



C 21783 F

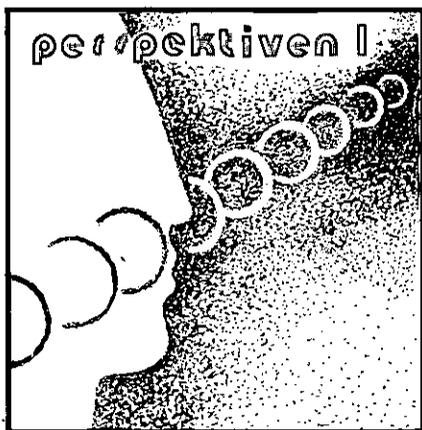
das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 138 — 1986 — Heft 2

ISSN - 0724 5262



„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 zur 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

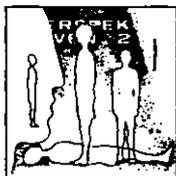
PERSPEK- TIVEN II



In slh 138 wird der Perspektive-Gedanke fortgesetzt. Ein breites Spektrum an Beiträgen unterschiedlichster Thematik und Intention steht für das weite Feld von Bezügen, die das Schullandheim und seinen Auftrag heute „angehen“, beziehungsweise die diesen Auftrag eben gerade formulieren.

Neben Beiträgen zur aktuellen wirtschaftlichen Lage der Schullandheime, zur Struktur und Geschichte ihres Verbandes, neben Beiträgen zur kritischen aktuellen und historischen Überprüfung des pädagogischen Anspruches finden sich Texte sehr eigenständiger Diktion, die — jeder für sich und aus verschiedenen thematischen Bezügen heraus — Ansprüche an Sache und Situation formulieren. Genau dort, zwischen Sache und Situation, wird der Auftrag an die Schullandheimpädagogik unserer Zeit unmittelbar.

GL/HT



SLH und Bildungspolitik
SLH und Erziehungswissenschaft
SLH und die Schulreformen
SLH früher und heute
SLH-Verband: Leistungen und Aufgaben

- ▶ Joist Grolle
„VERPACKUNGSKÜNSTLER AM WERK“
Bildung muß „widerständig“ werden Seite 5—7

- ▶ Rainer Winkel
WAS MACHT EINE SCHULE ZU (K)EINER GUTEN SCHULE?
Zehn beschreibbare Eigenschaften Seite 8—12

- ▶ Wiltrud Thies
DIE DEUTSCHE REFORMPÄDAGOGIK UND DIE SCHULREFORM
DER 60ER UND 70ER JAHRE
— „Entwicklungshelferinnen“ oder „Stolpersteine“ für die Schulland-
heimpädagogik? — Seite 13—24

- ▶ Hans Schenk
„AUF EURE TAT, AUF EURE GESINNUNG KOMMT ES AN“
Auszüge aus Ansprachen zur Schulentlassung
1951—1977 Seite 25—29

- ▶ Eberhard Johannson
RÜCKBLICK OHNE NOSTALGIE
Schullandheime gestern und morgen Seite 30—35

- ▶ Klaus Kruse
DER VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E. V.
Struktur und Organisation — Aufgabenschwerpunkte der letzten zehn
Jahre Seite 36—40

- ▶ Heinrich Thies
SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK UND DIE WIRTSCHAFTLICHE EXI-
STENZ DER SCHULLANDHEIME
— Stichworte für weiterführende Aufgaben — Seite 41—43



SLH und Kunst
SLH und Musik
SLH und Sport
SLH und ausländische Schüler/innen
SLH und internationale Begegnung

- ▶ Gabriele Ludwig
KUNST — SCHULE
Zu Genese und Anspruch einer individuellen Bildsprache Seite 44—51
- ▶ Christian Altenhein
DEN INNEREN REICHTUM NICHT VORENTHALTEN
— Ein Ringen um Musik — Seite 52—56
- ▶ Fritz U. Krause
ZUR PHÄNOMENOLOGIE DES SPORTLICHEN SCHEINS
Monologe eines Sportkursesleiters,
um einen Diskurs einzuleiten Seite 57—65
- ▶ Dieter Ewald
DIE SUCHE NACH DEM ANDEREN
Französische und deutsche Schüler im Schullandheim Seite 66—69
- ▶ Jürgen Stammberger / Klaus Kruse
AUSLÄNDISCHE UND DEUTSCHE SCHÜLER GEMEINSAM IM
SCHULLANDHEIM — Eine neue Schriftenreihe Seite 70—71



Hans-Dietrich Erdmann und Hans-Werner Wesemüller
60 JAHRE ARBEITSGEMEINSCHAFT HAMBURGER SCHULLAND-
HEIME E. V.:
Eine Zeittafel — Selbstdarstellung der „Arge“ — 15 Schullandheime:
60 Jahre und immer noch quicklebendig Seite 72—79



- Tini Deppermann
SCHULLANDHEIMAUFENTHALTE UND SCHULFAHRTEN
(Reise-)Erfahrungen von der Sexta bis zum Abi Seite 82—83
- Schullandheime und Schulen der Reformpädagogik heute — ein
neues Handbuch
- Die Jugendherberge — das bessere Schullandheim? Eine Aus-
einandersetzung mit Professor Dr. Franz Pöggeler Seite 84—87

das weiß,

es ist eine Illusion,

daß sich keiner
als jeden versteht,

daß keiner jenseit
etwas zu sagen hat,

denn wir sind
Könige & Verschiedenen...

Ist das eine Einsamkeit, ne?

Nein!

Sind wir zu versahender?

Nein!

Genau darin

liegen

so viele Möglichkeiten
und Chancen,

so viele Ansätze,

so viele Antworten.

„Verpackungskünstler am Werk“ Bildung muß „widerständig“ werden

Ein Statement

Von Joist Grolle

(Zur Podiumsdiskussion „Bildung für das Jahr 2000“
des Bildungspolitischen Kongresses der GEW in Hannover 1986)

Da ich von Beruf nicht nur Politiker, sondern auch Historiker bin, werden Sie mir nachsehen, wenn ich bei der Frage nach dem nächsten Jahrhundert zunächst einmal auf Distanz gehe und mit Jacob Burkhardt sage:

„So wenig als im Leben des einzelnen ist es für das Leben der Menschheit wünschenswert, die Zukunft zu wissen. Und unsere astrologische Ungeduld danach ist wahrhaft töricht.“

Seine eigene Position hat Jacob Burkhardt 1869, zu einem Zeitpunkt, als in Deutschland der Rausch des Nationalismus einem Höhepunkt zusteuerte, mit ganz und gar unzeitgemäßer Nüchternheit so formuliert:

„Unser Ausgangspunkt ist der vom einzigen bleibenden und für uns möglichen Zentrum, vom duldenden, strebenden und handelnden Menschen, wie er ist und immer war und sein wird; daher unsere Betrachtung gewissermaßen pathologisch sein wird.“

Ich denke, daß diese zutiefst skeptische Betrachtung ihre Aktualität durchaus auch noch im Jahre 1986 hat. Wer darauf verzichtet, die Zukunft zu antizipieren, der kommt nicht in Versuchung, seine Postulate in erster Linie an einen neuen Menschen und eine neue schöne Welt zu adressieren. Sondern er wird sich darauf einstellen, daß das 21. Jahrhundert nicht weniger pathologisch sein wird als das 20. Jahrhundert.

Es gibt in meinen Augen allen Anlaß, dies zu Beginn einer Diskussion über die Horizonte des neuen Jahrhunderts festzustellen.

Wohin man gegenwärtig blickt, sind Verpackungskünstler am Werk, die uns die Zukunft in strahlenden Hollywood-Farben vorstellen. Es genügt eine leichte Konjunkturerholung, um alle lebensbedrohenden Aspekte ungebremsten Wachstums vergessen zu machen. Es genügt ein Funke Prosperität, um das erschreckende Ausmaß der Arbeitslosigkeit zu marginalisieren. Es genügt, einen werbewirksamen Fernsehgipfel zu arrangieren, um die zunehmende Militarisierung der Erde wie des Weltraums zu maskieren.

Dieser weltweit sich ausbreitende Nebel sickert in die Gehirne, trübt die Gedanken, lähmt die Widerstandskraft.

Das sind die Rahmenbedingungen, unter denen ich die Schule des ausgehenden wie des neuen Jahrhunderts sehe. Eine Schule im Nebel. Eine Schule in einer narkotisierten Gesellschaft.

Welche Konsequenzen sollte eine dem Ziel der Humanität verpflichtete Pädagogik aus dieser Lage ziehen? Ich möchte meine Auffassung dazu in einigen wenigen Thesen verdeutlichen:

- Schule muß davon ausgehen, daß sie ihre Schüler in eine weitgehend von Illusionen verstellte Welt entläßt, in der Schein und Wirklichkeit, Anspruch und Realität oft weit auseinanderklaffen.
- Schule hat unter solchen Bedingungen mehr noch als bisher eine aufklärerische Funktion. Sie muß Einsicht an die Stelle von Suggestion, sie muß Zusammenhang an die Stelle von Manipulation setzen.
- Um ihre aufklärerische Funktion wahrnehmen zu können, bedarf die Schule eines selbstbewußt in Anspruch genommenen Demokratiebewußtseins. Zu einer so verstandenen Schule gehören Lehrer, denen nicht die Rolle von außen gesteuerter Multiplikatoren aufgedrückt wird, sondern Lehrer, die für ihre pädagogische Verantwortung selbst einstehen.
- Zu einer solchen Schule gehören Lehrpläne, die den Lehrer nicht an die kurze Leine behördlich patentierter Vernunft nehmen, sondern ihm Impulse zu eigenem Handeln geben.
- Zu einer solchen Schule gehören Schulleiter, die sich als Wächter pädagogischer Freiheit und nicht als Administratoren unterrichtlicher Normierung verstehen.
- Eine solche Schule braucht sowohl Nähe wie Distanz zu dem Umfeld, in dem sie steht.

Sie braucht Nähe, weil die Schüler die Welt wiedererkennen müssen, in der sie leben. Wäre dies nicht so, bliebe das Lernen in der Schule ein beziehungsloser und damit für den Schüler folgenloser Vorgang.

Die Schule braucht aber gleichermaßen Distanz zu ihrem Umfeld: Distanz, die ihre Schüler vor sozialem Konformismus und vor unreflektierter Urteilsbildung schützt.

- Eine solche Schule darf sich in ihren Methoden nicht von der Attraktivität der Bildmedien unter Konkurrenzdruck setzen lassen. Die Droge Fernsehen macht passiv, gerade weil sie den Menschen mit der Attraktivität ihrer Bilder überwältigt. Um so mehr ist die Schule gefordert, auf die Entfaltung der Eigenkräfte der Schüler, auf ihr Selbsttun zu setzen.
- Nicht manpower, sondern Menschlichkeit ist das Ziel, dem unsere Schule sich verpflichten muß. Aus diesem Grunde kann es in der Schule auch nicht so sehr darum gehen, Qualifikationen zu produzieren. Qualifikation ist eine Größe, die täglich neu an sich verändernde Verwertungszusammenhänge angepaßt werden muß. Bildung, verstanden als Bildung zu Kultur und

Menschlichkeit, ist dagegen ein Widerlager, das den einzelnen in den Stand setzen soll, sich im Wandel der Lebensbedingungen als Person zu behaupten.



- Damit Bildung widerständig wird, muß die Schule der Zukunft wieder den Mut zu Konzentration und Askese finden. Ein Gedicht zählt da mehr als eine Hekatombe von Bildreizen. Ein unter Mühen erarbeitetes Ergebnis bei „Jugend forscht“ bewirkt mehr als ein Schnellkurs in Physik oder Chemie. Eine historische Felderkundung am eigenen Ort bildet mehr als ein epochaler Überblick aus der Vogelperspektive.
- Schule ist nicht in erster Linie Zubringer für das Beschäftigungssystem. Schule sollte vielmehr ein Ort sein, wo Menschen zu sich selbst finden können. Nicht auf den meßbaren output kommt es an, wichtiger ist, daß die Schule unseren Kindern hilft, in einer Welt der Anpassungszwänge zu sich selbst zu stehen.

Autor: Prof. Dr. Joist Grolle, Senator für Schule und Berufsbildung, Hamburg

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

Prof. Dr. Joist Grolle: Ende der Erziehung?

Festvortrag

*Aus der Praxis für die Praxis
Schullandheime rund um Hamburg*

Mitgliederversammlung

Schullandheimaufenthalte im Interesse einer besseren Schule

Die folgenden zehn beschreibbaren Eigenschaften (k)einer guten Schule von Rainer Winkel zeigen, insbesondere durch den Bezug auf Pädagogen von Schleiermacher bis v. Hentig, daß die alte Frage immer neu beantwortet werden muß.

Mit der „Spurensuche“ begeben wir uns auf unsere Wege von gestern und stellen fest, daß wir auch Irrwege gegangen sind und öfter an den Ausgangspunkt zwar nicht zurückgehen, aber doch zurückdenken müssen, um den richtigen Weg immer wieder neu zu finden.

Mit den „Perspektiven“ meinen wir heute genau das, was R. Winkel in seiner Vorbemerkung zu den zehn Thesen sagt, vielleicht mit der begründeten Änderung des Winkel-Textes: „Sie (die einzelnen Thesen/Eigenschaften) kennzeichnen insgesamt ein Schullandheim, wie es vielerorts noch nicht ist, aber nicht nur gelegentlich Realität wird.“

Winkels „zehn beschreibbare Eigenschaften (k)einer guten Schule“ beziehen wir auf unser Selbstverständnis von Schullandheimpädagogik in doppelter Hinsicht:

- Durch die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten des Raumes, der Zeit und der Personen eines Schullandheimaufenthaltes sind wir besser als andere „außerunterrichtliche Veranstaltungen“ in der Lage, die Defizite der jeweiligen Schulsysteme — vor allem unter psychosozialen Gesichtspunkten — zu erkennen und situativ in Ansätzen „zu heilen“.
- Wir sind aber nicht nur „Reparaturwerkstatt“, sondern vor allem ein „lebendiges pädagogisches Laboratorium“ eigener Art und Potenz — soweit wir unsere besonderen Möglichkeiten auch tatsächlich nutzen.

In der bewußt reduzierten, aber ganzheitlichen Situation des Schullandheimaufenthaltes erspüren wir unmittelbar die personalen Bedürfnisse und unterrichtlichen Defizite, die „Lebens- und Lernprobleme“ (Schepp, *slh* 137). Wir haben die Möglichkeit, in neuer Verbindung von Unterricht und Erziehung neben methodisch-didaktischen Kompetenzen vor allem mit unseren personalen, kreativen, intuitiven Kräften gemeinsam mit allen Beteiligten Lösungen — nicht nur für die Zeit des Aufenthaltes — zu suchen.

Der Verband Deutscher Schullandheime stellt sich als Fachverband für Schullandheimpädagogik die Aufgabe, mit seinen Publikationen u. a. in der Fachzeitschrift „Das Schullandheim“ die Praxis der vielfältigen Laboratorien im gesamten Bundesgebiet zu dokumentieren für das Gespräch untereinander und für die öffentliche Diskussion in Wissenschaft (Universität, Lehreraus- und -fortbildung) und (Bildungs-)Politik (Schulgesetz, Richtlinien).

Während WINKEL in seinen Thesen weitergehend bereits Konsequenzen für die Schulform, Schul- und Unterrichtsorganisation postuliert, wollen wir in exemplarischen, modellhaften Situationen für Unterricht und Erziehung mit Schülerinnen und Schülern aller Schulformen und Altersstufen die mit jedem Schulsystem notwendig gegebenen Defizite zu „heilen“ versuchen und aus der Praxis begründbare Gewißheiten finden für die ständige Aufgabe einer inneren (und äußeren) Schulreform.

Um diese auf die allgemeine Schulsituation rückwirkenden Ziele erreichen zu können, ist im Interesse einer besseren Schule mehr Anerkennung und Berücksichtigung der bereits geleisteten Schullandheimarbeit durch die Schul- und Bildungspolitik der einzelnen Länder nötig, vor allem aber ist es notwendig, die mit großen finanziellen Opfern verbundenen Initiativen von Schülern, Eltern, Lehrern und gemeinnützigen Trägern von Schullandheimen wirtschaftlich zu unterstützen, längere und häufigere Schullandheimaufenthalte in allen Schulformen zu ermöglichen, die Schullandheimpädagogik in der Lehreraus- und -fortbildung zu berücksichtigen, die begleitenden Lehrer/innen nicht durch zu enge Bestimmungen an „die kurze Leine behördlich patentierter Vernunft zu nehmen“ (GROLLE), sondern den notwendigen Raum eigener Verantwortung zu gewähren, damit sie der genannten doppelten Aufgabe eines Schullandheimaufenthaltes entsprechen können — im Interesse einer besseren Schule.

HT

Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule?

Zehn beschreibbare Eigenschaften

Von Rainer Winkel

Die folgenden Thesen sind keine aneinandergereihten Wunschvorstellungen, beliebige Idealismen oder voneinander lösbare Einzelaussagen; sie kennzeichnen vielmehr insgesamt eine Schule, wie sie vielerorts noch nicht ist (aber gelegentlich Realität wird), wie sie beim momentanen Bewußtseinsstand aufgeklärter Pädagogik aussehen sollte (aber oft erbärmlich hinter diesen zurückfällt) und wie sie nur entlang eines entschiedenen Reformengagements peu à peu realisiert werden kann (jedoch mit Gegenkräften, weit verbreitetem Desinteresse oder auch Verzagtheit rechnen muß).

1. Bildung

„Schule, die sich nicht um Bildung bemüht, betreibt den Meuchelmord der Schule“ (Theodor Ballauff). Vor allen anderen Aufgaben, Funktionen, Reglements und Prozeduren hat sich die Schule um die Bildung der ihr anvertrauten Schüler ebenso zu bemühen wie um die „Erziehung der Erzieher“, also die permanente Fortbildung der in ihr wirkenden Lehrer sowie um die Aufklärung der mitverantwortlichen Eltern.

2. Wahrheit und Menschlichkeit

„Hervorbringung und Vermittlung humaner Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“ (Klaus Schaller) — das mag Bildung heute sein. Es geht also in einer sich solchermaßen fundierenden Schule um ein doppeltes Bemühen: ein ungeschminktes Kennenlernen der Dinge, Sachverhalte, Probleme und Lebewesen, so wie sie sind; aber auch um ein ahnendes Erfahrbarmachen der Worte, Werke und Taten, so wie sie sein könn-

ten. Schule ist folglich ein Ort nüchternen Denkens und eine Stätte der Menschlichkeit — oder aber abschaffungswert (weil von den Medien billiger und effektiver zu ersetzen).

3. Antinomische Spannungen

„Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (Friedrich Schleiermacher). Wenn diese Aussage stimmt, kann die Schule nicht anders, als die notwendigen Widersprüche und Spannungen aus- und durchhalten: Sie muß bewahren und verändern, führen und wachsen lassen, Freiheiten eröffnen und Grenzen markieren, fordern und fördern etc. Eine Schule, die nur „harte“ oder nur „weiche“ Elemente aufweist, drückt sich um diese Antinomien herum und betreibt einen Kult des „Entweder-oder“, nicht aber das mühsame Geschäft des „Sowohl-als-auch“.

4. Bescheidenheit

„Schule . . . müßte in erster Linie frei sein von den fiktiven Normen der ‚gut funktionierenden Schule‘, von dem Anspruch, alles richtig zu machen, von den Dogmen, die sie heute spalten: Sie muß freundlich sein und hart, ordentlich und schmutzilig, abschließbar gegen die Welt und offen zu ihr, allen Kindern das gleich zumuten und einige anders behandeln können — weil verschiedene Kinder Gleiches brauchen, um ihre eigene Verschiedenheit zu bewältigen, und weil gleiche Kinder zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes brauchen, um sich gegenseitig zu ertragen“ (Harmut von Hentig). Eine gute Schule greift also nicht nach den Sternen und überfordert Lehrende und Lernende mit immer neuen Auflagen, sondern versteht sich als „ein weltlich Ding“, das in bescheidenem Maße dieses zu tun versucht, ohne jenes zu lassen.

5. Lernfreude

„Wo pädagogisches Handeln Angst im intergenerativen Bereich abzubauen hilft, wo Rationalität wächst, der kritische Diskurs begonnen, fortgeführt und durchgehalten wird, ist ein qualitativ höheres Niveau geschichtlicher Auseinandersetzung erreicht“ (Hans-Jochen Gamm). In einer guten Schule hat Angst keinen Platz, soll statt dessen gelehrt und gelernt werden auf der Basis von akzeptierter Lernfreude, sinnvoller Lernerbeit und konkurrenzfreier Lernleistung. Deshalb gehören sämtliche Angstrituale (wie z. B. das Sitzenbleiben, die traditionelle Notengebung oder disziplinierende Strafen) abgeschafft.

6. Schulgröße

„Schulen mit 1 500 bis 2 000 Schülern, Lehrer, die pro Woche 300 Schüler abzufertigen haben, Kollegien mit mehr als 100 Lehrern — das kann nicht gut

gehen. Das verstößt gegen die einfachsten Gebote der Erziehung“ (Andreas Flitner). So wichtig der „innere Gehalt“ der Schule ist, so bedeutsam ist ihre „äußere Gestalt“. Von der Schulgröße bis hin zur Architektur, von den Räumen, Flächen und Zeiten bis hin zu den Differenzierungsformen gilt dies: Schule ist keine Kaserne (aber auch kein Freizeit-Center); in der Schule muß jeder jeden kennen(lernen) können (ohne Dorfschulmentalität); und in der Schule muß man sich wohl fühlen dürfen (auch wenn dies nicht permanent Lustgewinn verspricht). Konkret: Eine Schule mit mehr als maximal 400 Schülern, 30 Lehrern und Lerngruppen über 25 Mitgliedern; eine Schule ohne Teamarbeit, Gruppenunterricht und überschaubaren Lernorten; eine Schule, in der keine Ästhetik, Behaglichkeit und Wärme zu spüren sind, ist eine schlechte Schule.

7. Schülerorientierter Unterricht

„Der Maßstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung ist . . . , ob die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Schülern produktive Lernprozesse, die einen Beitrag zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit darstellen, ermöglichen“ (Wolfgang Klafki). Diese Schülerorientierung (nicht -zentrierung) wird sich nur in kommunikativ-didaktischen Arrangements herstellen lassen, also: So viel Gruppen-, Projekt- und Epochalunterricht wie möglich (in dem die Schüler in wachsendem Maße mitbestimmend tätig sind) und so oft Fach-, Frontal- und Übungsunterricht wie nötig (dort findet nachvollziehendes Lernen statt).

8. Integration

„Eine wichtige Voraussetzung für integrativen Unterricht ist die Bereitschaft

der Lehrer, behinderte Schüler in ihrem allgemeinen Unterricht zu fördern" (Jakob Muth). Eine der Rationalität und Humanität verpflichtete und sich verpflichtende Schule, ein Ort also, wo vernünftig gedacht und eine Institution, in der mitmenschlich gelebt werden darf, wird sich u. a. daran messen lassen müssen, wie sie mit den Minderheiten und Unterprivilegierten, den Benachteiligten und Außenstehenden umgeht: selektiv oder integrativ, gleichgültig oder fördernd, scheinheilig oder ehrlich?

