualitativen Bestimmung eines SLH-Aufenthaltes gehöre auch die Aufenthaltsdauer. Für den Präsidenten des BSHW, Albert Lippert, ist **ein Aufenthalt unter 7 Tagen kein qualifizierter Schullandheimaufenthalt.**

Wir werden die neue Bekanntmachung des Bayrischen Kultusministeriums genau lesen.

KETZERISCHE GEDANKEN . . .?

Die Bayern o. B. haben viele Schüler und viel Geld; sie bauen neue Schullandheime. Die Bremer z. B. haben z. Zt. wenig Schüler und wenig Geld; sie müssen Schullandheime schließen.

Wenn die Bayern, statt neu zu bauen, das Geld für Reisekosten einsetzen und nach Bremen fahren, müßte Bremen keine Schullandheime schließen.

Und die Bayern würden das Meer sehen!

Rechnung:

Die Bayern bauen **ein** Schullandheim mit 100 Betten weniger und sparen (angenommen) 4 Millionen DM.

Angenommen: Die zusätzlichen Fahrtkosten betragen pro Person 100 DM, 20 Aufenthalte pro Jahr mit je 100 Schülern dauern 14 Tage.

Fazit:

Für die eingesparten 4 Millionen DM fahren die Bayern mit 40 000 Schülern 20 Jahre lang in den Norden und sehen das Meer.

IM NÄCHSTEN HEFT

In diesem Heft ist mit den „Seiten der Redaktion", den Beiträgen von Schepp und Fischer, dem Programm der Bundestagung, mit den Postulaten der BASP, aber auch mit den situativen Berichten einzelner Landesverbände, mit den Praxisberichten und den „Nachrichten"

die „Perspektive" für das nächste Heft

hinreichend deutlich.

Die „Spurensuche" beschränkt sich keinesfalls auf den Blick zurück; sie soll zu Standorten führen (und nicht unbedingt zu einem gemeinsamen Standpunkt), von denen aus vor allem die ***pädagogische Praxis in jedem einzelnen Schullandheim*** *mit ihren unterschiedlichen historischen, politischen, organisatorisch-strukturellen, wirtschaftlich-finanziellen Bedingungen Orientierung erhält.*

slh 138 erscheint vor der Bundestagung in Hamburg.

Anfragen und Zuschriften: *umgehend!* ***Beiträge*** *für slh 138 sollen bis zum 30. April 1986 vorliegen bzw. mit der Schriftleitung vereinbart sein.*

slh, SL Heinrich Thies, Oberntorwall 1, 4800 Bielefeld 1, Telefon 05 21 / 6 76 90

„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 Geschäftstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Tel. 04 61 / 8 69 30.

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

Anzeigenverwaltung: über Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon 04 61 / 8 69 30.

„Das Schullandheim" erscheint jährlich in drei Heften. Preis DM 12,— pro Jahrgang.

Druck: Druckerei und Verlag Hans Krohn, Kap-Horn-Straße 2 a, 2800 Bremen 21, Telefon 04 21 / 61 18 33.

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: Gabriele Ludwig und Heinrich Thies
Redaktionsassistenten: Wiltrud Thies und Andreas Heiber

Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime

Pädagogik im Schullandheim – Handbuch
592 Seiten; 1981, 2. unveränd. Auflage, ISBN 3-924051-00-3 DM 18,–

Projektarbeit im Schullandheim

Bd. 1: **Geographie,** 216 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-02-X DM 14,–

Bd. 2: **Biologie,** 398 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-03-8 DM 18,–

Bäume und Sträucher, 47 Arbeitsblätter und Druckvorlagen für Overheadfolie, DIN A 4, 1983, ISBN 3-924051-07-0 DM 9,–

Bd. 3: **Fotografieren, Filmen, Fernseherziehung,** 398 Seiten, 1979, ISBN 3-92405-04-06 DM 18,–

Grundschüler fotografieren im Schullandheim – ein Projekt, 72 Seiten, 1977; ISBN 3-924051-06-2 DM 8,50

Bd. 4: **Arbeitslehre/Werken,** 126 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-05-4 DM 14,–

Erziehung in Schule und Schullandheim

Bd. 1: **Gedanken, Orientierungen, Ansätze** 128 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-10-0 DM 12,50

Bd. 2: **7 Beispiele aus der Praxis (I)** 128 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-11-9 DM 12,50

Bd. 3: **16 Beispiele aus der Praxis (II)** 304 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-12-7 DM 15,–

Bd. 4: **Grundlegende pädagogische Aussagen – Reflexionen – Auswertungen von Praxisbeispielen** 192 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-13-5 DM 13,–

Bd. 5: **Psychosoziale Erziehung im Schullandheim – Gesamtband –** (enthält die Beiträge der Bände 2, 3 und 4), 624 Seiten, 1984 ISBN 3-924051-14-3 DM 29,–

Schullandheimaufenthalte – Hinweise und Hilfen für die Planung und Durchführung
64 Seiten und 12 Anlagen, 1981, ISBN 3-924051-08-9 DM 9,50

Wandertag – Klassenfahrt – Schullandheim, herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem **Arbeitskreis Grundschule e.V.** und dem Verband Deutscher Schullandheime e.V., 283 Seiten, 1983 DM 15,–

Künstler und Schüler in Schullandheim und Schule
740 Seiten, ISBN 3-924051-40-2 DM 22,–

Berufsorientierung im Schullandheim

Prof. Dr. H. Dibbern:
Abschlußgutachten der wiss. Begleitung
294 Seiten, 1981, ISBN 3-924051-21-6 DM 20,–

Prof. Dr. L. Beinke:
Betriebserkundungen und Betriebpraktika als Instrumente in der Arbeitslehre
220 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-22-4 DM 20,–

Jürgen Stammberger u.a.:
Bausteine zur Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt
Bd. 1–6 mit Vorinformationsband,
Gesamtseitenzahl: 894 S., 1982
ISBN 3-924051-29-1 bis ISBN 3-924051-35-6
Preis bei Abnahme aller Bände: DM 50,–

Lothar Bauer:
Seminar für Berufsorientierung – ein Unterrichtsmodell
54 Seiten, 1981, ISBN 3-924051-27-5 DM 7,–

F. Deuble, H. Dibbern, M. Lowitsch:
Berufswahlunterricht im Schullandheim
98 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-26-7 DM 9,–

Chr. Fleeth, B. Halfpapp, H. Ilsemann:
Nachbereitung des Betriebspraktikums
92 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-23-2 DM 9,–

B. Haynmüller, U. Jacobs:
Berufsorientierung mit 8. und 9. Hauptschulklasse
160 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-28-3 DM 13,–

Th. Nagels, S. Müller:
Durchführung des Betriebspraktikums während des Schullandheimaufenthaltes
60 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-25-9 DM 7,–

Gerda Wagner:
Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums
30 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-24-0 DM 5,–

Das Schullandheim – dreimal jährlich erscheinende Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik
ISSN - 0724 5262 — ca. 72 Seiten je Ausgabe Einzelpreis DM 4,—

Herausgeber und Bezug:
Verband Deutscher Schullandheime e. V.
— Geschäftsstelle —
Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg

zitat

„In der
Reformpädagogischen Bewegung
war Schullandheimpädagogik
in den Grenzen
ihrer Möglichkeiten
als Gegengewicht zur
‚alten' Schule
gedacht worden;
sie versteht sich auch
heute ebenso
als Gegengewicht
zu Einseitigkeiten
der ‚modernen' Schule."

DEUTSCHES SCHULLANDHEIM

JENS FISCHER
in SLH Nr. 137 — Seite 16