Behinderte, Mädchen, Ausländer und sozial schwache Schüler gilt es mehr zu unterstützen als andere.

9. Profilierung

„Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts" (Johann Friedrich Herbart). Didaktischer Einheitsbrei, aufgewärmt in 45-Minuten-Rhythmen, von rosarot gekleideten Curriculumexperten motivationsgerecht serviert und in pädagogopolis'schen Anstalten permanent auf Keimfreiheit hin getestet, macht noch keine gute Schulspeise und keine abwechslungsreiche Schulkost.

Deshalb muß sich jede Schule, jedes Kollegium und jede Schüler- und Elternschaft um ein unverwechselbares Profil der jeweiligen Schule bemühen. Es gibt kein Land mit einer solch reichhaltigen reformpädagogischen Tradition, an die es aber anzuknüpfen gilt. Ob dies im Einzelfall im Anschluß an Montessori oder die Arbeitsschulbewegung, im Kontext der Jenaplan-Schulen oder inspiriert von der Freinet-Pädagogik, entlang von Community-Schools oder auf der Basis von Rudolf Steiner geschieht, ist sicherlich bedeutsam, aber sekundär gegenüber der primären Notwendigkeit, jeder Schule ein eigenes „Ethos", ein unverwechselbares „Gesicht", einen typischen „Habitus" zu geben.

10. Allgemeine und Berufliche Bildung

„Eine öffentliche Schule, die auf geistige wie manuelle Berufe vorzubereiten hat, ist daher schlecht organisiert, wenn sie keine Einrichtung hat, die praktischen Neigungen und Fähigkeiten des Zöglings zu entwickeln" (Georg Kerckhoffer). Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung ist ebenso die Voraussetzung für einen allseits gebildeten Menschen wie das frühestmögliche Lernen mit „Kopf, Herz und Hand". Von daher sind solche gesamt-schulartigen Systeme richtungsweisend, die — etwa wie die Kollegschaften in NRW — schulische und außerschulische Erfahrungsfelder erschließen, berufliche und allgemeine Bildung ermöglichen, Doppelqualifikationen anbieten und jedem einseitigen Lehren und Lernen eine entschiedene Absage erteilen.

Freilich: Ohne reformwillige Lehrer, neugierige Schüler, mitwirkende Eltern, eine interessierte Öffentlichkeit und ohne Politiker, die der einzelnen Schule ein Höchstmaß an Autonomie einräumen, bleibt es bei der Feststellung des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Jerrold Zacharias, der ein ums andere Mal gesagt und geschrieben hat: „Es ist leichter, einen Menschen auf den Mond zu schicken, als die öffentlichen Schulen zu reformieren." Unmöglich aber ist es nicht, oder doch?

Die Zitate finden sich an folgenden Stellen:

Theodor Ballauff: Liegt die Wahrheit bei den Ketzern? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 36 (9/1984), S. 454—457, zit. S. 457.

Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche? In: Bildung und Erziehung, 38 (3/1985), S. 357—378, zit. S. 371. Oder: **Ders.:** Einführung in die kommunikative Pädagogik. Freiburg: Herder 1978, S. 80.

Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbuch Verlag 1983, S. 31.

Hartmut von Hentig: Psychische Gesundheit und Schule. In: G. Nissen/F. Specht (Hrsg.): Psychische Gesundheit der Schule. Neuwied-Darmstadt: Luchterhand 1976, S. 1—26, zit. S. 18.

Hans-Jochen Gamm: Allgemeine Pädagogik. Reinbek: Rowohlt 1979, S. 223.

Andreas Flitner: Gebt der Schule mehr Rechte! In: DIE ZEIT, Nr. 45 vom 31. 10. 1980, S. 33.

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985, S. 212.

Jakob Muth u. a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen: Neue Deutsche Schule 1982, S. 19.

Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Original 1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. 2. Düsseldorf-München: Helmut Küpper 1965, S. 9—155, zit. S. 61.

Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule (Original 1912). Düsseldorf-Stuttgart: Oldenbourg-Teubner 17. 1969, S. 19 f.

Jerrold Zacharias, zit. in: **Charles E. Silberman:** Die Krise der Erziehung. Weinheim: Beltz 1973, S. 204.

*Professor Dr. Rainer Winkel
Hochschule der Künste Berlin
Fachbereich: Erziehungs- und
Gesellschaftswissenschaften*

Autor des Buches: „Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik“. Düsseldorf, Schwann Verlag, 1986.

„Im dritten Schullandheimaufenthalt (8. Klasse) führten unsere Lehrer und Begleiter das Konzept der früheren Aufenthalte konsequent weiter. Viele von uns erlebten zum ersten Mal, was es heißt, Eigeninitiative zu entwickeln, für das Getane selbst verantwortlich zu sein, weil man es selbst wollte, mit der Unsicherheit fertig zu werden, die daraus entsteht, daß man eben nicht gesagt bekommt, was man zu tun hat.“

„In diesem und auch im darauf folgenden Herbstkurs stand das Theater spielen im Mittelpunkt. Das selbständige Entwickeln des Stückes und der Rollen unterstützte die Eigenverantwortung und die Freiheit, in der wir im Schullandheim lebten. Das Theaterspielen war aus unseren Aufenthalten nicht mehr wegzudenken, und noch im Schullandheim beschloß ein Teil der Gruppe weiterzuspielen: So entstand unsere Theatergruppe. Wir hatten uns damit ein Stück Schullandheim nach Hause geholt. Seitdem begann das Schullandheim für uns mehr zu werden als nur ein zeitweiliger Wohnort für ein bis drei Wochen.“

„Einige von uns kamen, vor allem nach den beiden letzten Aufenthalten (Theater- und Arbeitskurse), die zu zwei Höhepunkten der verantwortlichen Freiheit und des Zusammenlebens, zu einem einzigen großen Fest wurden, verändert nach Hause zurück: selbstsicherer, verantwortlicher, mit einem festeren Zusammenschluß innerhalb der Gruppe und dem sicheren Bewußtsein, daß jeder Einzelne einen festen Rückhalt in dieser Gruppe hat.“

Katrin Jungclaus, Abiturientin, 1986

Die deutsche Reformpädagogik und die Schulreform der 60er und 70er Jahre

— „Entwicklungshelferinnen“ oder „Stolpersteine“
für die Schullandheimpädagogik? —

Von Wiltrud Thies

Schullandheim — das ist ein Begriff, mit dem viele unterschiedliche Dinge assoziiert werden:

Lachen, Freude, frische Luft, keine Langeweile, Spaziergänge, anderes Lernen, Tischtennisturniere, grüner Wackelpudding mit Vanille-Soße, Feten, „einmal aus dem Alltagstrott heraus sein“, „mit der Klasse, mit den Lehrer/inne/n und Begleiter/inne/n für eine bestimmte Zeit zusammenleben“, . . .

Aber auch: Raum für Erziehung, die im Rahmen der normalen Schulsituation nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung findet, Möglichkeiten zur Förderung nicht nur kognitiver, sondern auch affektiver und motorischer Lernprozesse . . .

I

Das Schullandheim ist (also) einerseits ein bewußt gewählter besonderer „Lernort *außerhalb* der Schule/außerhalb des Schulgebäudes“, andererseits gilt der Schullandheimaufenthalt als „besondere pädagogische Situation *der* Schule“. Es wird deutlich, daß das Schullandheim als Teilbereich der Schule durch sie bestimmende Faktoren, „Abläufe“ und Funktionen geprägt wird, und so der Freiraum für pädagogisches Handeln, die Zieldimension dessen, was durch Schullandheimaufenthalte bewirkt werden kann und soll, beeinflußt ist.

Schullandheimpädagogik hat sich demnach nicht als „wild wucherndes Naturgewächs“ entwickelt, sondern ist in seiner historischen Bedingtheit durch die jeweiligen gesellschaftlichen und schulischen „Zustände“ bestimmt.

II

Blicken wir auf die Anfänge der Schullandheimbewegung zurück, so wird deutlich, daß diese in engem Zusammenhang mit den sozialen, ökonomischen, politischen und auch geistigen Umwälzungen in der industriellen Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts zu betrachten sind:

Nachdem gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland Technik und Industrie gewaltig zunahmen, zeichnete sich deutlich eine Entwicklung vom Agrar- zum Industriestaat ab. Die Einwohnerzahl verdoppelte sich von 1810 — 1914 auf 65 Millionen, durch industrielle Neugründungen entstanden bald städtische Ballungsgebiete mit ihren Mietskasernen und Wohnblocks. Die Vorstellung, die die Menschen in die Städte lockte, nämlich in besseren und angenehmeren Verhältnissen le-

ben zu können, bewahrheitete sich selten.

Das Bildungswesen wurde zwangsläufig durch die wirtschaftliche Entwicklung des Landes mitberührt. Die Forderung nach „mehr Wissen“ wuchs, die Lehrpläne wurden bis zur Überfülle erweitert, und die Schule entwickelte sich zur reinen Lehranstalt der Wissensvermittlung. ¹⁾

ERICHSEN beschreibt die Situation der Schule wie folgt: „Sie war glänzend organisiert und konnte sich ohne Frage wissenschaftlich mit dem Auslande messen. Aber hier lag auch ihre Schwäche. Vom Stoffe erdrückt, den Kopf voll gelehrten Wissens, das sich täglich in Hülle und Fülle über den Schultern ergoß und gar ohne Rücksicht auf den Bildungswert vermittelt wurde, blieb der Mensch im Herzen leer und unbefriedigt.“ ²⁾

Die Veränderungsprozesse, die durch die zunehmende Industrialisierung stattfanden, riefen in allen Bereichen der Gesellschaft Protestbewegungen hervor. Für die Entwicklung der Schullandheimbewegung waren vor allem die Einflüsse der reformpädagogischen Bewegung, aber auch die der Jugendbewegung und der Landerziehungsheimbewegung von Bedeutung.

III

Pädagogen wie Georg KERSCHENSTEINER, Hermann LIETZ, Peter PETERSEN u. a. prägten reformpädagogische Zielvorstellungen, die noch heute Eingang in die pädagogischen Konzeptionen für Schullandheimaufenthalte finden. Sie kritisierten die Schule, die sich einseitig um Wissensvermittlung in möglichst großem Umfang bemühe, die

Erziehung der Schülerinnen und Schüler aber nicht berücksichtige, und formulierten neue Postulate für das Bemühen um die Entfaltung der „ganzen Persönlichkeit“, für eine Pädagogik, deren Anliegen es war, den Menschen in seiner „Ganzheit von Geist, Körper und Seele“ zu erfassen und zu erziehen. ³⁾ Stichworte ihrer Postulate seien hier genannt:

- Protest gegen den autoritären Lehr- und Unterrichtsstil der „alten“ Schule;
- Forderung: „Alles vom Kinde aus“;
- Selbstverantwortung der Jugend
- Erziehung als ein „Sichanschließen an die natürliche Selbstentwicklung des Kindes“;
- Betonung auf „Wachsenlassen der geistigen Kräfte“ ohne Zwang und feste Führung;
- Erziehung in der und durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft;
- der „pädagogische Bezug“ als erzieherische Wirkungskraft.

IV

Eine Konsequenz der Ideen der Reformpädagogik war bereits im Jahre 1898 die Gründung des ersten Landerziehungsheimes im Harz durch Hermann LIETZ. Als Zielsetzung des Landerziehungsheimes wird eine Erziehung der Kinder „zu harmonischen, selbständigen Charakteren“ ⁴⁾, die „an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark sein werden oder werden wollen“, ⁵⁾ hervorgehoben. Diese Zielsetzung sollte durch die Verlegung der

Erziehung von der Stadt auf das Land, „durch Zusammenleben, -spielen, und -arbeiten von Zöglingen und Erziehern als jüngeren und älteren Freunden, wobei letztere vor allem durch ihre vorbildliche starke Persönlichkeit, durch ihre Hingabe für den Erzieherberuf, durch ihre Liebe zur Jugend wirken.“⁶⁾ Die Internatsschulen bedeuteten damit eine bewußte Abwendung von der Schule mit ihren starren und unkindgemäßen Strukturen und Inhalten; sie sollten vielmehr eine „echte Lebensstätte“ für Schüler/innen und Lehrer/innen sein, eine wirkliche Lebensgemeinschaft, die den ganzen Menschen ansprechen und formen kann.

Landerziehungsheime waren — und sind es zum größten Teil heute noch — private Institutionen. Sie waren — und sind — damit auf finanzielle Unterstützung der Eltern derjenigen Kinder, die die Schule besuch(t)en, angewiesen. Somit stand „die“ Schule, die den reformpädagogischen Ansätzen entsprach, schließlich nur einer Minderheit von finanziell privilegierten Schüler/innen offen. Die Ideen und Zielsetzungen der Landerziehungsheime — und damit der Reformpädagogik — haben aber auf diese Art und Weise zumindest eine Öffentlichkeit gefunden, die die Entwicklung weiterer Bewegungen — wie z. B. der Schullandheimbewegung — möglich machte.

V

Aus dem bislang Gesagten wird deutlich, daß die „Schullandheimidee“ aus vielen Strömungen innerhalb der Gesellschaft historisch gewachsen ist. Es gibt daher niemanden, den man als „Vater“ oder „Mutter“ des Schullandheimgedankens oder ähnlich bezeich-

nen könnte, wie man die Landerziehungsheimidee z. B. LIETZ' Urheber-schaft zuordnen kann. „Der Schullandheimgedanke lag in der Luft — besser gesagt war zeitgebunden. Spontan brach er sich an mancher Schule . . . Bahn, ohne daß die eine etwas von der anderen wußte“⁶⁾ Relativ unumstritten ist in der Literatur, daß die ersten schullandheimähnlichen Einrichtungen bereits vor dem Ersten Weltkrieg gegründet wurden, ein starkes Ansteigen der Schullandheime dann nach dem Ersten Weltkrieg zu verzeichnen ist.

In der Nachkriegszeit wurde verstärkt darauf geachtet, gesundheitsgefährdeten Stadtkindern Erholungsmöglichkeiten auf dem Lande zu bieten. Dies geschah zunächst durch die Wohlfahrts-pflege, durch die kranke und schwächliche Kinder in den Ferien — und nicht selten auch während der Schulzeit — in Erholungsheime geschickt wurden. Dennoch war offensichtlich, daß diese Erholungszeit *allen* Kindern zugänglich gemacht werden müßte: die Notwendigkeit zur Schaffung von Einrichtungen, die ganze Schulklassen aufnehmen konnten, wurde immer deutlicher.

Viele Schullandheime, die in dieser Zeit entstanden, verdanken dies der Eigeninitiative vieler Eltern und Lehrer/innen, die sich zu Vereinen zusammenschlossen und „ihr“ Schullandheim erbauten, finanzierten und instandhielten. Auch wenn es einen Zusammenschluß der verschiedenen existierenden Schullandheime erst 1925 gab, so lassen sich doch allgemein gültige *Zielkategorien der damaligen Schullandheimpädagogik* benennen: Neben dem bereits genannten *gesundheitlichen Aspekt* wurde im Schullandheimaufenthalt ein Rahmen für einen — entsprechend den reformpädagogischen Zielvorstellun-

gen (s. o.) — *kindgemäßen und naturverbundenen Unterricht* gesehen; der erzieherische Schwerpunkt lag auf der Idee der *Gemeinschaftserziehung*.⁷⁾

Diese Gemeinschaftserziehung erklärt sich aus den gesellschaftlichen Umwälzungen am Ende des 19. Jahrhunderts: die alte bürgerliche Gesellschaftsordnung, die einerseits für einige wenige „ständische Geborgenheit“, für das Gros der Menschen jedoch soziale und wirtschaftliche Mißstände „garantiert“ hatte, war überholt; es galt nun, ein neues „harmonisches Verhältnis“ von Individuum und Gesellschaft zu suchen.

Der Schule wurde in diesem Zusammenhang eine emanzipatorische Funktion zugeschrieben: Sie sollte „den Prozeß der Entwicklung zu einer neuen Gesellschaftsform unterstützen bzw. vorbereiten durch eine Erziehung des jungen Menschen für das „Leben in einer Volksgemeinschaft“.“⁸⁾

VI

Viele der mit Begeisterung und reformerischem Eifer vorangetriebenen Ideen und Inhalte der frühen Schullandheimpädagogik stimmen uns heute — mit Blick auf die nun folgende deutsche Geschichte — eher skeptisch. Am Beispiel der nationalsozialistischen Vereinnahmung der Schullandheimbewegung wird deutlich, woran Schullandheimpädagogik auch heute noch zuweilen kränkt: Die Arbeit des inzwischen gegründeten Reichsbundes Deutscher Schullandheime wurde mit Ausnahme von versuchten Eingriffen durch die HJ nicht behindert, der Verband wurde zunächst auch nicht — wie viele andere pädagogische Reformzusammenschlüsse aufgelöst. Vielmehr glaubten

die Nationalsozialisten, ihre eigenen Wert- und Zielvorstellungen in denen der Schullandheimpädagogen wiederfinden zu können. „Die Landheimerziehung ist von Anfang an auf den echten Kern der Erziehung gerichtet gewesen. Was das Schullandheim erstrebt hat, war auch lebendig in unserem Kampf.“⁹⁾

Ziele der Schullandheimbewegung vor 1933, die — wie erwähnt — in der Gemeinschaftserziehung, Charakterbildung, Gesundheitsförderung lagen und in ihrem ursprünglichen reformerischen Ansatz Forderungen zur Verwirklichung demokratischer Umgangsformen und Bedürfnisse beinhalteten, wurden nun vom Faschismus benutzt und in ihr Gegenteil verkehrt. Gleichzeitig wurde die Ideologie von „Führertum“ und „starkem Staat“ als Erziehungskonzept für die Schullandheime durchgesetzt. Die „Führer-Gefolgschaft-Gemeinschaft“ prägte damit das Leben im Schullandheim, soziale Verhaltensmuster, die auf dem Prinzip der Über- und Unterordnung basierten, sollten hier gelernt werden. Daß dies alles mit den ursprünglichen reformpädagogischen Zielvorstellungen nichts mehr gemein hat als die beiderseitig verwandte romantisierende und blumige Sprachgestaltung, ist wohl mit Blick auf die Geschichte heute unumstritten. Gleichwohl fiel es der Schullandheimpädagogik nicht schwer, ihren Stellenwert nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges neu zu behaupten. Sie tat dies anknüpfend an die reformpädagogischen Erziehungszieldiskussionen der 20er Jahre, verbunden mit der neu gewonnenen Auffassung, daß Erziehung im Schullandheim überparteilich, also unpolitisch sein müsse und sich an allgemeingültigen Zielen zu orientieren habe. (Daß jedoch gerade

die offenen und unpolitischen Formulierungen schullandheimpädagogischer Zielvorstellungen eine Vereinnahmung der Bewegung durch die Nationalsozialisten überhaupt ermöglicht haben, scheint mir im Verband Deutscher Schullandheime bis heute nicht ausreichend deutlich thematisiert).

VII

„Nach dem Wiederbeginn 1945 und einer Phase der Intensivierung der Schullandheimarbeit bis in die sechziger Jahre setzte 1969/70 mit der allgemeinen Diskussion um Schulreformen eine kritische Überprüfung der Schullandheimarbeit ein. Es wurden Fragen gestellt, inwieweit Schullandheimpädagogik noch daseinsberechtigt sei, ob die Bestrebungen der Schullandheimpädagogen überhaupt noch mit den Zielen einer wissenschaftsorientierten Schule in Einklang stünden oder ob sie zugleich mit der Überwindung einer romantisierenden Haltung zu Kind und Schule zu Grabe getragen werden müsse.“¹⁰⁾

Auslösendes Moment dieser Auseinandersetzung um eine *organisatorische und inhaltliche Schulreform* war die Angst vor einem Bildungsnotstand in der Bundesrepublik Deutschland in den 60er Jahren. Die Furcht vor der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und dem technischen Rückstand — im Westen allgemein ausgelöst durch den „Sputnikschock“ — kulminierten in der Prognose G. PICTHs von der deutschen Bildungskatastrophe aufgrund eines Modernitätsrückstandes, den er an dem sowohl quantitativ wie auch qualitativ nicht ausreichenden Abiturientenanteil festmachte.¹¹⁾

Die Popularität dieser Sichtweise läßt sich auch an ähnlichen Äußerungen

dieser Zeit belegen. So schrieb W. HAHN 1968: „Die Gestaltung unseres Bildungswesens wird mit darüber entscheiden, ob wir im Wettbewerb der Gesellschaftssysteme bestehen und welchen Rang wir unter den Kultur- und Wirtschaftsnationen einnehmen werden.“¹²⁾ Im Hinblick auf die spätere Entwicklung bleibt festzuhalten, daß die nun einsetzende Bildungswerbung, der aufkommende neue Reformeifer durch ökonomische und politische, nicht durch pädagogische Grundmotive initiiert wurde.

Neben diesen auf die Effizienz und die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bezogenen Kritikpunkten entstanden aufgrund der allgemeinen Aufbruchstimmung, hervorgerufen durch die Schüler/innen- und Student/innenbewegung sowie die Übernahme der Regierung durch die sozialliberale Koalition, mehr politisch sowie pädagogisch ausgerichtete Forderungen.

Die von den verschiedenen Gruppen dieses Spektrums aufgestellten Postulate zielten auf die Demokratisierung des Bildungswesens und der -inhalte ab, sie beinhalten die Vorstellungen der Chancengleichheit, sozialer Gerechtigkeit, Emanzipation und griffen im Extrem nach der Vision, daß die Veränderung der Schule auch die Gesellschaft verändern könnte.¹³⁾

Alle Lager — trotz ihrer unterschiedlichen Prämissen und Perspektiven fanden sich um 1970 zusammen und vertraten die Forderung nach einer wissenschaftsorientierten Grundbildung für eine freiere und soziale Barrieren abbauende Gesellschaft, welche allen Heranwachsenden eine reformierte Schule zugänglich machen sollte. Der gefundene Konsens läßt sich knapp auf

eine Formel bringen: Mehr Bildung für mehr Personen.

Die vorn zuerst angesprochene Interessensgruppierung, die die wirtschaftliche Prosperität der BRD im Auge hatte, sah sowohl durch den Versuch, die Schüler/innen- und damit auch die Abiturient/innen/zahlen zu erhöhen, sowie durch die angestrebte Wissenschaftsorientierung im Unterricht eine Gewährleistung der Wettbewerbsfähigkeit für die Zukunft. Die Gruppen, die für eine Demokratisierung des Schulwesens eintraten, sahen die emanzipatorischen Aspekte in der „Verfügbarmachung“ von Bildung und Wissen für eine größere Anzahl von Personen und in der Verbesserung des Bildungsangebotes durch progressive Inhalte, wobei unter dem Begriff der reformierten Schule die demokratische Einheitsschule gesehen wurde.¹⁴⁾ Die oberflächliche Harmonie dieser Interessengruppierungen, die die Unvereinbarkeit der verschiedenen Ausgangspositionen und inhaltlichen Vorstellungen verschleierte, zerbrach in den Auseinandersetzungen um die Rahmenrichtlinien und dem bis heute andauernden Gesamtschulstreit.

Wie oben erwähnt, konnte eine so grundlegende und so vielschichtig geführte Diskussion um Grundlagen und Ausgestaltung von schulischer Bildung und Erziehung die Diskussion um die Schullandheimpädagogik nicht vernachlässigen.

VIII

Die romantisierenden Einstellungen vieler Schullandheimpädagogen/innen zu Natur, Heimat und Gemeinschaft, die sich in der und durch die Geschichte entwickelt und verfestigt hatten, gaben vielfachen Anlaß zur Ablehnung

ihrer Intentionen. Besonders der harmonistisch verstandene Begriff der Gemeinschaft¹⁵⁾, mit dem während des Nationalsozialismus viel Mißbrauch getrieben worden war, provozierte zu kritischen Stellungnahmen, in denen vor allem die Befürchtungen geäußert wurden, daß

- eine so verstandene und unreflektierte Gemeinschaftserziehung (ungewollt oder auch gewollt) Konformitätsdenken der Schüler/innen fördern würde, anstatt die Individualität des/der Einzelnen zu unterstützen;
- das in diesem Sinne erzogene Kind leicht seine eigene Persönlichkeit aufgibt und allgemeine anerkannte Verhaltensweisen annimmt „aufgrund derer es genauso wird, wie man es von ihm erwartet, genauso wie alle anderen sind“¹⁶⁾;
- einzelne Kinder durch die Gemeinschaft ausgeschlossen und als Außenseiter im sozialen Gefüge der Klasse „abgestempelt“ werden.

Aus diesen Gründen wurde gefordert, das relativ unkonkrete Ziel der Einfügung des einzelnen Kindes in die Gemeinschaft zum Zwecke der Erhaltung der Funktionstüchtigkeit dieser Gemeinschaft zu hinterfragen und in der Schullandheimarbeit dem Spannungsverhältnis zwischen Gruppenanpassung, -ein und -unterordnung einerseits und der Emanzipation der/des Einzelnen, der Entwicklung der jeweils eigenen Persönlichkeit andererseits Rechnung zu tragen.

Ein weiterer Kritikpunkt richtete sich gegen die sogenannte „unpolitische“ Zielsetzung der Schullandheimpädagogik.

So sollte beispielsweise die Gemeinschaft der Schulklasse nach wie vor

nach den Vorstellungen der Schullandheimpädagogen ein „Abbild vom staatsbürgerlichen Leben“ im Kleinformat sein¹⁷⁾, was nach Ansicht der Kritiker/innen eine idealistische Sichtweise darstellte, die die reale soziale, politische und wirtschaftliche Situation völlig außer Acht ließe. Genau aufgrund dieses politisch so bedeutsamen „unpolitischen Verhaltens“ war es nach 1933 den Nationalsozialisten ja so leicht gemacht worden, Einfluß auf die Schullandheimarbeit zu nehmen.

Bezogen auf die konkrete Schulsituation galten die Angriffe auf die Notwendigkeit bzw. Berechtigung von/für Schullandheimaufenthalte zum einen dem befürchteten Ausfall von Fachunterricht, zum anderen galten Schullandheimaufenthalte als „Zusatzferien“ für die Schüler, die dem Konzept der neuen, auf die Wissenschaft hin orientierten Schule nicht entsprechen konnten.

IX

So schien die Schulreform der 60er und 70er Jahre zunächst ein „Stolperstein“ für die Schullandheimpädagogik zu sein.

Dieser „Stolperstein“ bzw. das direkte Stellen der Sinnfrage für Schullandheimarbeit überhaupt hatte aber die m. E. zunächst positive Konsequenz, daß aus einer kritischen Überprüfung der Schullandheimarbeit seitens des Verbandes Deutscher Schullandheime das Bemühen folgte,

- den Gegenstandsbereich der Schullandheimpädagogik genauer zu bestimmen und zu beschreiben sowie eine genaue Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik vorzunehmen;

- Schullandheimpädagogik als Bestandteil der neuen Bildungsplanung verstärkt in die öffentliche Diskussion zu bringen;
- das Schullandheim als ergänzenden Lernort zur Schule in den Richtlinien zu verankern und
- Möglichkeiten der Erziehung und des Unterrichts im Schullandheim mit wissenschaftlichen Methoden zu untersuchen und die Ergebnisse öffentlich zu machen, um eine allgemeine Aufwertung des Schullandheimes zu erreichen.¹⁸⁾

X

Wäre die Schule, wie sie sich heute darstellt, „das Maß aller Dinge“ oder gar das „Optimum dessen, was durch die Verquickung reformpädagogischer Grundüberlegungen und positiver Resultate der letzten Schulreform möglich war“, und hätte die Schullandheimpädagogik infolgedessen eine konsequent emanzipatorische Standortbestimmung mit pädagogischen Postulaten, die „vom Kinde ausgehend“ die Veränderung von Schule und Gesellschaft auf ihre Fahnen schreibt, vorgenommen, so könnte ich mich — zufrieden mit der Wechselwirkung von „Entwicklungshelferinnen“ und „Stolpersteinen“ für die Schullandheimpädagogik — mit dieser knappen historischen Aufarbeitung begnügen und meinen Aufsatz an dieser Stelle beenden.

Da dem m. E. jedoch nicht so ist, möchte ich abschließend einige Thesen zu „Schule und Schullandheim“ formulieren in der Hoffnung, daß die *Diskussion um „Schule und Schullandheim — wie wir sie wollen“* weitergehen wird:

SCHULE:

— Die *pädagogischen* Reformvorschläge, die aus der jüngsten Reformdiskussion hervorgegangen waren, sind aus den Richtlinien bis auf ein paar als Makulatur erscheinende Thesen verschwunden. Inhalte und Lernziele dominieren schon allein aufgrund ihres Umfangs. Die in didaktischen Kommentaren aufgeführten pädagogischen Qualitäten wie Kritikfähigkeit, Förderung von Kooperation oder auch Gruppenarbeit erscheinen in diesem Zusammenhang als Mittel, die *Wissensvermittlung* effektiver zu gestalten.

— Trotz gewisser ehemals vorhandener Vorbehalte hat sich die Lernzielorientierung — wie die Richtlinien, deren Formulierung und Setzungen den lernzielorientierten Unterricht geradezu erforderlich machen, und auch die Ausbildung der Referendare/innen in der zweiten Ausbildungsphase deutlich zeigt — durchgesetzt.

Der Unterrichtsverlauf wird vom erwarteten Endverhalten her konstruiert. Der Lernstoff wird dafür in kleinste Lern- und Lehreinheiten, das Lernziel in zahlreiche Zwischen- und Fernziele zerlegt, alle Eventualitäten und Zufälligkeiten werden zugunsten der Planung und Strategie so weit es eben geht ausgeschaltet, um die angestrebten Veränderungen organisierbar und kontrollierbar zu machen. ¹⁹⁾ Unterricht wird wie im Produktionsprozeß organisiert, die *Schüler/innen stellen die Objekte und Produkte dar*, die entsprechend den gesetzten Zielen ver-, um- oder geformt werden. Die breite Zustimmung zur Lernzielorientierung ist einerseits auf die Forderung, den Unterricht rationaler zu gestalten, und andererseits auf die Möglichkeit des Trainierens und För-

derns von bekannten, eindeutig definierbaren Verhaltensweisen wie Grundlagenwissen und motorischen Fertigkeiten zurückzuführen.

— Durch die Richtlinien und den umfassenden Anspruch der Lernzielorientierung ist zwar die Erziehung zur Mündigkeit, Eigenverantwortlichkeit usw. formal vorgesehen, letztlich findet jedoch im Schulalltag eine *Entmündigung der Schüler/innen* statt. Die in den Richtlinien verbindlich vorgeschriebene Stofffülle und die Hervorhebung der/des Lehrenden, die/der als Organisator/in und Vermittler/in fungiert, drängen zwangsläufig Erziehungsziele wie Mündigkeit etc. in den Hintergrund. Die gesamte Lernsituation, die Inhalte, Methoden, Verfahrensweisen, Reihenfolge der Lernschritte etc. können aufgrund der exakten Planung der/des Lehrenden vom Schüler/von der Schülerin kaum infrage gestellt werden. Der/die Schüler/in kann somit nicht selbstständig handeln, Elemente wie „entdecken des Lernen“, Spontaneität und Eigeninitiative werden notwendigerweise unterdrückt.

— „Die Kontrolle des Kontrollierbaren führt zur Reduzierung denkbarer Lehr- und Lernvorgänge auf jene Bereiche, die beobachtbar und quantifizierbar sind.“ ²⁰⁾ Der Unterricht wird damit nur auf die Vermittlung formaler Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet, es entsteht eine Überbewertung des kognitiven Bereichs.

— *Angstfreie Kommunikation* wird über ein schon internalisiertes Frage- und Antwortspiel, durch vom Lehrer/von der Lehrerin bestimmte Dialoge, Androhungen von Strafen, den Hinweis auf Prüfungen und Zensuren *unterdrückt*.

Über die persönliche, auf Schulwissen fixierte und reduzierte Kommunikation werden die Schüler/innen entpersonalisiert, zu Objekten fremdbestimmter Lernvorgänge. Hierdurch werden sie auf Distanz gehalten, um die Machtbalance zu sichern. Die Folgen dieses Kommunikationsverhältnisses sind ein erhöhter Druck zu Konformität, Anpassung und Abhängigkeit.

Die Verdrängung emanzipatorischer Prinzipien im lernzielorientierten Unterricht findet also ihre Entsprechung in hierarchischen Kommunikationsstrukturen insofern, daß derartige Strukturen eine Unterstützung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung nicht zulassen. Das Bemühen um derartige Erziehungsziele setzt aber die Veränderung der Beziehungen, somit also auch der Kommunikationsstrukturen voraus.

— Über den „heimlichen Lehrplan“ werden im Schulalltag bürgerliche Verkehrsformen durchgesetzt und trainiert. Diese prägen das Sozialverhalten der/des Einzelnen weit über die Situation Schule hinaus.

— Die Schule dient nicht allein der *Qualifikation* der/des Einzelnen. Neben der *Selektions- und Allokationsdimension* ist auch die *politisch-soziale Funktion der Schule* nicht zu vernachlässigen. Die Integrationsleistung der Schule ist so angesetzt, „die Schüler in einer Weise zu beeinflussen, daß sie die bestehenden politischen Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen.“

Damit ist gleichzeitig eine Legitimierung der bestehenden Machtverhältnisse verbunden, daß durch das Schulsystem Anpassungsleistungen vollbracht werden.“²¹⁾

— *Schülerorientierter Unterricht, Freinet-Pädagogik* u. a. zeigen auf, daß auch im Rahmen der Regelschule Möglichkeiten vorhanden sind, zumindest zeitweise Schule und Unterricht zugunsten der Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen zu verändern.

Diese Möglichkeiten bedürfen einer größeren Verbreitung, um eine „*innere Schulreform*“ konsequent vorantreiben zu können. (Dies bedeutet für die Schullandheimpädagogik: Projektunterricht, „natürliches Lernen“, symmetrische Kommunikationsstrukturen dürfen nicht allein Kennzeichen der Schullandheimpädagogik bleiben, sondern müssen aus dem Schullandheim auch zurück in die Alltagssituation der Schule transportiert werden!)

— Als Konsequenz der insgesamt defizitären Schulrealität wie auch aus der Schwierigkeit, Veränderungen anzustreben und umzusetzen, ergeben sich drei Ebenen der Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten:

1.) Aufgrund der engen Verbindung von Gesellschaft und Schule kann letztlich eine vollständige Veränderung der Schulsituation nur durch eine gleichzeitige Veränderung der Gesellschaft erreicht werden. Der Abbau der Ausschließlichkeit des Leistungs- und Konkurrenzdenkens als Lebenssinn erscheint für die Gesamtgesellschaft ebenso notwendig wie der Funktionswandel der Schule, da beide Bereiche einander bedingen.

2.) Auch im Unterricht der Regelschule lassen sich trotz gleichbleibender Rahmensituation gewisse Änderungen durchführen. Um die Möglichkeiten hierfür kennenzulernen, muß ein Erfahrungsaustausch zwischen denjenigen

stattfinden, die Alternativen in der Praxis entwickelt haben.

3.) Es müssen weitere Räume in der Schule und im Umfeld der Schule eröffnet werden, in denen Kindern die Möglichkeit eingeräumt wird, Selbstbestimmung zu erfahren, kreativ und phantasievoll zu agieren etc. . . . In diesem Sinne sollte auch die Schullandheimpädagogik verstanden werden.

SCHULLANDHEIM

— Mit Hilfe eines umfangreichen *Modellversuchs-Programmes* hat der Verband Deutscher Schullandheime sein Vorhaben eingelöst, eine *Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Forschungsmethoden* zur besseren Objektivierbarkeit und zur Aufwertung der Schullandheimpädagogik allgemein vorzunehmen. Die Forderung nach „mehr Wissenschaftlichkeit“ in der Analyse von Schullandheimpädagogik war m. E. allein aufgrund der ungenauen Sprachverwendung und der allgemeinen romantisierenden Haltung vieler an Schullandheimaufhalten maßgeblich Beteiligten notwendig. Allerdings sollte das „andere Extrem“, das nun eingeschlagen wurde, nämlich eine entsprechend der oben kritisierten Lernzielorientierung *Forderung nach „Operationalisierbarkeit“* sowie der dazugehörigen *Aufspaltung eines ganzheitlichen Erziehungsansatzes in zu erreichende kognitive, affektive, und emotionale Teilziele* (die wiederum noch in Grob-, Leit- und Nahziele unterteilt sind), nun im Verband diskutiert werden: Durch die Übernahme des lernzielorientierten Grundschemas in die Schullandheimpädagogik besteht die Gefahr, strukturelle Grundprinzipien

des unterrichtlichen Geschehens in die Aufenthalte hineinzutragen; die Aufenthalte letztlich wie die Unterrichtsstunden vom erwarteten Endverhalten der Schüler/innen her zu konzipieren und diese entsprechend zu Objekten, nicht zu Subjekten der Schullandheimpädagogik werden zu lassen.

— In den Verlautbarungen des Verbandes Deutscher Schullandheime sind eine Reihe von *Defiziten des Schulalltags* aufgezählt: Intellektualismus, Verbalismus, häufiger Lehrerwechsel, zu große Schulen, hinsichtlich der Dauer und Intensität zwischen Lehrern und Schülern reduzierte Kontakte, Überschätzung des kognitiven Bereichs, Vernachlässigung des Erzieherischen aufgrund einer nur quantitativen Schulreform.²²⁾ *Diese Defizite werden jedoch nicht in eine umfassende Kritik der Schule eingearbeitet, die Mängel nicht explizit auf ihre Funktion hin hinterfragt.* Das Schullandheim wird hierbei als ein „besonders positives Erziehungs- und Unterrichtsfeld der Schule“ angesehen und bekommt so den Stellenwert eines Schonraumes, in dem Fehlentwicklungen aufgegriffen und kompensiert werden sollen. Kraß formuliert findet durch den Schullandheimaufenthalt also lediglich eine *Regeneration der Psyche und Physis der Schüler/innen statt, um in der folgenden Schulsituation wieder besser mit den gleichbleibenden Defiziten umgehen zu können.* Es wird aber insgesamt nicht der Anspruch formuliert, in die kritisierte Schulwirklichkeit zurückzuwirken, geschweige denn die Schulsituation verändern zu wollen. Das Akzeptieren von Schullandheimaufhalten als Schonraum und als *„Inseln für pädagogisches Handeln“* dient aber letztlich der Aufrechterhaltung vorhandener Strukturen der In-

stitution Schule, wie sie sich heute darstellt.

— Wenn das Schullandheim einen Raum bieten kann und soll, *Perspektiven für andere Formen des Lernens und des „Miteinanderumgehens“* sowie für die *Umsetzung emanzipatorischer Zielstellungen* zu entwickeln und aufzuzeigen, die nicht nur zu einer kurzweiligen Unterbrechung des Alltäglichen in einer besonderen Situation genutzt werden, sondern auch letztendlich zu einer Veränderung der Schulsituation beitragen könnten, so müssen schon im konzeptionellen Ansatz die möglichen Ursachen dieses defizitären Zustandes umfassend analysiert wie auch die Konsequenzen, die sich daraus für die

Schullandheimaufenthalte und die sich an diese anschließenden Unterrichtssituationen ergeben, aufgezeigt werden.

Der Verband Deutscher Schullandheime muß sich daher fragen lassen, ob in seinen theoretischen Implikationen sowie in der Realisierung dieser Postulate in der Praxis die verschiedenen Ebenen — *Analyse der jetzigen Schulsituation, Zielsetzung für den Schullandheimaufenthalt, Überlegungen zur Veränderung der Schule* — Berücksichtigung finden.

*Autorin: Wiltrud Thies
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft*

Nachwort:

Über die „Spurensuche“, über die gemeinsame Diskussion unserer „Funde“ in der Vergangenheit wird der Blick nach vorn, auf die Perspektiven zukünftiger Schullandheimpädagogik gerichtet. Was alle eint, ist nicht allein die „Schullandheimidee“, es ist auch und gerade der solidarische Streit um das „wie weiter?“

Literatur/Anmerkungen:

- 1) Vgl. Schneck, I.: Pädagogik im Schullandheim, Tübingen 1981, bes. S. 2 u. 3
- 2) Erichsen, E.: Das Schullandheim. In: F. Mann's Pädagogisches Magazin, Langensalza 1930, Heft 1282
- 3) Vgl. Kruse, K.: Zur Geschichte der Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik. In: Verband Deutscher Schullandheime (Hg.): Handbuch Pädagogik im Schullandheim, Regensburg 1975, S. 21 ff.
- 4) Lietz, H.: Der Gründungsaufwurf von 1898. In: Dietrich, T. (Hg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbronn 1967, S. 15
- 5) Lüdemann, E.: Schullandheim, Jugendbewegung und Landerziehungsheim. In: Sahrhage, H./Berger, W. (Hg.): Werden und Wirken der Schullandheimbewegung, Bielefeld/Bremen 1950, S. 28
- 6) Sahrhage, H.: Entstehung und Entwicklung der Schullandheimbewegung. In: Das Schullandheim 1975, Heft 95, S. 4

- 7) Vgl. Sahrhage, H.: Über Gesundheitserziehung im Schullandheim. In: Schriften des DPWW e. V. 1959, Heft 17, S. 30
- 8) Vgl. Kruse, K.: Schullandheim — ein schulischer Lernort außerhalb der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. In: Forum Jugendhilfe, AgJ-Mitteilungen, Bonn 1978, Heft 1 — 2
- 9) Rust, B.: (Reichsminister für Erziehung und Unterricht) 1933, zitiert nach Kruse, K., 1975 (s. o.), S. 55
- 10) Riediger, H.: Standortbestimmung einer Schullandheimpädagogik. In: Das Schullandheim 1982, Heft 123/124, S. 54
- 11) Vgl. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964, S. 26
- 12) Hahn, W.: Bildung für die Welt von morgen. In: Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg (Hg.): Bildung in neue Sicht, Bd. 1 1968, Reihe A, S. 7
- 13) Vgl. Messner, R.: Lehrerberuf und Bildungsreform. In: Garlichs, A./Messner, R./Möhle, D. (Hg.): Unterrichtet wird auch morgen noch. Königsstein/Ts., 1982, S. 14
- 14) Vgl. Beck, J./Schmidt, L.: Schulreform oder der sogenannte Fortschritt Frankfurt 1970, S. 9 — 16
- 15) Gegensatz hierzu wäre eine konfliktorientierte Gemeinschaftserziehung.
- 16) Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt 1966, S. 183
- 17) Vgl. Nicolai, R.: Das Schullandheim. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1928, Faksimile-Druck, Weinheim 1966, S. 369
- 18) Zur genaueren Beschreibung dessen, was die Schullandheimpädagogik entsprechend den hier aufgelisteten Postulaten in „eigener Sache“ erreicht hat, verweise ich v. a. auf die Veröffentlichungen zu den verschiedenen durchgeführten Modellversuchen des Verbandes sowie auf meine gemeinsam mit H.-Chr. Mücke verfaßte Examensarbeit „Psychosoziale Erziehung im Schullandheim im Spiegel der Schulwirklichkeit“ von 1985, die über die Geschäftsstelle des Verbandes Deutscher Schullandheime in Flensburg als Kopie ausgeliehen werden kann.
- 19) Vgl. Braun, D./Buckenmeier, A./Klabreyer, W.: Lernzielorientierter Unterricht, Heidelberg 1976, S. 10 ff
- 20) Gutte, E.: Kontrolle statt Hilfe. In: betrifft: erziehung 1976, Heft 4, S. 63
- 21) Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen Schulischer Sozialisation, Weinheim 1974, S. 174
- 22) Vgl. Kochansky, G.: Theoretische Ausgangspositionen — Grundlegende Pädagogische Aussagen. In: Verband Deutscher Schullandheime (Hg.): Erziehung in Schule und Schullandheim, Bd. 5, Flensburg 1983, S. 26 — 29

„Die Schule ist der Ort des Gesprächs und des Erkennens. Hier gelingt es, die Gewalt aus Information und Wissen zu nehmen, die Schüler durch Erkenntnis zu stabilisieren, damit sie dem Wahnsinn der Welt mit einiger Gelassenheit zuschauen und vielleicht steuern können.

Beim Aufenthalt im Schullandheim trifft das Gespräch auf peripatetische Bedingungen. Der Informationsfluß von außen versiegt fast ganz. Jeder muß auf das zurückgreifen, was er selbst gedanklich umwandelt. Ohne den schnellen Rückgriff auf die Produkte der Meinungsindustrie verödet der kühne Spruch an Wiederholung. Keiner kann umhin festzustellen, wie weit die Wüste in ihm vorgedrungen ist. Die Einfachheit der Umgebung, das Reduziertsein auf das Notwendige des Tages, die sehr eingeschränkte Komplexität der Lebensbedingungen überhaupt schaffen die kreative Langeweile, die die normale Neugier wieder auslöst.“ Fritz U. Krause (StH 138, S. 60)

HANS SCHENK:

*„Auf eure Tat,
auf eure Gesinnung
kommt es an“*

Aus Ansprachen
zur Schulentlassung
1951 bis 1977



1986 wollte Hans Schenk zusammen mit Wolfgang Neckel den Vorsitz des Verbandes Deutscher Schullandheime abgeben. Doch Hans Schenk starb bereits 1983.

Den Weg des Pädagogen Hans Schenk spiegeln seine Reden zur Entlassung der Schülerinnen und Schüler „seiner Schule“ in einem Zeitraum von 26 Jahren wider. Ausschnitte aus diesen Reden sollen daher an dieser Stelle an seine Arbeit für die Jugend erinnern.

Hans Schenk wurde am 15. Mai 1907 in Altona geboren. Als Schüler war er mehrere Male im Schullandheim Nieblum auf Föhr des Ernst-Schlee-Gymnasiums. Am 29. April 1940 legte er seine 1. Lehrprüfung ab. Nach dem Kriegsdienst wurde er ab 1. November 1945 als Lehrer im Hamburger Schuldienst eingestellt. Ab 24. Mai 1949 — einen Tag nach der Verkündung des Grundgesetzes — bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1977 leitete Hans Schenk die neu gegründete Schule Mendelssohnstraße 86, eine der bedeutenden Hamburger Versuchsschulen der fünfziger und sechziger Jahre.

Seit 30. Mai 1949 — wenige Tage nach der Schulgründung — besteht das Schullandheim „Ulmenhof“ in Kisdorfer-Wohld bei Kaltenkirchen, dessen Gründung sehr wesentlich auf die Initiative von Hans Schenk zurückging. Einige Monate später legte Hans Schenk seine 2. Lehrprüfung ab; Thema seiner Examensarbeit: „Das Schullandheim — Forderung und Erfüllung tatvoller Pädagogik.“

Das Schullandheim für die Schülerinnen und Schüler „seiner Schule“ war ein Mittelpunkt seines Lebens.

Hans Schenk war seit Bestehen des Trägervereins des Schullandheimes „Ulmenhof“ auch auf regionaler Ebene in der „Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime e. V.“ tätig. Nach dem Tode des langjährigen Vorsitzenden der Hamburger Arbeitsgemeinschaft, Heinrich Sahrhage, wurde 1969 Hans-Dietrich Erdmann 1. Vorsitzender, Hans Schenk wurde 2. Vorsitzender.

Da Heinrich Sahrhage auch auf Bundesebene Vorsitzender des Verbandes Deutscher Schullandheime war, mußte auch hier eine Nachfolge gefunden werden. Auf der 8. Bundestagung in Bremen wurden am 10. Oktober 1969 Wilhelm Berger zum Vorsitzenden, Hans Schenk zum Geschäftsführenden Vorsitzenden gewählt. Seit dieser Zeit war Hans Schenk eine der führenden Persönlichkeiten im Verband Deutscher Schullandheime.

Andreas Heiber

1951

„ . . . Entscheidend für die Ausstrahlung eines Menschen ist sein Wesen. Dieses wiederum wird geprägt durch sein Herz, durch seine Seele. Die größte Mühe gab ich mir, euch auch seelisch zu prägen; höchstes Ziel eines Erziehers. So versuchte ich, die echtesten Ideale, den Glauben an das Edle, Große und Schöne zu wecken, damit ihr die Kraft findet, die Verzweiflung, das Häßliche und Unmenschliche unserer Notzeit leichter zu überwinden. Darum hört in dieser Stunde, wo ich das letzte Mal vor euch als Lehrer stehe, noch einmal den Ruf: Bewahrt euch ein frohes Herz, dann werdet ihr auch fröhliche Menschen . . . ”

1954

„ . . . Für einen jungen Menschen ist es wahrlich nicht leicht, sich seinen Beruf zu wählen. Wieviel Möglichkeiten scheinen ihm offen zu stehen! Für welche soll er sich entscheiden? Er kennt weder die Arbeit recht, in die er nun sein ganzes Leben treten soll; noch weiß er, was sie ihm bietet oder was sie von ihm fordert. Er kennt auch sich selbst nicht recht. Er weiß nicht das Maß seiner Fähigkeiten abzuschätzen. Kann er sich zuverlässig auf seine Neigung verlassen? Viele wissen gar nicht, was sie wollen oder können. Besonders schwierig ist die Berufswahl in Zeiten, wo wirtschaftliche Not ist, wie sie von unserem Volk heute als Folge des Krieges besonders bitter erlebt wird.

Unsicherheit und Zweifel tauchen auf, ob der erlernte Beruf später auch den Lebenserwerb sichert; für viele Berufsgruppen ist kaum eine Lehrstelle zu finden. Da fällt die Entscheidung außerordentlich schwer. Eltern und Lehrer versuchen zu raten, aber abnehmen kann euch die Wahl niemand. Was sollt ihr bedenken? Nicht, wie bekomme ich eine möglichst angenehme Stellung, wie verdiene ich schnell und viel Geld!

Nein, ihr müßt überlegen, welche Veranlagung ihr besitzt, welche Möglichkeiten sich zu ihrer Anwendung bieten; am wichtigsten ist doch herauszufinden, bei welcher Arbeit ihr am meisten Freude empfindet, daß ihr sie ein ganzes Leben lang Tag für Tag, Jahr für Jahr tun mögt. Es ist eine ernste Selbstprüfung, eine ernste Erwägung von Zeit und Umständen. Beruf heißt Berufung, ihr müßt euch berufen fühlen für eure Arbeit . . . ”

1956

„ . . . Denn es genügt nicht, Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen und sich vie-

lerlei Wissen anzueignen. Selbstverständlich, diese Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, das ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Ebenso sehr gilt es aber auch, die geistig-seelischen Kräfte der heranwachsenden Menschen zu entfalten und durch Taten zu festigen. Das alles hört nun auf, wie die vertraute Gemeinschaft zwischen Mitschülern und Lehrern in dieser Stunde endet. Es beginnt für euch ein völlig neuer Lebensabschnitt, indem ihr eintrittet in die große Gemeinschaft der Schaffenden . . . ”

1958

„ . . . Könnt ihr Abgänger euch vorstellen, mit welchen Gefühlen eure Lehrer und Lehrerinnen euch heute verabschieden? Ich will es euch eingestehen: für uns ist es ein schwerer Tag; denn für uns hört mit der Entlassung wohl jegliche Verantwortung, aber auch jede Verbundenheit mit euch auf. Ihr, die ihr unsere täglichen Begleiter wart, um die wir uns täglich kümmerten, die ihr mit uns schafftet, seid plötzlich nicht mehr da.

Gewiß, ihr habt es uns nicht immer leicht gemacht. Es gab Vorfälle, wo wir mit euch nicht zufrieden waren oder auch ihr uns nicht verstandet. Meistens ging es dann darum, daß wir euch nach unserem Idealbild ausrichten wollten und ihr euch in eurem Eigenwillen oder Unverstand dagegen auflehntet. Ihr werdet heute einsehen, daß unser Reden und Mahnen gut gemeint war, wenn auch einmal ein hartes Wort fiel oder gar die Hand ausrutschte. Wir glauben, euch sehr nahe gestanden zu haben . . . ”

1960

„ . . . Liebe Schulabgänger, ihr konntet nur Leistungen vollbringen, weil eure Lehrkräfte Forderungen an euch stellten. Sie haben euch angespornt, gelobt, ermahnt, sicher auch einmal bestraft. Es kann dabei ein Wort zu Unrecht gefallen sein oder eine Zurechtweisung an den Falschen geraten sein. Auch wir Lehrer sind nur Menschen und können irren. Das habt ihr lange gemerkt. Ihr habt Fehlentscheidungen verziehen, weil ihr erkannt habt, wie sehr sich jede Lehrkraft abgemüht und wieviel Kraft sie aufgewendet hat, jedem von euch zu helfen und tüchtig zu machen für das Leben. Sie haben alle das Beste für euch gewollt . . . ”

1961

„ . . . Ihr seid unserer großen Schulgemeinschaft fester verbunden als ihr euch selbst

bewußt sein könnt. Ihr seid hier nicht nur körperlich von einem kleinen Schulanfänger zum jungen Mann und zum jungen Mädchen herangewachsen. Welche Reife hat sich vor allen Dingen in euch vollzogen? Ihr braucht euch nur zu vergleichen mit den Kleinen aus der 1. Klasse, die euch vorhin ihr Liedlein spielten. Ohne Zweifel habt ihr in der Gemeinschaft eurer Klasse, eurer Schule ein wesentliches Stück eurer Bildung empfunden. Hier habt ihr frohe Kinder- und Jugendgemeinschaft erlebt. Ihr habt auch für sie gelebt, weil ihr euch dieser Gemeinschaft verpflichtet fühltet. Ich weiß, daß diese Verpflichtung nicht alle gleich stark empfunden haben. Doch hat ein großer Teil von euch eine wirkliche Liebe zur Schule bewiesen . . .”

1964

„ . . . Geht freudig hinaus, bewährt euch in euren neuen Berufs- und Lebensgemeinschaften, setzt euch mit allen euren Kräften und Fähigkeiten in freudiger Liebe ein. Dabei ist nicht entscheidend, was ihr tut, sondern wie ihr es tut. Auf eure Herzensgesinnung kommt es an, euer ganzes Leben hindurch. Erkennt aber auch die Grenzen der menschlichen Kräfte. Mögen die Wissenschaftler und Forscher bisher Unvorstellbares entdecken, mit ihren Raketen den Himmel bis zu den fernsten Planeten durchstoßen, die Macht des Ewigen durchdringen sie nicht . . .”

1965

„ . . . Diese Erwartungen werden schnell enttäuscht sein. Denn das Lernen geht weiter, in anderer Form. Es wird jetzt eindeutig fachlich auf euren Beruf ausgerichtet sein. Ihr werdet mehr noch als vorangegangene Generationen im Zeitalter der rasch ansteigenden industriellen Entwicklung und zunehmenden Automation das ganze Berufsleben hindurch wieder von neuem lernen und euch auf Veränderungen und Neuerungen einstellen müssen. Es ist ganz gewiß eine schwere Aufgabe, sich immer wieder in neue Verhältnisse einzudenken, nicht nur, daß im Laufe eurer Berufszeit in den Betrieben neue Maschinen aufgestellt werden, die es gilt kennenzulernen und zu bedienen.

Die Technisierung und Automatisierung erfordert auch eine ganz andere Fähigkeit der Beobachtung, der Konzentration, der Wendigkeit und der gedanklichen Mitarbeit vom einzelnen. Wer nicht Handlanger bleiben

will, muß stets bereit sein, sich den erhöhten Ansprüchen seiner Zeit anzupassen . . .”

1967

„ . . . Erkennt eure Kräfte und Fähigkeiten und tragt sie freudig und lebendig in eure Berufs- und Lebensgemeinschaft hinein. Laßt euch euren Glauben an das Wahre und Gute nicht erschüttern. Albert Schweitzer, der weise Arzt und Menschenhelfer unseres Jahrhunderts, drückt es ähnlich aus. Sein Wort möchte ich euch zum Abschluß als Geleit zurufen:

„Das große Geheimnis ist, sich die Ideale der Jugend zu erhalten. Die Überzeugung, daß wir im Leben darum zu ringen haben, so denkend und so empfindend zu bleiben, wie wir es in der Jugend waren, hat mich wie ein treuer Berater auf meinem Wege begleitet. Das Wissen vom Leben, das wir Erwachsene den Jugendlichen mitzuteilen haben, lautet also nicht: ‚Die Wirklichkeit wird schon mit euren Idealen aufräumen‘, sondern ‚Wachset in eure Ideale hinein, daß das Leben sie euch nicht nehmen kann!’

„Helft mit, die Welt aus euren Idealen zu gestalten . . .”

1968

„ . . . Ich meine die Entfaltung eurer Persönlichkeitskräfte. Neben euren Eltern oblag es uns Lehrern, eure geistig-seelische Ausprägung zu fördern. Natürlich sind uns auch Erziehungsrichtlinien gegeben, die ausdrücklich fordern, den heranwachsenden Menschen in seiner Ganzheit zu bilden. Es genügt aber nicht, daß der Erzieher das nach seiner Lebenseinsicht und -erfahrung tut. Wenn er die Jugend fähig machen will, die Aufgaben der Zukunft zu meistern, muß er sich bemühen, die Gegebenheiten und Forderungen der nächsten Jahrzehnte zu erkennen.

Es ist deutlich zu erkennen, daß die junge Generation in eine Industriegewelt hineingeboren ist, in der Technisierung, Automation und Verstärkerung von Tag zu Tag zunehmen. Die technische und künstliche Welt ist der Lebensraum des modernen Menschen. Sie drängt die ursprünglichen natürlichen Lebensbereiche immer weiter zurück. Darauf müssen wir uns einstellen und danach die Erziehung unserer Jugend ausrichten . . .

„ . . . Das Kind, der junge Mensch, benötigt zweierlei: das Leben in der Natur, aus der er

seine Wachstumskräfte bezieht, und die lebensvolle Begegnung und Auseinandersetzung in menschlicher Gemeinschaft, damit seine Gesinnungskräfte erstarken können. Unsere Schule im Grünen und ganz besonders unser Schullandheim bieten vorzügliche Möglichkeiten, diese Bildungsziele zu verwirklichen . . ."

1969

„. . . Meines Erachtens habt ihr es schwerer als frühere Generationen, ein Leitbild für euer Handeln zu finden. Denn wir Lehrer und Eltern können euch kein fertiges Weltbild übermitteln, nach dem ihr euch nur zu richten braucht. Wir stehen selbst in einer Zeit des Umbruchs, in der wir die Werte des Lebens neu überdenken müssen. Die technisch-materielle Welt durchdringt euer und unser Leben in einem fast unheimlichen Ausmaß.

Was wir in unserer Jugend für phantastische Träume hielten: automatische Maschinen, Fernsehen, Atomkräfte, Raketenfahrten ins All — sind für euch bereits alltägliche Selbstverständlichkeit geworden. Die Technik bietet dem Menschen unbestritten viele Erleichterungen. Wer möchte nicht teilhaben an dem Wohlstand, den sie uns ermöglicht? Doch müssen wir uns hüten, die technisch-materiellen Errungenschaften als das einzige und letzte Maß des Lebens anzusehen. Keine Maschine vermag unsere eigenen seelischen und geistigen Kräfte zu fördern. Kein medizinischer Fortschritt, keine ärztliche Kunst vermag das Lebensgesetz des Werdens und Vergehens aufzuheben.

Der Kühnste Raumfahrer kann uns nicht das Glück von den Sternen holen. Ob Amerikaner oder Russen zuerst auf dem Mond landen, bedeutet für die betroffenen Völker zwar Ruhm und Ansehen, aber höhere Einsicht für den Weltfrieden werden sie nicht empfangen, auch nicht, wenn sie Venus oder Mars erreichen. Man kämpft weiter um die Weltmachtstellung, führt Kriege, und die Angst des Menschen vor dem Schrecken der Vernichtung wird immer größer. Gibt es einen Ausweg? Das hängt allein von dem Denken und Wollen der Menschen ab . . ."

1970

„. . . Auf eure Tat, auf eure Gesinnung kommt es an. In dem Maße, wie ihr wahre Liebe dem Mitmenschen erweist, wie ihr für ihn mitempfindet und ‚Herz habt‘, wie ihr Verständnis aufbringt für den anderen Menschen, werden in unserer Gesellschaft, in

der Welt verantwortliches Handeln, Toleranz und Liebe verwirklicht werden.

Ihr seid alle berufen, für die Zukunft mitzudenken und sie tatvoll mitzugestalten, jeder in seinem Kreis, in seiner Familie, an seinem Arbeitsplatz, in der kleinen Gemeinschaft der Kameraden oder Freunde. Auch die so viel gepriesene Freiheit wird nur dort sein, wo man sie in sich selbst schafft, indem man sich frei macht von Stimmungen und vorgefaßten Meinungen, Gelüsten und niederen Trieben. Wirklich persönliche Freiheit gewinnen wir nur, wenn wir das Gute aus eigenem Willen erstreben . . ."

1971

„. . . Sehen wir uns nur unsere jungen Leute an, wie sehr sie sich von der Modewerbung beeinflussen lassen. Manipulation ist jedoch keine Erfindung des modernen Menschen. Wir begegnen ihr zu allen Zeiten in der Menschheitsgeschichte. Sie kann auch zur politischen Weltanschauung werden. Als ich 1939 in Prag an der Karls-Universität studierte, lehrte der Professor für Geschichte in SS-Uniform: Es sei nicht Aufgabe der Geschichte, die Wahrheit zu finden. Die Aufgabe der Geschichte bestünde darin, die historischen Begebenheiten so darzustellen, wie sie unserem Volk nützten. Es wurde ganz offen gelehrt, Geschichte zu manipulieren.

Recht und wahr ist danach also, was einem nützt. Ein sehr teuflischer, sehr gefährlicher Standpunkt. Die Manipulation erweist sich hier als die Beeinflussung im Sinne des bösen Geistes, der die Scheinwahrheit als Wahrheit ausgibt. Es ist in der Tat überall im Leben unsere Aufgabe, uns gegen die manipulierte Scheinwahrheit zu wehren und die Wahrheit des Lebens zu erkennen und zu vertreten. Sehr ernst haben wir Lehrer und Eltern uns deshalb zu fragen, ob wir euch Schulabgängern die rechten Grundlagen zur Ausbildung eurer Erkenntniskräfte vermittelt haben. Nun, an unserem Bemühen hat es nicht gefehlt . . ."

1974

„. . . Laßt mich noch ein Stück weiter vorausschauen. Ihr werdet von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr in allen Lebensbereichen immer selbständiger und selbstverantwortlicher zu handeln haben. Von euren Ansichten, Auffassungen und Entscheidungen hängt es dann vor allem ab, wie sich euer Lebensweg vollziehen wird. Laßt euch nicht vom Zufall treiben oder von oberflächlichen

Vergnügungen reizen. Prüft sehr, was ihr tut. Trotz eurer berechtigten jugendlichen Unbeschwertheit solltet ihr von Anfang an nach dem Beständigen und Guten trachten. In jedem Menschenherzen regen sich persönliche Wünsche und Sehnsüchte.

Was seht ihr als das wertvollste Lebensgut an, das ihr zu erringen wünscht? Was scheint euch Glück und Zufriedenheit im Leben zu gewährleisten? Könnt ihr diese Fragen überhaupt schon beantworten? Wohl kaum! Es gibt so vieles, das im Augenblick verlockt und doch sehr bald seinen Wert verliert. Gar zu leicht entsteht der Eindruck, wer viel Geld zur Verfügung hat, nicht zu arbeiten braucht, sich, wann er will, nach eigener Lust amüsieren kann, hätte das Glück des Lebens gewonnen . . ."

1975

„ . . . Liebe Eltern, lassen Sie mich in diesem Zusammenhang ganz allgemein auf ein, wenn nicht das wichtigste Erziehungsproblem unserer Zeit hinweisen. Im Zeichen übertriebener Emanzipationsbestrebungen werden den Kindern und Heranwachsenden in den Familien, in der Schule und in der Öffentlichkeit sehr oft zu früh Freiheiten eingeräumt, die sie aufgrund ihrer Reifeentwicklung noch nicht zu erfüllen vermögen.

Wir können von Mädchen und Jungen mit 13 und 14 Jahren und selbst mit 15 und 16 Jahren noch nicht erwarten, daß sie ganz selbständig zu handeln und aus eigener Einsicht das Notwendige und Richtige zu tun vermögen. Sie brauchen jeden Tag Hilfe und verständnisvolle Zuwendung zur Stärkung der eigenen Willenskräfte und zur Überwindung ihrer Bequemlichkeit und Unlust. Hier lag bisher eine wesentliche Aufgabe der Lehrer und wird sie weiterhin für Sie, liebe Eltern, bestehen . . ."

1976

„ . . . Ich meine, es gibt noch viele junge Menschen, die bereit sind, das Leben nach geistigen Zielen zu führen, die darauf warten, daß ihnen jemand den Weg weist, selbstverantwortlich zu leben. Doch sehen wir auch mit Sorge die Zahl der Jugendlichen ansteigen, die durch die mächtigen Versucher der Wohlstandsgesellschaft, zum

Beispiel durch Alkohol, Nikotin und Drogen, dem Ungeist verfallen sind. Darum, liebe Jungen und Mädchen, wird auch in den nächsten Jahren die Aufmerksamkeit, die Hilfestellung und Zuwendung besonders eurer Eltern notwendig sein, um euch vor Verirrung zu bewahren.

Der Mensch ist von Natur aus auf diese Lebenshilfe in der Gemeinschaft angewiesen. Erst durch den Umgang mit anderen Menschen werden seine körperlichen und geistigen Fähigkeiten ausgebildet, sein Charakter geformt, sein Gemüt geweckt . . ."

1977

„ . . . Ihr erwartet sicher nicht, daß ich euch ein Grundmaß aller Dinge wie einen Zollstock hier in dieser Feierstunde mitgeben kann. Aber als ehemaliger Religionslehrer möchte ich euch an die bekannte Geschichte erinnern, die Jesus seinen Zuhörern erzählt, als er nach dem Schlüssel zum Himmelreich und damit nach den letzten Worten des Lebens gefragt wird. Ich meine das Gleichnis vom Samariter. Ihr kennt es sicherlich noch.

Was soll diese Begebenheit aussagen? Was fordert Jesus von einem Menschen? Zu tun wie der Fremde, zu tun, was not ist, mit verstedendem Herzen für seine Mitmenschen tätig zu sein oder wie wir Christen sagen: im Geiste der Nächstenliebe zu handeln. In der Sozialkunde habt ihr eine ähnliche These gehört: nämlich den Grundsatz der Achtung und der Rücksichtnahme auf den Mitmenschen. Der einzelne darf nichts für sich fordern, was die Lebensrechte eines anderen beeinträchtigt. Die Freiheitsidee unserer westlichen Demokratien läßt sich überhaupt nur vertreten und verwirklichen, wenn das Versprechen anerkannt wird, im Interesse und zum Wohle des Mitmenschen zu handeln.

Der heranwachsende Mensch muß erst lernen, in Freiheit selbstkritisch und selbstverantwortlich zu leben. Darum bedarf er der Erziehung. Eine Erziehung zur Freiheit beinhaltet, dem anderen in der Verwirklichung seiner Freiheit zu helfen. Die Notwendigkeit der Erziehung erstreckt sich vor allem auf die Kindheit und Jugend, endet aber keineswegs mit dem Erwachsenwerden . . ."

Rückblick ohne Nostalgie

Schullandheime gestern und morgen

Von Eberhard Johannson

SCHULLANDHEIMARBEIT NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Spurensuche — Beiträge zu diesem Thema stimmen wohl insbesondere Lehrer nachdenklich, die in den letzten Jahrzehnten handelnd und mit engagierter Anteilnahme die Entwicklung von Schullandheimen mitgestaltet und beobachtet haben. Und vielleicht kann eine Rückbesinnung auch bei der Überwindung gegenwärtiger, tiefgreifender Schwierigkeiten hilfreich sein.

Neuanfang nach 1945

Inhalt und Ablauf von Schullandheimaufenthalten haben sich in den letzten Jahrzehnten in mancher Hinsicht verändert. Als eine Lehrergeneration nach dem 2. Weltkrieg in die Schule kam, gab es tiefgehende gemeinsame Erlebnisse und Anstöße, die das persönliche Verhältnis zum Beruf bestimmten. Für viele ging es vor allem darum, die Erfahrung aus der nationalsozialistischen Zeit in Deutschland und aus dem Kriegserlebnis an nachfolgende Generationen weiterzugeben und eine friedliche und menschliche Entwicklung im kleinen und größeren Rahmen zu unterstützen und aufzubauen. Wie wenig wir die Kriegserlebnisse wirklich verarbeitet hatten, haben wir oft erst Jahre später gemerkt. Übernommen hatten wir das, was zum Überleben geholfen hatte: Idee und Praxis von Kameradschaft, von unmittelbarer Hilfe, aber

auch oft eine sehr politikferne Lebenseinstellung. „Kameradschaft“, Gemeinschaftserziehung, Menschlichkeit, eine sehr persönliche Sorge füreinander waren entscheidende Kennzeichen von Schullandheimaufenthalten in den 50er Jahren.

Inhalte und Arbeitsformen

Was Arbeitsformen und -inhalte betrifft, so versuchten wir, an die Arbeits- und Versuchsschulen der 20er Jahre anzuknüpfen. Aus ihrer Tradition hatten wir unsere Schullandheime übernommen, die wir als zentrale Stätten pädagogischen Handelns empfanden. Unsere bremische Kollegin Lisa Stüring hat damals im Jubiläumsheft „25 Jahre Heim am Weißen Berge“ (1950) von ihrem ersten Schullandheimaufenthalt nach dem Kriege berichtet.

Sie schildert, wie die Arbeitsformen vom Sehen und Beobachten in Moor, Marsch und Wald über das Fragen, Sammeln und Untersuchen zum Darstellen und Berichten in „natürlichem“ Rhythmus wechselten.

Der Besuchssonntag im Schullandheim bot dann die erste Gelegenheit einer „lebensechten“ Darstellung des Erlebten und Erarbeiteten in vielfältiger Form. Wochenlang wurden anschließend in der Schule die Themen des Aufenthalts nachgearbeitet, sachgerecht und auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler bezogen in Individual- oder Gruppenarbeit.

„Wir haben in den vier bis fünf Wochen, die während dieser Arbeiten vergingen, nicht einen Augenblick einen Leerlauf erlebt, sondern waren so beschäftigt, daß die Kinder kaum merkten, wie sehr unser vergangener Heimaufenthalt in ‚Arbeit‘ ausgeartet war und wie viel sie dabei lernten. Aber als wir dann auf einem Elternabend eine Ausstellung machten und der Klassenraum ganz ausgefüllt war mit dem Wandfries, dem Fensterschmuck, den Zeichnungen und Bildern, von denen die Eltern sichtlich beeindruckt waren, und als die Eltern voll Interesse sich die schön verzierten Berichte ansahen und sich in sie vertieften, waren sie doch recht stolz. Und es war nicht nur ein Kind, das am nächsten Tag schon die Frage aufwarf: ‚Was machen wir als Arbeit, wenn wir nächstes Jahr wieder nach Etelsen gehen?‘“

Gemeinschaftserziehung und ihre Problematik

Wesentlichster Aspekt der „Schullandheimarbeit“ war allerdings, was wir unter dem Begriff „Gemeinschaftserziehung“ verstanden. Als Student habe ich Heinrich Wildung bei einem anderen Schullandheimaufenthalt begleitet, von dem in der gleichen Jubiläumsschrift berichtet wird. Wesentlicher Inhalt war hier die Erarbeitung einer eigenen Hausordnung in 32 Paragraphen, das Verfahren ihrer Erarbeitung als Abbild parlamentarischer Gesetzgebungsarbeit. „Ein wesentliches Stück ‚Gemeinschaftskunde‘ haben wir in den Tagen da draußen erlebt. Und als wir dann nach der Rückkehr in unserer Schulstube über Staat und Staatseinrichtungen, über Verfassung, gesetzgebende, ausführende und richterliche Gewalt und ihre Bedeutung im Einzel-, Volks- und Völkerleben arbeiteten, fanden wir die Grundlagen für das Verständnis der Zusammenhänge in unserem Landheim-Erleben.“

Man wird sicher aus heutiger Sicht Zweifel anmelden dürfen, ob eine so auf Formalem aufbauende Arbeit zum Erkennen, Ertragen oder gar Lösen politischer Konflikte beiträgt. Uns waren damals alle demokratischen Formen verlorengegangen. Ihre Wiedergewinnung war bereits ein inhaltliches Anliegen.

Oft allerdings wurde der emotionale Aspekt von „Gemeinschaftserziehung“ unvertretbar überfrachtet. Was ich meine, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen:

Jahre nach der Schulentlassung erhielt ich einen Brief einer ehemaligen Schülerin, die durch sicher sehr vielfältige Belastungen in eine psychische Krise geraten war. In der psychoanalytischen Behandlung trat zutage, daß ein Schlüsselerlebnis aus ihrer Kindheit sie dabei besonders belastete. Während eines Schullandheimaufenthaltes im Jahr 1957 war in meiner Klasse ein Portemonnaie mit dem Taschengeld einer Schülerin abhanden gekommen. Im Sinne des hohen Ideals von „Kameradschaft“ waren wir diesem Vorfall minutiös — wie wir glaubten — nachgegangen, der Schuldige schien gefunden, die Klasse wurde zum Tribunal.

Viele Jahre später schrieb mir diese ehemalige Schülerin, daß es sie sehr belaste, daß in Wirklichkeit sie das Portemonnaie an sich genommen habe.

Diese wenigen und hier nur angedeuteten Beispiele aus der pädagogischen Praxis dieser Zeit möchten darauf hinweisen, daß es sich immer noch lohnt, die Berichte dieser ersten Nachkriegszeit eingehend und kritisch zu betrachten. Vielgestaltigkeit der Arbeit und Begeisterungsfähigkeit einer Lehrergeneration sind wohl beispielhaft geblieben.

Die Schullandheime damals — „einfaches Leben“

Wie sahen andererseits die Heime aus, in die wir fuhren? Wir hatten sie aus den 20er-Jahren übernommen, und sie wurden — oft auf abenteuerliche Weise — über den Krieg gerettet.

Vor mir liegen drei Bilder aus bremischen Schullandheimen, die etwa fünfzig bis sechzig Jahre alt sind. Da ist zunächst die Küche im alten Schullandheim Ristedt: In der Mitte befindet sich der Kohleherd mit dem senkrecht in den Raum aufragenden Ofenrohr. In der Ecke ein gemauerter Wasser- und Suppenkessel; er sieht so aus wie das Spülbecken in einer alten Waschküche. Die Küchenwerkzeuge hängen an einem Brett an der Wand. Drüben steht eine einfache Anrichte, daneben ein schwerer Tisch. Selbstverständlich haben wir einen Steinfußboden in der Küche.

Das zweite Bild — etwa zehn Jahre jünger als das erste — zeigt das fröhliche Abwaschen des Geschirrs nach dem Mittagessen im Schullandheim Dötlingen. Zwei Mütter waschen ab. Sie haben zwei Emailleschüsseln vor sich; das Geschirr wird also per Hand gespült. Neun Jungen trocknen ab — und alles spielt sich hinter der Küche im Freien ab.

Den Waschraum im Schullandheim Am Weißen Berge auf dem dritten Bild kenne ich aus eigener Erinnerung: Umlaufende Bretter an den Wänden, darauf ca. 28 flache Emailleschüsseln, darüber nummerierte Email-Zahnputzbecher und jeweil zwei Haken in der Wand für Waschlappen und Handtuch.

Im Hintergrund sieht man die Pumpe, denn das Kaltwaschen war selbstverständlich. Wenn ich mich recht erinnere, gab es sonnabends einen Schuß heißes Wasser aus einer der großen Blechkannen, die an der Seite stehen.

Dies alles sind Selbstverständlichkeiten in den Schullandheimen jener Zeit. Im Illustrierten Handbuch des Reichsbunds der deutschen Schullandheime von 1930, in dem alle deutschen Schullandheime sich vorstellten, schreibt Wilhelm Berger auf fast sechs großformatigen Seiten über das „Haus am Weißen Berge“ in Langwedel. Alles wird sehr genau erörtert, der Waschraum nur als vorhanden erwähnt. Später folgt dann noch der Satz: „Etwas abseits wurde eine große Abortanlage gebaut.“ Wie wenig attraktiv sie war, ist vielleicht zu begreifen, wenn man weiß, daß wir sie wohl ab und zu nach langem Warten und über intensives Spielen zu spät erreichten. Wasser jedenfalls gab es in diesem Hause nicht. Zu solchen Betrachtungen gehört dann allerdings der Hinweis auf den Tagesverpflegungssatz in Höhe von 10 Mark, der es den Eltern ermöglichte, für einen Grundkostensatz von etwa 25 Mark die Kinder für drei Wochen mit der Klasse ins Schullandheim zu schicken.

Friedrich Aevermann, seit 1924 an der Versuchsschule an der Helgolander Straße tätig, nach dem Kriege Landes Schulrat in Bremen, faßt 1950 in der Schrift zum 25jährigen Bestehen des Schullandheims Ristedt den Geist, der dieses Schullandheim kennzeichnete, so zusammen: „Obenan gestanden hat immer der Geist der Einfachheit. Einfachheit in der Verwaltung, Sparsamkeit in der Durchführung, Unkompliziertheit in den erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben, die im Heim zu erledigen waren. Niemals hat das Heim eines Verwalters bedurft. Hausverwalter war immer der jeweilige Lehrer, der mit einer Anzahl Mütter für zwei Wochen ins Landheim zog und sich für Haus und Hof, für die Einrichtung wie für die Bewirtschaftung voll verantwortlich fühlte. Niemals sind daher dem Heim aus der Art der Verwaltung ir-

gendwelche laufenden Kosten erwachsen, und daß es stets wirtschaftlich gesund dastehen konnte, hat hierin seine Begründung. Niemals aber ist auch der Zustand eingetreten, daß die Ordnung wichtiger war als die Menschen. Um der Kinder willen ist das Heim geschaffen. Die Hausordnung konnte sich zu keinem Selbstzweck entwickeln, und das lebendige Leben hat allein die Notwendigkeiten der Daseinsregelung bestimmt."

Und wie sieht es in unseren Häusern heute aus? Nostalgiker beginnen schon wieder zu schwärmen beim Gedanken an die erzieherische Wirkung des einfachen Lebens mit Emailwaschschüssel, Verzicht auf warmes Waschwasser, mit Plumpsklosetts und Einfachküchen. Unsere Heime, in denen die Besucher selbst kochen und wirtschaften, erfreuen sich deutlich steigender Beliebtheit. Aber auch in diesen Häusern sieht es natürlich ganz anders aus als vor fünfzig oder sechzig Jahren.

GRUNDLEGENDE ÄNDERUNGEN

Hier sollen nur in stark zusammenfassender Form solche grundlegenden Veränderungen benannt werden:

- Unsere Heime sind heute oft sehr aufwendig im Küchen- und Sanitärbereich.
- Es stehen größere Wohnflächen und Tagesräume zur Verfügung.
- Es gibt kleinere Schlaf-/Wohnräume.
- Zusätzliche Gruppenräume wurden geschaffen.
- Wir haben in den Häusern mehr Werkstätten und Arbeitsräume zur Verfügung.
- Die Begleiterzimmer sind sicher unterschiedlich, oft aber recht großzügig ausgestattet.

- Eine Verwalterwohnung oder ein Verwalterhaus wurden nach dem heutigen Lebensstandard erstellt.
- Das alles mußte ganzjährig nutzbar gemacht werden, was Investitionen in der Bauqualität und im Heizungs-bereich erfordert.
- Pädagogische Investitionen verschiedenster Art sind hinzugekommen.

Ganz wesentlich ist dabei, daß fast alle dieser Veränderungen nicht mehr in freiwilliger Eigenarbeit herbeigeführt werden konnten, sondern daß unmittelbare finanzielle Investitionen in einem Ausmaß für erforderlich gehalten wurden, wie es in der Anfangszeit der Schullandheime unvorstellbar gewesen wäre.

Dies hat u. a. auch zu tiefgreifenden Veränderungen in dem Verhältnis zu unserem Schullandheim geführt. Die Mühen der unermüdlichen Selbsthilfe, aber damit auch oft die daraus gewachsene innere Verbundenheit vieler zu ihrem Heim sind dahin.

Wirtschaftlich bedeutet dies:

- Die „festen Kosten“ sind enorm gestiegen, insbesondere für Personal (ganzjährig), für die Unterhaltung von Gebäuden und Einrichtung.
- Hinzukommen neue Posten: Steuer, Versicherung, Müllabfuhr.
- Trotz aller Sparsamkeit erhöhten sich die Kosten auch für die Lebensmittel, entsprechend dem veränderten Lebensstandard und den veränderten Erwartungen.
- Ganz neu gegenüber den Kostenrechnungen der Gründerzeit“ sind die z. T. erheblichen Kosten für die Zinsen und Amortisationen; diese allein drohen dem einen oder anderen traditionsreichen Schullandheim den Garaus zu machen.

Vielleicht die schlimmste und auf die Dauer bedrohlichste Folge aber: Wo beschäftigen sich die Verantwortlichen für ein Schullandheim noch mit pädagogischen Fragen? Heime dieser Güteklasse müssen „ausgelastet“ werden. Was für ein furchtbares Wort ist das im Grunde für ein Schullandheim!

Die meisten von uns haben noch Zeiten erlebt, als unsere Heime im wesentlichen von Ostern bis zu den Herbstferien Klassen aufnahmen. Dann gab's Winterruhe, mit Muße für die Eigenarbeit am Haus.

Wirtschaftliche Gründe waren es, nicht pädagogische, die dann Schritt für Schritt eine Verlängerung der Aussenzeit möglichst über das ganze Jahr erstrebenswert machten. Gewiß — es hat schon immer Lehrer gegeben, die die längeren dunklen Nachmittage und Abende für ihren Schullandheimaufenthalt bevorzugten, der dann nicht so durch den Drang ins Freie zu zerfließen drohte. Es gibt auch — Stichwort Wintersport — gute Gründe für ortsgebundene andere Entwicklungen. In aller Regel ist es aber bestimmt nicht „pädagogische Nachfrage“ gewesen, die Spätherbst- und Winteraussendungen eingebracht hat.

Und heute hat sich diese Entwicklung verselbständigt. Hohe Unterhaltungs- und Bewirtschaftungskosten unserer Heime, belegungsunabhängige Festkosten vor allem auf der einen Seite, zurückgehende Schülerzahlen auf der anderen (mit so sehr erstrebenswerten kleinen Klassen) und weniger Klassenverbänden im ganzen bedrohen die Existenz der Schullandheime. Überall brennen den Schullandheimen die wirtschaftlichen Probleme so sehr auf den Nägeln, daß die Pädagogik oft auf verlorenem Posten steht. Das gilt für Vereinsvorstände und Lehrerkollegien, wo vielleicht noch eine gemeinsame Hal-

tung dahingehend, daß man „das Heim erhalten müsse“, zu erzielen ist, eine gezielte pädagogische Diskussion aber nicht stattfindet und Ratschläge und Erfahrungen nur persönlich ausgetauscht werden.

Dabei ist auf der anderen Seite der jährliche Schullandheimaufenthalt für Schulklassen mancherorts zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Um 1930 herum fuhren z. B. etwa 50 bremische Schulklassen im Jahr in ihre Schullandheime. Eine Reihe anderer inhaltlich ähnlicher Klassenfahrten kam hinzu. Heute zählen wir jährlich allein 900 bremische Schulklassen mit ihren Lehrern in unseren Schullandheimen.

Das heißt unter anderem auch, daß eine ganz große Zahl von Lehrern durchaus bereit ist, die zusätzliche Belastung einer Schullandheimfahrt auf sich zu nehmen. Aber wenn wir die Wirklichkeit vieler Schullandheimaufenthalte an den Maßstäben messen, die wir uns selber etwa in den „Postulaten zur Erziehung in Schule und Schullandheim“ und in der Vielzahl veröffentlichter Projekte zur Unterrichtsarbeit im Schullandheim gesetzt haben, so muß wohl kritisch festgestellt werden:

KRITISCHE ANMERKUNGEN

Zwar haben fast durchweg „gemeinsame Erlebnisse und freudiges Tun das Wohlbefinden aller Beteiligten“ gestärkt.

Auch werden sich „die gewonnenen persönlichen Kontakte zwischen Lehrer und Schülern . . . positiv für das weitere Leben in der Schule“ auswirken.

Auch sind Aspekte der Gesundheits-erziehung berücksichtigt worden — mit deutlicheren Einschränkungen.

Im übrigen aber müssen wir kritisch fragen: Werden nicht Möglichkeiten zu

einer situationsgerechten Unterrichtsarbeit im Schullandheim im weitesten Sinne verschenkt?

Wir empfinden die derzeitige Situation der Schullandheime als kritisch, und sie ist es wohl auch in doppelter Weise. Diese Fragen drängen sich vor allem auf:

- Wie können wir die Existenz unserer Heime angesichts der wirtschaftlichen Schwierigkeiten absichern?
- Wie können wir in der Praxis der Schullandheimarbeit etwas für ihre pädagogische Qualität auf breiter Basis bewirken?

DIE DOPPELTE AUFGABE HEUTE

Eine schnelle Antwort auf diese Fragen gibt es nicht, so wenig wie ein Patentrezept. Sicher ist nur, daß wir unsere Antworten auf zwei Ebenen suchen müssen

Der Autor: Eberhard Johannson

Direktor eines Schulzentrums in Bremen. Bis 1985 als Nachfolger von Wilhelm Berger Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime. Z. Zt. stellvertretender Vorsitzender des Verbandes Deutscher Schullandheime.

— für das einzelne Heim, das einen Kreis aktiver Mitarbeiter und Förderer um sich herum mehr denn je braucht;

— im Verband Deutscher Schullandheime, der Hilfen anbieten muß, die das einzelne Heim tatsächlich erreichen, und der unser gemeinsames Anliegen wirkungsvoll und überzeugend vertreten muß.

Wie kann eine „Spurensuche“ in unserer eigenen Vergangenheit helfen? Eine ähnlich feste Einbettung „unseres Heims“ in Schule und Elternschaft wie damals möchte man sich heute wünschen. Wir tun uns schwer damit.

Unser Verband ist vielleicht auf dem Wege dazu, mehr und bessere Hilfen zu geben als das jemals möglich war. Hier jedenfalls setzt unsere Hoffnung und unsere gegenwärtige und zukünftige Arbeit an.

„Das Schullandheim ist eine Stätte, an der man ungestörter als in der Schule Bilanz machen, das Vorstellungsinventar ordnen und die Rangfolge der Werte zurechtrücken kann. Es ist ein Schonraum, aus dem die Gewalt der gesellschaftlichen Behauptung herausgezogen werden kann. Hier ist der Ort, eine (überflüssige) Sportart heiter und mit Wohlgefallen zu genießen. Hier gibt es keine verletzende Geschwindigkeit.“

Fritz U. Krause (slh 138, S. 62)

Der Verband Deutscher Schullandheime

Kurzdarstellung der Struktur und Organisation, der Aufgabenschwerpunkte und Leistungen der letzten zehn Jahre

Von Klaus Kruse

Der Verband Deutscher Schullandheime ist

- ▶ **der Spitzenverband der Schullandheimträger in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) und**
- ▶ **der Fachverband für Schullandheimpädagogik.**

So formuliert es die Satzung des Verbandes, die auf der Mitgliederversammlung in Wolfenbüttel 1982 beschlossen wurde.

Über die Aufgaben und Ziele des Verbandes als „Fachverband für Schullandheimpädagogik“ ist mehrfach in der Fachzeitschrift „Das Schullandheim“ berichtet worden (vgl. z. B. slh 133/1985!).

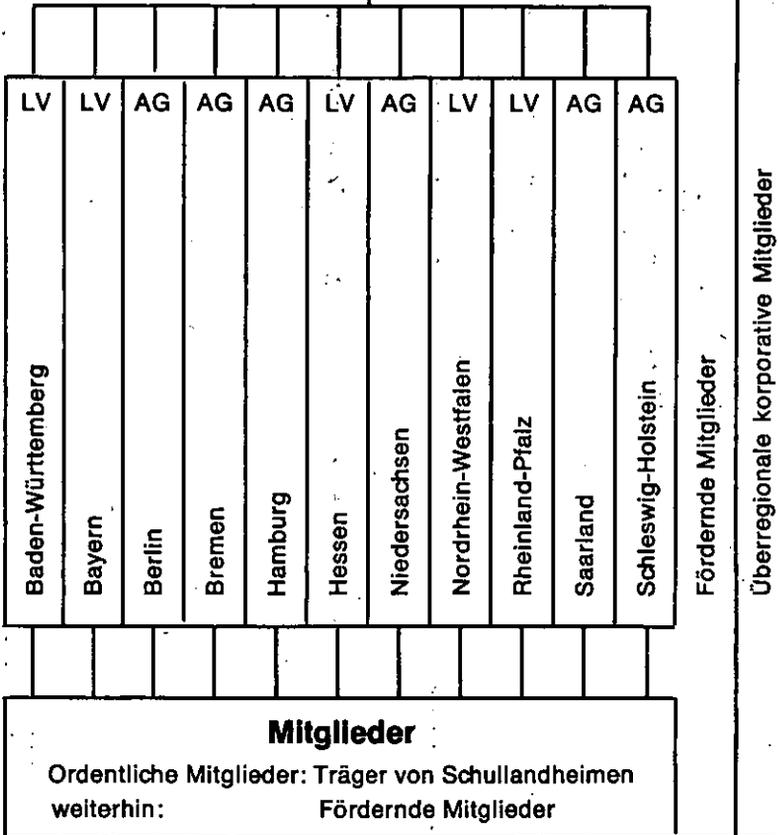
In diesem Heft soll zunächst ein Überblick über die Struktur und Organisation des Verbandes Deutscher Schullandheime (mit Anmerkungen zur historischen Entwicklung) gegeben und über einzelne Aufgabenschwerpunkte in den letzten zehn Jahren berichtet werden.

Mitglieder im Verband Deutscher Schullandheime

Im Verband Deutscher Schullandheime sind etwa **300 Träger** mit über 350 Schullandheimen zusammengeschlossen. Die Mehrzahl der Träger sind Organisationen, Vereine, Verbände oder Institutionen, die **eng mit der Schule verbunden sind**. Rund 90 % der Schullandheime sind in der Trägerschaft von Schul- und Elternvereinen, Schullandheimwerken, Kommunen oder sonstigen gemeinnützigen Vereinen; 8 % haben kirchliche Vereinigungen als Träger; 6 % sind in der Trägerschaft von Privatpersonen.

Die Träger der Schullandheime sind die „**Ordentlichen Mitglieder**“ des Verbandes. „**Fördernde Mitglieder**“ können Körperschaften, Schulen, Vereine, Verbände und andere juristische Personen sowie Einzelpersonen werden; die den Verband in seinen Zielsetzungen und Aufgaben unterstützen wollen. Weiterhin gibt es „**Kooperative Mitglieder**“ des Verbandes. Es sind die großen Lehrerverbände GEW und VBE sowie der Deutsche Philologenverband, das Deutsche Jugendherbergswerk (DJH) und der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV).

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E.V.



Literaturhinweis: siehe auch slh 122 — 1982 — Seite 51 ff.

Mitgliederversammlung des Verbandes

Mindestens alle vier Jahre findet eine Mitgliederversammlung statt. Ihre Aufgaben sind in der Satzung festgelegt.

Die stimmberechtigten Mitglieder sind:

- die Delegierten/Vertreter der „Ordentlichen Mitglieder“ (Je Einrichtung, die sie betreiben, kann ein Vertreter entsandt werden.),
- je drei Delegierte der Landesverbände,
- die Mitglieder des Bundesvorstandes,
- die Ehrenmitglieder des Bundesverbandes.

Die **Mitgliederversammlung am 27. September 1986** im Rahmen der Bundes-tagung des Verbandes in Hamburg hat einen besonderen Akzent, weil beide Vorsitzende des Verbandes neu zu wählen sind: Wolfgang Neckel, Landesschulrat der Freien und Hansestadt Hamburg, der seit 1973 den Vorsitz innehat, wird nicht wieder kandidieren. Auch für unseren 1983 verstorbenen Stellvertretenden Vorsitzenden Hans Schenk muß ein Nachfolger gewählt werden.

Verband Deutscher Schullandheime und die Landesverbände

Alle Mitglieder des Verbandes sind gleichzeitig auch Mitglieder der Landesverbände. Der Verband Deutscher Schullandheime gliedert sich heute in 11 Landesverbände bzw. Landesarbeitsgemeinschaften, die ihren Rechtsstatus selbst bestimmen und unter Bindung an die Ziele und an die Satzung des Verbandes ihre Angelegenheiten selbständig regeln.

Noch bis in die Mitte der sechziger Jahre bestanden kaum Landesverbände/Landesarbeitsgemeinschaften (Ausnahmen waren z. B. die Stadtstaaten Bremen und Hamburg). Meistens waren die Schullandheimträger, -vereine nur auf Bundesebene im Verband Deutscher Schullandheime zusammengeschlossen.

Dieses änderte sich allmählich seit Mitte der sechziger Jahre, als deutlich wurde, daß es für die Durchsetzung von Forderungen gegenüber den Landesregierungen und die Umsetzung bestimmter Aufgaben der Schullandheimarbeit notwendig war, auch auf Landesebene sich zusammenzuschließen, Landesverbände zu gründen. Seit dieser Zeit wurden in verschiedenen Bundesländern, z. T. auf Anregung und mit Unterstützung des Bundesvorstandes, Landesverbände bzw. -arbeitsgemeinschaften gebildet.

Heute bestehen in allen Bundesländern Landesverbände bzw. Landesarbeitsgemeinschaften, z. T. als eingetragene Vereine, z. T. mehr im Sinne einer Interessengemeinschaft ohne vereinsrechtliche Organisationsstruktur.

Vorstand des Verbandes Deutscher Schullandheime

Der Vorstand hat die Aufgabe, den Verband nach den Richtlinien der Satzung und den Beschlüssen der Mitgliederversammlung zu führen.

Vorstand des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V.

(Von der Mitgliederversammlung gewählt)

Vorsitzender
Stellvertretender Vorsitzender
Schriftführer
Schatzmeister

(Von LV und AG entsandt)

11 Landesvertreter
(aus jedem Bundesland ein Vertreter)

(Vom Vorstand berufen)
der Schriftleiter der Fachzeitschrift
der Leiter des Pädagogischen Arbeitskreises

Neben den vier von der Mitgliederversammlung gewählten Vorsitzenden/Repräsentanten (Vorsitzender, Stellvertretender Vorsitzender, Schriftführer, Schatzmeister) sind Mitglieder des Vorstandes die Delegierten der 11 Landesverbände/Arbeitsgemeinschaften, der Schriftleiter der Fachzeitschrift, der Leiter des Pädagogischen Arbeitskreises.

Diese Zusammensetzung des Vorstandes hat sich historisch entwickelt:

Bis Ende der sechziger Jahre wurde der Verband von dem 1950 gewählten Vorsitzenden Dr. Heinrich **Sahrhage**, Hamburg (1. Vorsitzender), und Wilhelm **Berger**, Bremen (2. Vorsitzender), geleitet. Sie wurden unterstützt in der Vorstandsarbeit von mehreren „Beisitzern“, die von der Mitgliederversammlung gewählt wurden. Es waren meist Mitarbeiter von Schullandheimvereinen aus verschiedenen Regionen der Bundesrepublik Deutschland.

Nach dem Tode von Heinrich Sahrhage (1969) übernahm zunächst Wilhelm Berger den Vorsitz des Verbandes. Wegen seiner Krankheit wurde beschlossen, daß die Geschäfte des Verbandes vom 2. Vorsitzenden geführt wurden; dafür änderte man auch die Bezeichnung für den 2. Vorsitzenden: er wurde nun „Geschäftsführender Vorsitzender“ genannt. Die Aufgabe übernahm Hans **Schenk**, Hamburg.

1973 wurde Wolfgang **Neckel** zum Vorsitzenden des Verbandes gewählt, als Geschäftsführender Vorsitzender wurde Hans Schenk bestätigt. Schatzmeister wurde Uwe **Lendt** und Schriftführer Hans-Jürgen **Hübner**.

Insbesondere Hans Schenk erkannte schon frühzeitig Prozesse der Umstrukturierung des Verbandes und förderte sehr die Bildung von Landesverbänden. Seiner Initiative ist es auch zuzurechnen, daß 1973 eine neue Satzung von der Mitgliederversammlung verabschiedet wurde, die die Zusammensetzung des Vorstandes neu regelte. Zum ersten Mal sind im Vorstand des Verbandes alle Bundesländer vertreten.

1982 wird die Satzung aktualisiert und festgelegt, daß neben den vier gewählten Vorstandsmitgliedern (sie bilden auch den „Geschäftsführenden Vorstand“) immer ein Delegierter je Landesverband-/Arbeitsgemeinschaft vertreten ist. Damit wird gewährleistet, daß die Interessen der Landesverbände stärker bei der Vorstandsarbeit berücksichtigt werden können und auf der Vorstandsebene eine engere Zusammenarbeit zwischen „Bundesverband“ und „Landesverbänden“ möglich wird. Auch eine gewisse „Umverlagerung“ von Aufgaben findet statt.

Aufgabenschwerpunkte und Leistungen

Die Landesverbände übernehmen verstärkt u. a. folgende Aufgaben:

- die Mitgliederbetreuung in wirtschaftlichen, rechtlichen und baulichen Fragen,
- die Zusammenarbeit mit den Kultusverwaltungen der Länder (Richtlinien, Verteilung von Landesmitteln),
- Herausgabe von Mitgliederverzeichnissen, Heimlisten und Informationsblättern auf Landesebene.

Die Schwerpunkte der Arbeiten und Aktivitäten des „**Bundesverbandes**“ verlagerten sich demgegenüber in den letzten zehn Jahren auf die **überregionale Ebene**.

Im Vordergrund standen:

- Durch die Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und anderen Bundesbehörden/-institutionen wird eine verstärkte Einbeziehung in die Überlegungen für eine „Bildungsplanung“ erreicht.

Die finanzielle Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft für die Durchführung von Modellversuchen ermöglicht die intensive pädagogische Arbeit des Verbandes.

Der Verband Deutscher Schullandheime entwickelt sich konsequent zu einem „**Fachverband für Schullandheimpädagogik**“.

- **Der Pädagogische Arbeitskreis** mit seinen Arbeits- und Modellversuchsgruppen und den vielen Mitarbeitern aus den einzelnen Schullandheimvereinen und von Hochschulen/Universitäten hat an dieser Entwicklung wesentlichen Anteil. Die Mitarbeit von Pädagogen aller Schulformen und aus allen Regionen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin West in einen überregionalen Zusammenschluß hat es ermöglicht, daß ein intensiver Erfahrungsaustausch stattfinden konnte und bei den Modellversuchen viele Schullandheimvereine im Bundesgebiet beteiligt wurden und so die vielfältigen Impulse aus der Praxis für die Praxis nutzbar gemacht werden konnten.

Nach der Satzung des Verbandes ist der Pädagogische Arbeitskreis ein Arbeitskreis des Vorstandes und gehört daher in den Aufgabenbereich der Vorstandsarbeit.

- Eine vielfältige **Publikation zur Theorie und Praxis der Schullandheimpädagogik** wird ein wesentlicher Schwerpunkt des Verbandes. Neben den zahlreichen Veröffentlichungen in Form von Büchern und Broschüren gibt der Verband die Zeitschrift „**Das Schullandheim**“ heraus. Diese Zeitschrift hat sich seit 1975 immer stärker von einem „Mitteilungsblatt für Mitglieder“ zu einer „**Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik**“ entwickelt (siehe Literaturverzeichnis Seite 89!).
- Die **Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 30. September 1983** „Zur pädagogischen Bedeutung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten“ ist auch ein wesentliches Ergebnis der pädagogischen Arbeit des Verbandes.

- Der **Ausbau einer Bundesgeschäftsstelle** in Flensburg wurde zu einer vorrangigen Aufgabe, um die wachsenden Aufgaben des Verbandes Deutscher Schullandheime erledigen zu können. 1976 wurde die Geschäftsstelle von Hamburg nach Flensburg verlegt. Zur Entlastung des Geschäftsführenden Vorsitzenden Hans Schenk übernahm Uwe Lendt, Schatzmeister des Verbandes, die Leitung der Geschäftsstelle. Seit 1982 ist Uwe Lendt gemäß den Beschlüssen der Mitgliederversammlung bei der Neufassung der Satzung auch Geschäftsführer des Verbandes.
- Erweitert wird die **Zusammenarbeit mit überregionalen Verbänden** durch Mitgliedschaft in einzelnen Gremien bzw. durch Teilnahme an Tagungen und Arbeitsgruppen u. a.
 - mit dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV),
 - mit dem Deutschen Jugendherbergswerk (DJH),
 - mit den Lehrerverbänden,
 - mit dem Bundeselternrat (BER).
- **Zu den permanenten Aufgaben und Arbeiten** gehören weiterhin selbstverständlich die **Zusammenarbeit mit den Landesverbänden, -organisationen sowie den einzelnen Mitgliedern des Verbandes Deutscher Schullandheime.**

BHW
Die Bausparkasse mit Ideen

BHW DISPO 2000

Die neue Freiheit beim Sparen und Bauen.

Welche Vorteile Ihnen diese neue Freiheit bringt, steht im neuen *BHW-Bauspar-Buch*.

BHW Bausparkasse für den öffentlichen Dienst, Postfach 10 13 22,
3250 Hameln 1, Btx *55 255 #

Schullandheimpädagogik und die wirtschaftliche Existenz der Schullandheime

— Stichworte für weiterführende Aufgaben —

Von Heinrich Thies

In seinem Rückblick auf die Schullandheimarbeit der letzten zehn Jahre stellt Klaus Kruse fest, der Verband Deutscher Schullandheime habe sich konsequent zu einem Fachverband für Schullandheimpädagogik entwickelt (slh 138 S. 40).

Eberhard Johannson weist nach einem Rückblick auf den Neubeginn nach 1945 auf die grundlegenden Veränderungen hin und die doppelte Aufgabe in der derzeitigen kritischen Situation: Wirtschaftliche Sicherung der Schullandheime und Verbesserung der pädagogischen Qualität in der Praxis der Schullandheimaufenthalte (slh 138 S. 35).

Aus der Sicht eines Landesvorsitzenden und Kenners der wirtschaftlichen Bedingungen von Schullandheimen heute fordert Albert Lippert, wir müßten Grundsätzliches über die Schullandheimpädagogik und den Aufenthalt im Schullandheim abklären und gegenüber anderen „Jugendhäusern“ unser pädagogisches Angebot profilieren (slh 137 S. 70).

Schon diese Aussagen implizieren

- die Notwendigkeit, die Theorie-Praxisdiskussion fortzuführen (Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik),
- die Gleichgewichtigkeit der finanziell-wirtschaftlichen Aspekte (Existenzsicherung der Schullandheime),
- die gegenseitige Bedingtheit von Schullandheimpädagogik und wirtschaftlicher Existenz der Schullandheime.

Bei aller Anerkennung der komplementären Funktion der Schullandheimaufenthalte zur Schule in pädagogischer Hinsicht (KMK-Empfehlung 1983, zunehmend qualitative Bestimmungen für Schullandheimaufenthalte in den Richtlinien) fehlt — immer noch — eine entsprechende, hinreichende materielle Absicherung der Schullandheime und Schullandheimaufenthalte.

Die wirtschaftliche Existenz mancher Schullandheime ist zunehmend gefährdet zum einen durch Faktoren wie Schülerzahl, Klassenfrequenzen, Schulstrukturen,

finanzielle Belastungen der Eltern, zum anderen durch konkurrierende Angebote, die seitens der Anbieter aus taktischen, nicht pädagogischen Gründen mit dem Begriff „Schullandheimaufenthalt“ besetzt werden.

Gegen die kommerziell-konsumorientierten bzw. pädagogisch begründeten **Freizeitangebote** einerseits, gegenüber den **sonstigen Schulfahrten** mit anderer, eigener pädagogischer Zielsetzung andererseits können und müssen wir uns abgrenzen durch die von den Anfängen bis heute gewachsene Qualität von **Schullandheim, Schullandheimaufenthalt und Schullandheimpädagogik**.

Aufgrund der positiven Erfahrungen, in Arbeitsgruppen auf Bundesebene die pädagogische Gestaltung der Schullandheimaufenthalte praktisch und theoretisch neu zu begründen und darzustellen, erscheint eine entsprechende Form überregionaler Arbeitskreise auch für den wirtschaftlichen Bereich geeignet und notwendig.

Sicherlich ist auf **Landesebene** die unmittelbare Betreuung der einzelnen Mitglieder in den kommenden Jahren notwendiger denn je:

- in der Umsetzung der gewonnenen Einsichten für die Schullandheimpädagogik in die (Lehrer)information und -fortbildung, in die Praxis der Schullandheimaufenthalte,
- in der unmittelbaren Hilfe für Belegung, Bewirtschaftung und Finanzierung der einzelnen Schullandheime.

Der **Bundesverband**, das kooperative Gremium aller Landesverbände, kann und muß in seinen Organen, insbesondere im Bundesvorstand, die Ziele verantwortlich festlegen und die Arbeiten koordinieren. Für die einzelnen Aufgabenbereiche sind arbeitsintensive, überregionale Arbeitsgruppen notwendig, ggf. mit Erweiterung der Kompetenz außerhalb von Schule und Schullandheim.

Gerade die föderative Struktur des Verbandes mit den unterschiedlichen historischen, politischen, organisatorisch-strukturellen, wirtschaftlich-finanziellen Bedingungen der Landesverbände, der Schullandheimträger und der einzelnen Schullandheime erfordert gegenseitige Information, gemeinsame Beratung und solidarische Hilfe.

In slh 139 u. a.

Zur wirtschaftlichen Existenz der Schullandheime

— Strukturen, Daten, Analysen —

Von Wilhelm Kleiß



KUNST — SCHULE

Zu Genese und Anspruch einer individuellen Bildsprache

Von Gabriele Ludwig

Der folgende Text soll Ansprüche, Postulate an „Kunst“erziehung und also an Schule formulieren, die einmal nicht den Perspektiven eines in der Tradition der pädagogischen Theoriebildung stehenden Autors, nicht den Programmen der Bildungsverwalter entstammt.

Es soll einmal nicht darum gehen, den latenten oder offen zutage tretenden Defiziten der Schulwirklichkeit, der Bildungs- und Erziehungspraxis unserer Regelschulen mit einem Plädoyer zugunsten des „Musischen“ zu begegnen, also gleichsam exotische Inseln im Regelausbildungs- und Qualifikationsprogramm zu schaffen.

Dies aber macht zum großen Teil Praxis und Funktion des Kunstunterrichts an unseren Schulen aus (eine weitgehend zweckdienliche, therapierende Funktion): kreative, bildnerische Übungen für den Schüler zur Wiederherstellung seines körperlich-seelischen Wohlbefindens, zur Ventilierung evtl. aufgestauter Aggressionen, zum Ausgleich einer einseitigen Beanspruchung durch operationale Lernvorgänge.

Nicht aus der spezifischen Wesentlichkeit und der menschenalten Geschichte der Kunst, des Bildnerischen und seiner Bedeutung als Erkenntnis- und Aussageform entspringen Rechtfertigung und Allgemeinverständnis des „Kunst“-Unterrichts; sie entspringen vielmehr der mangelnden Einsicht in diese Wesentlichkeit, können sich also zwangsweise nur von dem herleiten, was (bildende) Kunst wesentlich nicht ist.

Vielmehr muß das Phänomen der künstlerischen Äußerung des Individuums bzw. des geschichtlichen Menschen in seiner *Eigentlichkeit*, nämlich am Phänomen des Bildnerischen selbst in seinen manifolden Konkretionen, Kollektiv- und Individualformen untersucht werden.

Die Autorisierung des Individuums durch die Kunst am Beispiel der Malerei

Die Geschichte menschlichen Kunstschaffens weist eine Entwicklung von den Kollektiv- hin zu den Individualformen auf. In den kulturellen Anfängen war es das gemeinsame Ritual, der „Kult“, die „Religio“, die den Rahmen und das Richtmaß für das konkrete Bildschaffen bestimmte. Unter dem

Primat einer solchen Kunstauffassung konnten Aspekte wie Individualität und Originalität, wenn überhaupt, nur von sekundärer Bedeutung sein.

In der zeitgenössischen Kunstauffassung hingegen ist das Individuum als das „bildschaffende Subjekt“ autorisiert, sämtliche bildnerischen Entscheidungen aus seiner individuellen Konzeption, aus dem Arbeitsprozeß heraus selbstverantwortlich zu treffen, wie auch das Bildwerk selbst als Produkt, als Dokument eines einmaligen schöpferischen Aktes sich „an sich selbst“, aus seiner eigenen Bildlogik heraus, legitimieren muß.

Als Bildschaffender steht der Einzelne unablässig in seinem eigenen bildnerischen Prozeß. Akt und Entscheidung innerhalb dieses Prozesses wie auch im einzelnen Bildwerk sind künstlerischer Art insofern, als es die Entwicklung bildnerischer Form und individueller Formsprache betrifft.

Der Bildschaffende ist dem Zugriff der Zwecke und Zwänge, d. h. primärer und sekundärer Vereinnahmung, entzogen, solange der bildnerische Prozeß keiner anderen Autorität unterstellt ist als einer prozeßbezogenen, sich parallel zu diesem entwickelnden Ästhetik, die neben prinzipiellen Anteilen (wie z. B. den Gesetzmäßigkeiten des Sehens, der Anschauungsformen, der körperzentrierten Wahrnehmung etc.) wiederum der Autorität des Subjekts als dem bildnerischen Entscheidungsträger unterworfen ist, sofern diese Entscheidungen bildlogisch durchgehalten und somit konzeptionell relevant werden.

Der Bildschaffende steht jederzeit in der Tradition der Kunstgeschichte bzw. verhält sich zu ihr.

Der Bildschaffende steht in seinem Tun jederzeit in der Problematik der zeitgenössischen Malerei, in der zeitgeistige, überzeitliche und geschichtliche Anteile der Malerei schlechthin aktualisiert sind.

Der Bildschaffende erforscht und analysiert das Phänomen des „Bildes“ und setzt sich mit den korrespondierenden wissenschaftlichen Theorien seiner Zeit, z. B. denen der Wahrnehmungspsychologie, auseinander.

Aus alledem geht hervor, daß es sich bei der bildnerischen Arbeit (z. B. der Malerei) um ein Tätigsein handelt, das eigengesetzliche wie relationale Momente enthält.

Entwurf und Erkenntnis

Kunst, also in diesem Falle das Bildnerische, kann eine Form des Erkennens sein im klassisch-sokratischen Sinne des „Wieder-Findens“, des Wiedergewinns einer erhellten, sinnhaften Welt, welche die Dinge im Licht des Erstaunlichen präsentiert.

Dabei wird dieses Erstaunliche, das zu ereignen ist, nicht an den Dingen selbst gesucht, sondern aus ihrer jeweiligen Gültigkeit, aus ihrem jeweiligen „Vorkommen“ für den Menschen „hergestellt“, ins Licht gestellt. Alle vorkommende, vorhandene, geformte und ungeformte Materie wird zum Material eines „Sinnspiels“, welches Wurf für Wurf Sinnbezüge ereignet. „Eigentlichkeit“ im bildnerischen Sinne wäre eben dieses Vermögen des autorisierten Subjekts, in einem schöpferischen Akt („Entwurf“) den Dingen zu entsprechen, so daß er nicht die Dinge (Schein-Objektivität), sondern unser jeweiliges, durchaus wandelbares, nomadisierendes Verhältnis zu ihnen „abbildet“.

„Erhellte“ wird dabei nicht irgendeine ewige Idee jenseits der flüchtigen Welt der Erscheinungen, vielmehr spiegelt das Abbild, die „Gestalt“ als Korrelat der Wirklichkeit das aktiv wahrnehmende, wertende, „welt“schaffende Subjekt.

Im Kunstwerk ereignet sich die „welt“schaffende Leistung des einzelnen Bewußtseins, nämlich der Entwurf von Sinnbezügen, welche durch die Gestaltung der Materie (des Materials) gleichsam in die Wirklichkeit zurückgeformt wird. Dank der materiellen Grundverfaßtheit der Wirklichkeit, in die der Mensch ein für allemal eingelassen ist, wird das Zutagetreten bzw. die bewußte Präsentation subjektiver „Eigentlichkeit“, so sie entschieden und „erstaunlich“ in die Formwelt des Bildnerischen übersetzt wird, von den in den Stand des Betrachters versetzten Zeitgenossen durchaus wichtig genommen: Das Kunstwerk geht den Menschen an. Als „vollendete Tatsache“ konfrontiert es den Betrachter unmittelbar, droht, ihm „Welt“ zu entreißen, zu entfremden, es provoziert seine Eigenkräfte, es verlangt Stellungnahme. Die Öffentlichkeit des Kunstwerks nötigt den Betrachter zur öffentlichen Stellungnahme. Dies macht die Aktualität des Kunstwerks und seine Bedeutung im politischen Diskurs aus.

Wurzeln

Das Bildschaffen ist eine der ältesten menschlichen Formen des Verstehens und Verständigens. Es hat seine archaischen Wurzeln im rituellen Tanz (Mimesis, Darstellungs- und Körperkunst als Form der Beschwörung, der Aneignung von Welt), im Spiel (durchaus nicht nur „Kinderspiel“), schließlich in ersten gestischen Aufzeichnungen von Körpererfahrungen, gleichsam eine „Rhythmisierung der Welt“, welche Orientierung in Raum und Zeit darzustellen vermochte. Das „Spielen“ mit der Welt, mit dem eigenen Körper in der Zeichnung ist anhand der einzelnen Zeichenphasen des Kleinkindes nachzuvollziehen.

Bezeichnend für archaisches Bildschaffen ist das „magische Element“, der Beschwörungscharakter der erhaltenen Zeichnungen und Idole: Die

großen Mächte, die Gottheiten selber sind es, die spielen, die entscheiden über Ordnung und Chaos, Dauer und Untergang, Freuden und Leiden. Die Menschen suchen sich Zugang zu verschaffen zu diesem Spiel durch Formen und Formeln der Beschwörung: ein Bild zwingt das Abgebildete in eine gewisse Anwesenheit, macht es verfügbar. Das in die „Kunstform“ übersetzte, eingeformte „Vor-Bild“ ist gebannt, zum Stillhalten verurteilt, zur Manipulation freigegeben (vgl. die Symbolik des Voodoo-Zaubers). Alle wichtigen Ereignisse des Lebens zwischen Geburt und Tod wurden so auf rituelle Weise „vor“-gespielt, „vor“-gezeichnet. So hatte man Teil am unabänderlichen Geschick, beschwor die Kräfte, die da am Werke waren, und schuf sich eine sinnvolle, weil mit den Göttern vereinbarte Welt.

Von jenen Urformen des Bildschaffens bis hin zum zeitgenössischen „Kunstabstrich“ hat die bildnerische Arbeit als eine wesentliche Form menschlichen Tuns einen historisch gewachsenen „Tempel“, einen „Kunstraum“ errichtet, in welchen über Jahrhunderte hinweg Kompendien jeweiligen Zeit- und Weltverständnisses wie auch höchst individuelle, eigenschöpferische Zeugnisse menschlicher Verfaßtheit freigesetzt worden sind.

Entdeckung der Eigenwerte — Entwicklung der Eigenkräfte

Bildnerisch-künstlerische Arbeit ist eine Offerte: eine anschauliche Weise des Denkens und Erkennens, in der die Wirklichkeit und ihre Dinge so in die Form (auf die Formel) gebracht werden, daß das subjektive, ganz eigentliche Verhältnis des Bildschaffenden zu ihnen, seine Weise der Wahrnehmung, seine Erfahrungen und Prägungen, seine Betroffenheit in die Kunstform eingebracht werden bzw. aus ihr hervorgehen.

Das „Sagen der Dinge“ kann ebenso eine Form, ein Weg für mich sein, mein Verhältnis zu ihnen zu klären, meine Realität dadurch zu bewältigen, daß ich sie zu meinem Gegenstand mache, zu meinem „Material“, an dem meine Eigenkräfte „am Werk sind“. Ob ich von den „gewöhnlichen“ Formen und Bezeichnungen der Dinge ins Ungewöhnliche, Bedrohliche vorstoße, aus dem Konformen ins Phantastische oder in die „verkehrte Welt“, stets spiegele ich die Dinge durch mich hindurch und mich in ihnen, stets setze ich sie aber auch frei ins Spiel der Möglichkeiten und setze dem „so und nicht anders“ der öffentlichen Vereinbarung das „so und anders“ meines Spiels entgegen.

Der Einzelne muß sich immer wieder ins Unbekannte hinein entwerfen, seinen Entwurf ins Licht stellen, ihn formulieren und „veröffentlichen“ als seinen Beitrag gemeinsamen Diskurs.

Jeder erfährt im Nachdenken über die Form, die er dabei wählt, eine Schule der Entscheidungen, eine Schule der „Anschauung“ der Dinge und ihrer

Beziehungen zueinander, eine Schule des Wahrnehmens, Erkennens und Wiedererkennens, eine Schule der Wiederholungen, der Kreisläufe und der Serien wie auch der Einmaligkeit jeglichen Ereignens. Er erfährt sein „Weltbild“ als Korrelat seiner eigenen Körperhaftigkeit, als Spiegel seiner Existenz; er erfährt sich selbst als „Innehaber“ einer ganzen Welt, seines einmaligen, ureigenen Entwurfes dessen, was war, was ist und was in der Möglichkeit steht: seinen Anteil an Geschichte, am Dasein und an Utopia.

Kunsterziehung — Erziehung zur Kunst?

Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit bildnerischen Mitteln als wesentlichen Lernort individueller Freiheit und Entscheidung zu denken und im Bildungsplan entsprechend zu berücksichtigen, muß unser Anspruch sein. Eine solche Möglichkeit grundsätzlich zu eröffnen ist jedoch an Bedingungen geknüpft, die weitere Aufgaben an das Erziehungs- und Bildungswesen unserer Gesellschaft stellt.

Die Einrichtung der Möglichkeit sinnvollen bildnerischen Lernens erfordert generelle als auch außerordentliche Bereitstellung von Zeit, von Raum und von Material sowie die Garantie ihrer Kontinuität.

Kann der Regelunterricht an unseren Schulen im allgemeinen zufriedenstellend nach dem Bausteinprinzip vonstatten gehen (unter der Prämisse Bildung = Ausbildung, Lernziel = Qualifikation), muß Beginn und Kontinuität bildnerischen Lernens in einer periodisch sich fortsetzenden, sich durchhaltenden *Situation* beherbergt sein, welche den Tätigen bzw. Üben den der Eigengesetzlichkeit der Sache zu übergeben vermag, einzig und allein bestimmt von Aktion und Entscheidung (Reaktion) am Objekt und den selektiven und analytischen Phasen der Auseinandersetzung, z. B. der ständig geforderten Infragestellung und Reflexion des Entscheidungsprozesses in der Lerngemeinschaft im gemeinsamen Gespräch.

Ein Bildungswesen, das eine solche Situation bzw. ihre Kontinuität nicht gewährleistet oder sie dem Zufall überläßt (in den Lehrplänen bundesdeutscher Schulen ist der Kunstunterricht bis heute nicht notwendig enthalten), disqualifiziert sich als in wesentlichen Anteilen menschlicher Kulturleistung defizitär.

Der Lehrer — die Lerngemeinschaft

Wieso müssen Menschen an bildnerische Prozesse herangeführt werden — das auf dem Papier kitzelnde Kleinkind hat doch schon alles begriffen: es zeichnet die Wege, die es in der Welt bisher abgeschrieben ist, sorgsam nach, Oben und Unten, den eigenen Körper als wanderndes Zentrum und Maß aller seiner „Dinge“, deren abgefühlte Oberflächen und Formen.

Wichtig ist, daß Raum, Zeit und Material eröffnet werden, sich mit der Welt bildnerisch auseinandersetzen, und daß alle Materie, geformt oder ungeformt, zum Material bzw. zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden kann.

Leider jedoch ist die Zeitspanne zwischen Kritzelphase des Kindes und Schuleintritt und weiterhin zu einer qualifizierten und wesentlichen Lernsituation meist zu weit gefaßt, als daß der junge Mensch nicht seinem gerade begonnenen individuellen Prozeß bildnerischer Aneignung schon wieder entfremdet würde — sei es durch normative Einflußnahme der Eltern, durch verfrühte Verunsicherung, durch Lösungsvorgaben („Du mußt das so malen!“), durch das Zuviel oder Zuwenig an Aufmerksamkeit, welche den ersten Bildprodukten entgegengebracht wird (beides Spielformen sachlicher Ignoranz).

Den Prozeß bildnerischen Werdens hin zu einer individuellen Bildsprache fördernd und erzieherisch zu begleiten, setzt ein großes Maß an Einsicht in bildspezifische bzw. individualspezifische Zusammenhänge voraus.

Deshalb muß zu Beginn der gemeinsamen Lernsituation das „Beginnen“ gelernt, entbunden werden, der Ursprung, das Initial, die Tat (z. B. das Aufreißen der Fläche im ersten Zeichenstrich).

Erst wenn der Weg beschritten ist, das „Spiel“ begonnen hat, der Schüler sich selbst auf der Spur ist, kann der Lehrer gefahrlos die Eigengesetzlichkeiten dieses „Spiels“ mit der Formwelt, die Momente bildnerischer Entscheidung, bildnerischer Wahl und Konsequenz in die Frage und damit ins Bewußtsein, in die Reflexion erheben.

Im Eröffnen von Darstellungsformen, von Stimuli und thematischen Auslösern, sicher auch von technischen Verfahren und Anwendungen erhellt sich dem bildnerisch Übenden allmählich das komplexe Gefüge von Materie und Eigenschaft, von Originalität und Verbindlichkeit, von Gesetzmäßigkeiten unserer Wahrnehmung und ihrer individualgeschichtlichen Prägung, von gestalterischer, archetypischer „Urform“ und höchster Individuation, Konkretion in der Kunstform.

Ähnlich den Lehrern der antiken Denkerschulen, den Renaissance-meistern oder den Meistern des Zen zeichnet die Offenheit und Lesbarkeit seines eigenen Lebens und Arbeitens den „Künstlerlehrer“ aus. Auch die verweist wieder auf die Zeiträume, in denen künstlerische Arbeit und bildnerisches Lehren und Lernen gedacht werden muß: eben nicht als stundenweiser Zustand, sondern als Haltung, als eine beständige Aufmerksamkeit, die entwickelt sein will.

Zunächst muß es der Lehrer sein, der durch seine vorbildliche Haltung und sein beständiges Verharren in der Sache (künstlerische Identität) den Schüler abholen, hineinholen kann in die geforderte Aufmerksamkeit.

Im Verlauf des Prozesses wird die Gruppe der gemeinsam Arbeitenden und Lernenden immer mehr zum autonomen Faktor gegenseitiger bildnerischer Auseinandersetzung und Erziehung, in der der Einzelne aufgefordert ist, seine individuelle Bildsprache unter den Augen der anderen zu entwickeln und zu behaupten. Das offene Arbeiten und die individuellen, einander oft in Frage stellenden Entscheidungen und Lösungen im Bildprozeß nötigen zum Erstreiten von Standpunkten, zum Formulieren bildnerischen Wollens im sachlichen Diskurs.

In der Ausbildung an den Kunstakademien z. B. macht diese „Klassendynamik“ individuellen gemeinsamen Tuns und Suchens einen wesentlichen effektiven Anteil des „Studiums der Kunst“ aus. Den Grad der Öffentlichkeit und Absolutheit seines Tuns und seines Bekenntnisses muß jeder selbst erproben und schließlich bestimmen.

Kunst für alle

Der Modellversuch „Künstler und Schüler im Schullandheim“ des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. schuf im Experiment die Voraussetzungen für einen solchen gemeinsamen Lebens- und Erfahrungsraum in der Schulwirklichkeit. Leider waren an diesem Modellversuch, der vornehmlich auf Theater und Literatur ausgerichtet war, bildende Künstler so gut wie nicht beteiligt.

Außerschulische Kultur- und Begegnungsstätten haben es hingegen bereits zu einer gewissen Kontinuität solcher Situationen gebracht; die Ausgewogenheit zwischen personaler Konstanz und Fluktuation in den Teilnehmergruppen (im übrigen Teilnehmer jeden Alters) der ein- bis mehrwöchigen Seminare, Workshops und Sommerakademien etc. signalisiert Stellenwert und vorhandenes Bedürfnis nach Stätten intensiven bildnerischen Lernens.

Neben der erschöpfenden Wahrnehmung der Regelstundenzahl, neben Wahrnehmung und Ausbau des Projektunterrichts im Fachbereich Kunst sind besonders die Schullandheime als schulische Einrichtungen prädestiniert und aufgefordert, Defizite abzubauen und bildnerisches Lernen, auch in Zusammenarbeit und im Austausch mit bildenden Künstlern, überhaupt möglich zu machen.

„In den künstlerischen Zonen vereinigen sich das allgemein gesetzmäßige, natürliche Entstehen und der Freiheitsbegriff. Die Freiheitssubstanz entwickelt sich immer neu an den Widerständen. Um die geschlossene Einheit kreist in scheinbarem Dualismus ein letzter abgesprungener, zeitbedingter Wert in Gegenüberstellung: die selbstgezeugte Vision.“ (Willi Baumeister, Das Unbekannte in der Kunst, 1945)



Den inneren Reichtum nicht vorenthalten

— Ein Ringen um Musik —

Von Christian Altenhein

Ich möchte Dich, lieber Leser, zu einem Spaziergang bitten. Es wäre nämlich schön, wenn ich jetzt nicht gar so allein losziehen muß, denn mir ist recht eigentlich nach Erleichterung zu Mute.

Aber stören darfst Du mich jetzt nicht. Mir schwirrt der Kopf. Meine Gedanken haben sich gründlich festgebissen — nur: lauter Irrwege, leider. Oh, nicht daß Du denkst, es wäre jetzt angenehm plaudern mit mir. Weit gefehlt. Wenn Du nun schon da bist, will ich Dir nämlich den ganzen Salat einfach vor die Füße . . . ja, da hast Du es, denn Deinetwegen sitz' ich ja überhaupt hier. Das heißt: so. Ich bin es jetzt aber leid! So geht es nämlich nicht. Und stör' mich nicht. Und reizbar bin ich obendrein.

Wie ich auf der kleinen Treppe sitze und mit den Schuhen kämpfe, steckt Ruth in diesem allerleichtesten Freundinnen-Besuchs-Launen-Wunder, das leider nur Katrien zustande bekommt (— nicht ich! —), ihren Blondschof aus dem Stübchen: „Was Du es Dir nur wieder schwer machen mußt in Gottes schöner Welt. Du schnaufst ja schon die ganze letzte Stunde wie eine Dampflokomotive mit Asthma.“ Und in ihr verwehrtes Paradies hinein: „Das ist aber immer so, und eines Morgens sitzt Du dann in der Küche und liest in der Zeitung, daß sich Dein lieber Mann leider den reizenden Kopf nun vollends zergrümmelt hat mit seinem ganzen Denksdings, und daß sie ihn Ecke Kreuzstraße zusammengefegt haben, und wer ihn denn nun abholen möchte. Darum hat er Dir auch gar nicht guten Tag sagen können, vorhin.“

Und leises Kichern der Unsichtbaren, und wieder zu mir: „Zieh' doch die grüne Jacke an, ja? Es könnte gleich . . . Und sei so gut, und nimm Dir gleich Papier und Schreibzeug mit, damit Du nicht wieder die armen Leute anfallen mußt, daß einer sich gar nicht mehr unbewaffnet vor die Türe traut.“ Und wieder: „. . . das hättest Du sehen sollen, neulich.“ Staunen, scheinbar. „Ach was, er tut nicht wirklich . . .“ Und: „Und bleib' nicht zu lang, hörst Du.“ Und Türe zu.

Und ich beeile mich, daß ich fortkomme. Sie hat wohl recht, auf ihre Weise, sicherlich, aber das hält doch kein vernünftiger Mensch aus. Und außerdem, was versteht sie überhaupt davon, für andere zu denken? — Jacke. Hausschlüssel. Tür zu. Endlich.

Richtung ist egal. Hauptsache, es geht vorwärts jetzt, nur nicht stehenbleiben. Aber ich entscheide mich doch für den Ostfriedhof. Der Bäume wegen. Und weil es weit genug ist.

Verflixt, jetzt hab' ich doch nichts zu schreiben dabei. Macht auch nichts, ich will ja jetzt doch nur vergessen. Abschalten. Alles rausschmeißen. Dabei braucht mir gar nichts einzufallen! Also brauch' ich auch nichts zu schreiben!

Du wunderst Dich vielleicht, was ich denn nur habe. Warte einen Moment, ich will es Dir schon noch sagen. Nun, ich muß mich wohl erst einmal entschuldigen, denn jetzt zerre ich Dich hinter mir her, ohne daß Du so recht weißt, wie Dir geschieht und worum es überhaupt geht. Nun, das ist schnell gesagt. Eigentlich . . . ja, eigentlich wollte ich etwas schreiben.

Etwas über Musik mit Kindern. Ermutigend sollte es sein. „Traut euch doch“, wollte ich rufen. Allgemeinverständlich. Nicht so, daß nur die verstehen, worum es geht, die es ohnehin schon wissen und praktizieren. Aber dennoch wesentlich. Vor allem aber: ermutigend. Für Lehrer, Erzieher, Eltern, „Erziehende“ schlechthin sollten meine Gedanken taugen. Und nicht zuletzt — ich gebe es ja zu, und deswegen triffst Du mich ja auch in so überaus herzerfrischender Verfassung: nicht viel ist davon geblieben, Du wirst schon noch sehen —, nicht zuletzt also für die Wesentlichen: die Kinder! — Entschuldige also.

Aber, es ist doch wahr. An die Erwachsenen soll es gehen, in unseren so verkopften Tagen, in denen es anscheinend so selbstverständlich geworden ist, daß man gar nicht mehr so genau fühlt und weiß, warum eigentlich man etwas tut (Das ist aber doch wichtig, oder?).

Wo soll man denn da auch beginnen?

Natürlich: Musik — was ist sie nicht alles? Zumal mit Kindern, in Gruppen, in der Schule, auf Fahrten. Gemeinsamkeit, innere Beteiligung, Gleichberechtigung, ja Gemeinschaft, Empfindung, sogar Begeisterung, Abstraktionsschulung, Innen und Außen, Qualität statt Quantität, Spaß soll es ja machen, Prozeß, nicht Produkt, Entwicklung, Entfaltung, Wachstum, Fortschritt . . . Was fällt einem nicht alles ein?! Welche Flut von Aspekten. Die mußst Du nun bewältigen, ganz zu schweigen von der Sisyphus-Qual, die der Versuch bedeutet, all das Gesammelte zu ordnen, zu richten, und obendrein auch noch verständlich zu machen.

Versteh' mich wohl: es geht mir nicht so sehr um die Musik-Konserven, als vielmehr um das Selbst-Gemachte. Singen, Spielen und Tanzen mit Kindern.

Da sitzt du nun: sammelst, ordnest, liest nach; versuchst, suchst neu, suchst mehr, fragst mehr, ordnest neu — und stößt allerorten auf Grenzen, es purzelt einfach den Weg, den Du genommen hattest, wieder zurück. Jeder einzelne Weg mündet, im Kopf begangen, wieder am Ausgangspunkt: Was ist nun Musik? Und: Warum denn eigentlich Musik? — Ja, warum? Eigentlich, weil . . . ich wollte doch . . . es ist einfach zum Heulen, ich will alles hinschmeißen . . . ich weiß nix mehr . . .

Es soll doch darum gehen, daß du auch verstanden wirst. Und was kommt dabei heraus? Ohne eine noch größere, fast erschreckende Fülle von Spezialwissen — pädagogischer, entwicklungspsychologischer, entwicklungsphysiologischer, philosophischer, musikhistorischer, musiktheoretischer etc. Natur, ganz zu schweigen

von der Suche nach „geeigneten“ Musiken —, ohne das ist hier gar nichts zu wollen . . . also her damit. Nun, wieder Literatur gewälzt, noch mehr Wissen gehäuft . . .

Das will ich Dir jetzt aber auch noch in aller Deutlichkeit sagen: es ist wirklich ganz und gar kein schöner Zug von Dir, daß Du mir zumutest, mich mit diesen albernen Maßstäben auseinander . . . ja, ich weiß ja, es war mein eigener Wille, niemand hat mich gezwungen. Ja, Du hast recht. Aber versteh' mich doch — .

Nein, jetzt reg' ich mich schon wieder auf. Ja doch, schlau wie Du bist, hast Du schon gemerkt: ich begreif' es nicht. Stimmt auffällig. Bist Du nun zufrieden? Das hast Du ja glänzend eingerichtet. Jetzt, statt mir verständnisvoll zuzunicken, mir meine Last abzunehmen, oder vielleicht zu sagen, daß Du das doch eigentlich gar nicht nötig hast, daß Dir jemand die Musik nahebringt. Oder vielleicht als Gipfel irgendeine Idee zu haben, wo ich einen Ausweg erwischen könnte, denn es geht ja schließlich um uns, um unsere Kinder (also doch um uns!). Aber nein, steif stehst Du einfach da, führst mir so recht vor Augen, welch ein Tölpel ich bin, wie ich mich ungeschickt anstelle, mich vergeblich bemühe, und das ärgert mich. Ja, verhöh'n' mich nur, Du. Amüsierst Du dich gut? — Wie bitte, „blendend“? . . .

Und von dem verwünschten Hortensienbusch und den wunderbaren Levkojen, die entlang der Kreuzerstraße ihre stille Pracht verschenken und sich in ihrer eigenen, tief in sich verwurzelten herben Schönheit sonnen, hab' ich auch nichts gemerkt. Aber was red' ich Dir, davon versteht Du wohl doch nichts.

So, weit ist es nämlich gar nicht mehr, und zur Strafe setz' ich mich einfach dort auf die Wiese und sprech' keinen Ton mehr mit Dir. Sieh Du nur zu. Ja, steh' nicht so belustigt wartend da. Mach Dich ruhig weg! Mit Dir geb' ich mich jetzt nämlich nicht mehr . . . Viel lieber tu ich mich jetzt auf den Rücken . . . wie die Wolken schön im Abendhimmel stehen.

Der Sommer lacht einem so warm und gut ins Herz. Ach, daß es doch immer so wäre, so — ja, ich weiß gar nicht, so leicht, so mit einermal sorgen — unwichtig. Tüdelütt, flitzen meine Gedanken. Angenehm kühlwarm trägt mich die Wiese und die silbern rauschenden Bäume rings . . . wenn man doch ein bißchen, ja nur ein winziges, so wäre wie Ruth. Oder es doch zumindest verstehen tät', ein wenig. Bloß ahnen. So einverstanden mit allem. Gott und die Welt in eins lieb und wert halten. Aber nie zu ernst. Gott bewahre (— und ihr tut er sogar den Gefallen, manchmal!!). Wie ist das Leben doch ein herrliches Spiel. Und döse so vor mich hin.

Da geschieht Wunderbares. Ein Dreigestirn zieht vom Ende des Parks herauf. Drei Gestalten, bedächtigen Schrittes. Eine alte, gebeugte Frau, einen Kinderwagen vor sich, und an ihrer Linken ein strahlendes, blondes rundes Kindergesicht. Glück strahlen sie bis herüber.

Wie in seligem Monolog, bewegt jedes seinen Mund. Der Wind rauscht in den Bäumen. Ich ahne nur: Ob sie sich Geschichten erzählen?

Wunder transparenter Wesen. So ist es wohl gemeint. Der Mensch gehört sicher nicht zurück in die Steinzeit. Unsere alltägliche Stadtwüste ist es wohl auch nicht.

Aber hier, hier ist es gerade recht. Diese Drei zeigen es so deutlich. Wesen des Gartens sind wir wohl. Wie sie sich scheint's wohlfühlen. Selbstvergessen und wach zugleich. Beschämend wach.

Aber sie können sich doch nicht, wie ihre Münder tun, zugleich erzählen. Da hören sie ja gar nicht zu! Ob sich denn jedes von ihnen selber so ernst nimmt? Hört gar nicht? Ist vielleicht doch schon infiziert? Wie können sie nur . . .?!

Aber näher sind sie herangekommen: da löst sich aus dem Raunen der Bäume ein anderes Dreigestirn. Eine dünne, krächzende und verbrauchte Stimme, ein feiner, goldener Kinder-Glockenklang, und — zutiefst befriedigt anscheinend — lüsterne Grunzen. Etwas gluckst aus dem Kinderwagen. Das alles zu Kinderbildern, die in mich hineingeblasen werden: „. . . schlüpf unter die Deck. Morgen früh, wenn Gott will, wirst du wieder geweckt. Morgen früh, wenn Gott will, wirst du wieder geweckt . . .“ und das ganze von vorn. Hingegeben ziehen sie vorüber. Dann Stille. Räume dehnen sich.

Dann: „Sing's noch einmal, Gruß.“ Lächeln. Und wieder hebt die Alte an, der Motor, das Herz dieser Drei. Das Kindergesicht erstrahlt neu. Wohl in sich hinein. Der Abglanz nach außen aber ist noch immer stark genug. Auch das Gequieke hebt neuerlich an. „Guten Abend, gut' Nacht, mit Rosen bedacht, mit Nelken besteckt, schlüpf unter die Deck. Morgen früh, wenn Gott will, wirst du wieder geweckt. Morgen früh, wenn Gott will . . .“

Zuerst geht mir gar nichts auf. Aber dann. Mit einmal bin ich ganz wach: was diese Drei da tun, das ist doch . . . ich wollte doch . . . kann ich nicht . . . Bis ich auf die Füße komme, sind die Drei inzwischen verschwunden. Hab' ich alles denn nur geträumt? Diese Kinderseelen? Ich? Gedanken strömen.

Jetzt aber nach Hause. Wenn ich es doch nur gerade so aufschreiben könnte, nur ein wenig. Aber nein, bis ich zu Hause bin, hat sich sicher so viel gestaut, daß ich wie ein Luftballon dick und rund aus allen Löchern pfeife. Aber arbeiten . . .?

Ah, wie gut, daß Du immer noch da stehst, Du Tropf. Hast Du gesehen? Da kann ich Dir jetzt gleich erzählen. Und Du kannst mir nachher ein wenig helfen, es zusammenzubasteln. Nun schau nicht so verständnislos — und komm! Ein bißchen zügig, wenn ich bitten darf, denn wenn die Gedanken erst einmal fließen . . .

Wie ich zu Hause bin, ist es mit „Arbeiten“ natürlich Essig. Vor lauter Begeisterung kann ich gar nichts Ernsthaftes auf's Papier bringen. Ist es denn auch nötig?

Ich sitze also in der Küche, der Tee dampft. Vor mir der Tisch, davor Ruth. Ich erzähle. Viel. Ausgiebig. Und sie hört geduldig zu. Wie das gut tut!

Und wie ich fast fertig bin, und eigentlich alles gesagt ist, und ich so mitten hineinfrage: „Verstehst Du das?“ . . ., sitzt sie da, lächelt mich so an: „Ja, hast Du denn geglaubt, Du müßtest Dich sparen? Oder vielleicht sogar, Du müßtest es den Kindern erst zeigen? Ach, Du Lieber . . .“ Mitleidiges, verliebtes Lächeln. Und dann: „Ja, wolltest Du ihnen denn ihren inneren Reichtum vorenthalten?“

ZUR PHÄNOMENOLOGIE DES SPORTLICHEN SCHEINS ☆☆☆☆☆◇◇ ODER



Monologe eines Sportkursleiters,
um einen Diskurs einzuleiten

Von Fritz U. Krause

*Einen Augenblick
mit zwei gehobnen Beinen
(Erich Kästner, Der Hand-
stand auf der Loreley)*

I

Wo die Masse herrscht, ist antizyklisches Verhalten angebracht. Doch, wer will im Winter zum Surfen fahren! Wir fahren also dann dahin, wo die sind, die da immer-zuhauf-sind!

Die Szene bestimmt uns; der Pädagoge merkt sehr bald: Du wirst hier nur erkannt, wenn du die passende Sprache sprichst und die richtigen Riechmarken setzt. Die Geschlossenheit eines „Situativ“-Sports hat lange aus ihrer Eigengesetzlichkeit den Sinn entwickelt, der unausbleiblich ist. Du kommst viel zu spät, ein Wörtchen mitzureden. „Meer, Material und Mentalität“ — da bleibt dir nur: „Mach mit!“

Einsichtig genug, nicht wider den Strom schwimmen zu können, zielt die pädagogische Strategie auf Anpassung. Das geht auch gut, was das „Material“ betrifft. Die Kaufkraft reicht aus, man weiß sich zu rüsten. Schwieriger gestaltet sich der Umgang mit dem „Meer“. Trotz eifrigen Übens liegt das Handikap immer noch um sechsunddreißig. Das bedeutet Erfolgseinbuße als Vorbild. Schlimm wird es schließlich bei der „Mentalität“. Die skeptische Einstellung des Pädagogen streibt sich gegenüber allem, was seinen Platz mit Macht behauptet. Als Anwalt der Pluralität sind ihm Gesinnungen und deren Mission ein Ärgernis. Elias Canettis „Masse und Macht“ im Ohr sinnt er auf „Verwandlung“.

Der Pädagoge, so muß er schließlich, wie so oft, einsehen, ist für die „Anpassung“ verdorben. Es gilt, die Rolle

Don Quichotes wieder ernsthaft anzunehmen!

Da die Kürze der Aufenthaltszeit die Dauer evolutionärer Langmut nicht zuläßt, muß die pädagogische Organisation den Umsturz einplanen. Die Tat der Verwandlung braucht eine Theorie der Verweigerung und der Kritik. Dabei muß allerdings etwas unberührt bleiben — der Spaß am Surfen.

II

Das analytische Gemüt läßt es sich nicht entgehen, dem Schreiten zur Tat und dem Entwurf einer sinnsetzenden Theorie eine Bestandsaufnahme der bestehenden Situation voranzustellen:

— Die, die ausziehen werden, um in einer Woche sich dem Surfen zu verbinden, werden auf die stoßen, die wir Mentalitätsträger nennen: „Aufgedrehte Konsumenten mit aussaugend süchtigen Ansprüchen im verwirrten Gemüt, mit Sprüchen lebend und ungepflegt schick.“ Gemeint sind die, die eine rasche Möglichkeit zu schätzen wissen.

— Das Surfen ist eine Fertigkeit, mit der man flott wird, flott fertig ist. Sie ist leicht zu erlernen wie das moderne Skilaufen, das moderne Tennisspielen, die modernen Fremdsprachen. Kenner sprechen von einer Woche.

— Das Material (früher: die Ausrüstung) nimmt Anfängermühe ab. Tut es das nicht, nimmt man besseres Material. Die Sportartikelindustrie weiß, was Surfer brauchen. Der Surflehrer ist noch lockiger als der immer etwas tumb wirkende Skilehrer und hat die flockigere Gebe. Er ist schließlich mit allen Wassern gewaschen. Seine Lehrmethode ist gepuffert.

— Seine Lehrwirkung zeigt sich rasch: Die Zaghaften werden es ohnehin nicht lernen; die Bestätigten aber

sind dankbar für das günstige Totalsperangebot, brandheiß, brandneu, optimal! Der Lehrgang ist kaum vorbei. Die neuen Athleten kennt man kaum wieder. Sie werden — so sagen sie — im Starkwindrevier ihren neuen sportlichen Flitzer antesten. Als sensibler Frühgleiter sei er stark in Manövern und dazu ein heißer Halbwindrenner, federleichter Jumper bei nahezu jedem Wind und in jeder Welle.

— Von Pannen und anderen Niederlagen ist nichts zu hören. Man muß sich daran gewöhnen, mit Erfolgsgewohnten zu verkehren. Eine ganz schöne Belastung für das eigene Selbstgefühl als Pädagoge! Sondersprachler und Macher umgeben uns. Sie sind unmittelbare Nachkommen des Wellenadels Naish, Hönscheid, Pudenz, Messmer, Eskimo. Die Szene international rückt um uns zusammen. Wir sind in der Mache.

— Wenn man etwas länger unter ihnen lebt, verschiebt sich das Bild allerdings ein wenig. Zwei — genauer — drei Gruppen sind auszumachen: Da sind die, die gewollt haben und eigentlich immer noch wollen und nun hoffen, daß die, die neu wollen, ihnen wieder so recht zum Wollen verhelfen (mit den Letztgenannten bin ich übrigens ange-reist). Und dann sind da noch die, die nicht mehr wollen dürfen, sondern die zwanghaft müssen. Die Surflehrer, die Freaks mit der Sinkler-Klasse, lazy students, also all die, denen Lebenszeit Jugend ist.

— Stößt die erwartungsfrohe Gruppe der Neulinge auf diese Werber, Ratschläger, Billiganbieter, Zeitmarodeure und Imponierer, so laufen die bekannten Einvernahmeprozesse ab. Unter dem Stichwort: Bärenfangmethode, faßt man den Charme dieser Leute zusammen. Sie sprechen die Sprache der Liebe und meinen ihre Sache. Man ver-

gleiche die Hilfsaktionen der Hochschulgruppen, die den Erstsemestern den rechten Weg weisen; an die rührige Fürsorge der Geldinstitute, die die Groschen der Kinder in die richtige Richtung rollen lassen. Der Deal beginnt bei den Unbedarften; und jeder Wahn wird seriös, wenn sich Jünger einstellen.

— Die das Surfen verkaufen, verpacken ihre Interessen zu anderen Informationen als die, die für sich die Jungsurfer einkaufen. Die letztgenannte Gruppe wirkt besonders aufreizend, da hier die Hilflosen zu den noch Hilfloseren fliehen, wie das beim Sozialarbeiten so üblich ist.

Bevor der harmlose Pädagoge sich all dessen versieht, „sieht er sehr alt aus“ wie die Gruppe feststellt —, wie beide Gruppen feststellen! Doch das Empfinden pädagogischer Bedrängnis hat auch sein Gutes. So wie der Tennisspieler sich erst einmal mit dem Schiedsrichter anlegt, um die Spannung für die nötige Konzentration zu finden, so wird auch der Pädagoge seine Register ziehen. Wie und Was, das sei natürlich nicht verraten!

III

Nach dem ersten Strandkontakt zieht sich der Pädagoge allein ins Schullandheim zurück oder ins neutrale Café und kommt mit beunruhigtem Blick auf seine bevorstehende Aufgabe zu etwa folgenden Überlegungen:

In der Schule lernt man heute nicht mehr fürs Leben. Das im Leben Gelernte wird in der Schule stationär, das heißt, nach Fächern geordnet, behandelt. Diese Behandlung kuriert nicht nur an den Symptomen, den Gegenständen, sondern will den vom Gelernten Betroffenen, dem Menschen, psychisch helfen.

Das geschieht durchaus ohne das Gefühl der Hilflosigkeit, aber mit der Ge-

wißheit der Ohnmacht. In der Schule beruhigen sich die Schüler fürs Leben. Sie ziehen täglich mit Schulschluß seduziert hinaus, um nach dem Bad in der gesellschaftlichen Welt seduziert zurückzukommen. Die Spukgeister im grauen Flanell oder poppigen Flimmer, bekannt als Information und Wissen, haben sie aufgescheucht und süchtig gemacht. Sie leben mit dem unguuten Gefühl, nicht ganz auf dem Laufenden zu sein, am Informationsfluß vorbeigegangen zu sein, oder mit dem Hochgefühl, zu den Insidern zu gehören.

Der Lehrer leiht sich eins ihrer Wörter aus: Er sieht sie verunsichert (Es ist schon richtig formuliert, es trifft durchaus auf beide zu!). Der Pädagoge erlebt täglich das Glück des Sisyphos. Er übernimmt die Therapie. Er klärt auf, ordnet, verwirft, wertet, verwertet und wartet. Schließlich ist er von berufs wegen anders informiert als die informierten Schüler. Anfangs halten sie ihn deshalb für besser informiert, bis sie schließlich befürchten, er sei doch wohl bloß desorientiert.

Der gewitzte Pädagoge weiß, daß er sich auf den Wettkampf der Informationen nicht einlassen darf. Er sucht deshalb das „Gespräch“, besser das Hintergrundgespräch:

Das Wahre ist vom Bösen zu trennen,
das Richtige vom Falschen,
das Wichtige von Zufälligen,
die Faszination von der Begeisterung,
das Fachwissen von der Scharlatanerie,
das gesunde Verlangen von der raffenden Gier,
das Interesse von der Schwärmerei,
das sportliche Erleben vom Eindruck des Siegs oder der Niederlage.

Einen hohen Wirkungsgrad haben diese Gespräche nicht, das zeigt der kindliche Habitus der vielen BMW-Fahrer. Aber die sedative Wirkung sollte man — wie gesagt — nicht unterschätzen.

Mancher kommt zum ersten Mal auf den Gedanken, heiteren Gemüts und ohne jeden Grund auf etwas zu verzichten. Das Gespräch dient so der Einleitung von Erkenntnisprozessen. An der Erkenntnis sind Willen und Bewußtsein beteiligt. Sie hat emanzipatorischen Wert, das heißt, sie erleichtert das Zusammenleben. Information und Wissen sind dagegen Vergewaltiger, die „prägen“. Man darf sie nur im Käfig mitführen und muß sie immer in ihre dienende Rolle zwingen.

Die Schule ist der Ort des Gesprächs und des Erkennens. Hier gelingt es, die Gewalt aus Information und Wissen zu nehmen, die Schüler durch Erkenntnis zu stabilisieren, damit sie dem Wahnsinn der Welt mit einiger Gelassenheit zuschauen und vielleicht steuern können.

Beim Aufenthalt im Schullandheim trifft das Gespräch auf peripatetische Bedingungen. Der Informationsfluß von außen versiegt fast ganz. Jeder muß auf das zurückgreifen, was er selbst gedanklich umwandelt. Ohne den schnellen Rückgriff auf die Produkte der Meinungsindustrie verodet der kühne Spruch an Wiederholung. Keiner kann umhin festzustellen, wie weit die Wüste in ihm vorgedrungen ist. Die Einfachheit der Umgebung, das Reduziertsein auf das Notwendige des Tages, die sehr eingeschränkte Komplexität der Lebensbedingungen überhaupt schaffen die kreative Langeweile, die die normale Neugier wieder auslöst.

Die Analyse des Vorgefundenen wird zur natürlichen Beschäftigung. Die Ergebnisse der Analysen stören nicht, da sie keine Handlungen nach sich ziehen. Der Aufenthalt im Schullandheim ist handlungsarm und erkenntnisreich. Die Einsicht wird zum Gemeinschaftserlebnis und erheitert allerseits zum Wohlbefinden.

IV

Diese Auffassung ist die Reaktion des skeptischen Pädagogen auf den Beibtrieb, der aus Athleten-Mentalität entspringt, und sie wird Programm. Der Aufenthalt im Schullandheim erhebt den Anspruch, Dinge zu klären — im Gespräch.

Das Thema des Gesprächs ist das Surfen. Ein Ausnahmethema, da es sich eigentlich schnell erschöpft, aber doch ein Thema, dessen rhematischer Teil besonders anschaulich ist; man kann ihn ausprobieren:

Man segelt stehend auf einem Brett und überlegt, wie es am besten geht. Hat man lange genug überlegt und probiert, packt man das Brett weg und vergißt das Ganze. Man kann sich die Segelbedingungen erleichtern, wenn man ein großes Brett nimmt und ein kleines Segel, man kann sie erschweren, wenn man das Gegenteil tut. Leute mit Sinn für Harmonie versuchen alles aufeinander abzustimmen; Leute mit Sinn für Harmonie und Artistik beziehen sich in die Abstimmung mit ein.

Ein beachtenswerter Faktor bei diesen Überlegungen ist die Eigenwilligkeit des Meeres. Der gutgläubige Baggerseesurfer glaubt sich am Meer am Ziel seiner Träume. Doch er macht seine Erfahrungen. Das standardisierte Surfen, für den domestizierten heimischen See konzipiert, gerät im engen Priel bei ständig wechselnden Wasserständen, unvermuteten Wasserströmungen, launischem Wind, versandetem Gerät zur Geduldprobe. Die Tide läßt die Surfzeit knapp sein. Zwar lockt die Welle jenseits der Sandbank, aber zugleich droht und mahnt das Fragezeichen des Zurückkommens. Nur wenige sind hier auserwählt, Paradiesvögel zumeist. Das sind jene, die bei Bewegung, Spiel und Sport ihre Lebenszeit vertun und

gar Sportlehrer werden, um ihr Altern bewußter zu erleben.

Bis zum Beachstart hat der Surfer die „Schöne neue Welt“ im Ohr: Asymmetricals, Guns, Sinkerverwende, World Cup Tips von Kailua Kid, Rigg total. Kurz darauf geht ihm anderes durch den Kopf: „Laufe ich mit dem Wasser auf oder ab? Bei dem ablandigen Wind ist das Ufer doch schon reichlich weit weg! Kein Startschot! Eigentlich wollte ich hier ja nicht mein Fahrtenschwimmen wiederholen! In der Welle sollte ich mit dem Mast doch besser Stabhochsprung üben!“ Man könnte es beliebig fortsetzen!

Der Wochenendsurfer ist in vieler Hinsicht von den Surf-Freaks entfernt. Zwar bemüht er sich auch, seine Intelligenz vom Kopf in den Körper zu verlagern, aber er muß dafür büßen. Wer kennt nicht die Leere, die von einem Surftag zurückbleibt, das innere und äußere Zerschlagensein, das nach einem durchlebten Sonntag eintritt. Wer wüßte nicht, wie mühsam es ist, nach einem Tag der völligen Entspannung einen halbwegs gescheiterten Gedanken zügig zu Ende zu führen. Die Erholungsphase nach ausgiebiger Wetterdusche und einseitiger Bewegungsbelastung dauert lange. Die steifen Schultern, der schmerzende Rücken, die latente Erkältung, das Geschwätz der Discosurfer haben Langzeitwirkung. Man muß schon zum Vokabular der Regenbogensurfpresse greifen, um einen gewissen Achtungserfolg bei sich selber zu erreichen.

Um sich von all dem im gedeihlichen Sinne zu erholen, ist das Gespräch vonnöten.

Die Erfahrungen als Erlebnisse zu verarbeiten, das Schwimmen beim Surfen als natürliche Begleiterscheinung zu akzeptieren, die unfreiwilligen Abgänge

zur artistischen Kür auszubauen, also alles anzunehmen, was sich mit dem Surfen einstellt, dahin muß das Gespräch zielen.

Dem Surfen ist das Erfolgserlebnis und das Mißerfolgserlebnis zu nehmen. Dafür ist die Freude am Erleben zu setzen, am Gelingen und Mißlingen. Das Streben nach dem Rekord entwürdigt den Menschen. Man muß schon blind für die Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten sein, wenn man das, was er körperlich an Höchstleistungen vollbringt, für der Rede wert hält. Man kann sich mit einem Kind freuen, wenn es von der dritten statt von der zweiten Stufe springt; ob der Weltrekord im Hochsprung bei 2,30 m oder 2,31 m liegt, ist ein lächerliches Faktum. Das Streben nach Perfektion ist der Rekordsucht verwandt. Unzulänglichkeit wird durch Technik kompensiert. Das ist durchaus verständlich, aber das ändert an der Unzulänglichkeit nichts.

Des Menschen Qualität liegt in seiner Vielseitigkeit, in seinem Sinn für neue Perspektiven und in seinem Verständnis für Ambivalenz und die Widersprüchlichkeit der Existenz. Hier liegen die Probleme, mit denen er sich ein Leben lang fruchtbar auseinandersetzen kann. Der Persönlichkeitsaufbau, der sich an der sportlichen Leistung orientiert, enthält immer die Tendenz zur Menschenmißachtung. Die Erfahrung von Wachstum und Entwicklung hat die Menschen dazu verführt, das Ende solcher Prozesse zu ignorieren. Die körperliche Entwicklung hat sehr früh ihr Ende. Das Erleben von Bewegung ist nicht an Entwicklungsstadien gebunden.

Gespräche sollen die Fehlvorstellungen über den Sport und seinen Wert ausräumen. Der moderne Sport soll in seiner Funktion als Verdummungsstrategie und als Ablenkungsmanöver erkannt

werden: Ob die Demonstranten oder Carl Carstens wandern, ob man in den sozialistischen Ländern die Menschen firmenweise zu den Kulturdenkmälern fährt, ob man Weltmeisterschaften oder die Valerien-Show inszeniert, es kommt aufs gleiche hinaus. Die Menschen müssen beschäftigt werden, um die gefährliche Unruhe der Untätigkeit nicht aufkommen zu lassen.

Die Unfähigkeit zu *leben*, mit erkennen-der Einstellung zu *erleben*, ist ein Massensymptom. Diese Tatsache erfordert die Organisation von Ablenkungstätigkeiten. Wenn die Betriebsamkeit zugleich noch den Konsum fördert, so wird es der Industrie recht sein. Der Funktionswandel geht vom Spiel zum Sport, vom Sport zur Show. Es ist ein Prozeß, der den Einzelmenschen immer mehr in die Rolle des bloß zuschauenden Mitläufers und die Abhängigkeit des Bekommenden zwingt.

Das Brettsegeln ließ noch alle zur Bewegung kommen, die Verführung zum Surfspezialisten hat zwar den Boardumsatz gesteigert, aber die Zahl der aktiven Surfer verringert. „Unter 4 Windstärken geh' ich nicht aufs Brett“, sagt der Surfer, der auf sich hält.

Das Schullandheim ist eine Stätte, an der man ungestörter als in der Schule Bilanz machen, das Vorstellungsinventar ordnen und die Rangfolge der Werte zurechtrücken kann. Es ist ein Schonraum, aus dem die Gewalt der gesellschaftlichen Behauptung herausgezogen werden kann. Hier ist der Ort, eine überflüssige Sportart heiter und mit Wohlgefallen zu genießen. Hier gibt es keine verletzende Geschwindigkeit.

Kein Auto macht durch seine Hetzfahrt aggressiv; der Inselweg zum Strand ist beladen langsam. Die nackten Sandfüße suchen vorsichtig den nächsten Schritt auf den harten, roten Stra-

Benklinkern. Das Tempo entspricht menschlichem Maß.

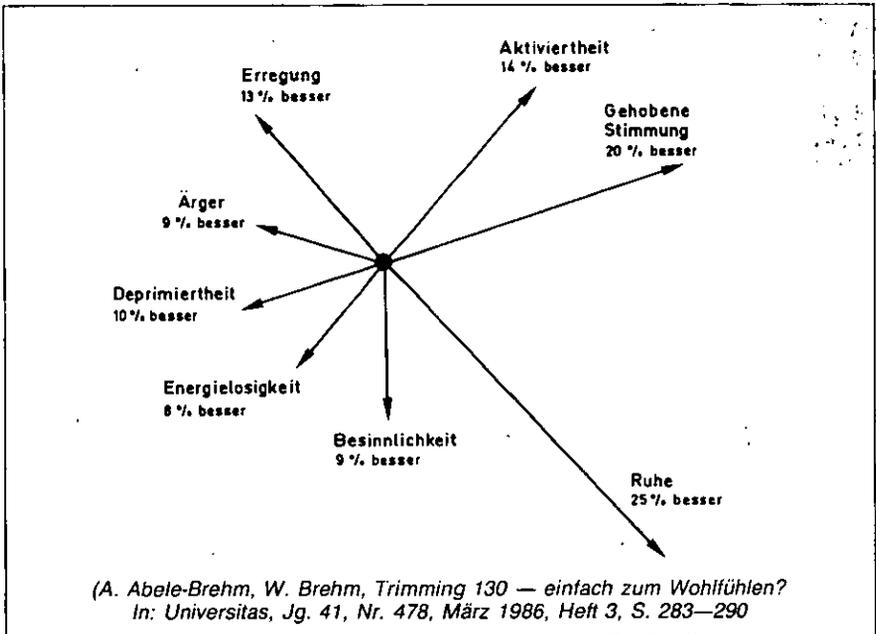
Die Kontinuität einer Tätigkeit von ihrem Beginn bis zu ihrem Ende ist eine schöne Erfahrung. Die Umständlichkeit und Dauer des Riggaufbaus, die vielen Ansätze zum Start, das Dümpeln und Schlingern, das Herumsitzen und Warten auf Wind, der Austausch des falschen Segels, der kurze Genuß einer, objektiv gesehen, mäßigen Geschwindigkeit, der Erfolg rechtzeitiger, ökonomischer Manöver, die zunehmenden Krämpfe, die Mattigkeit beim Abbau und Transport. Ein geduldiger Aufwand für ein wenig Glücksempfinden.

Wer bei dem Geschehen berauscht ist von „Freiheit und Abenteuer“ ist entweder schnell zufrieden zu stellen oder im Irrtum. Nur das subjektive Empfinden gaukelt dem Surfer hohes Tempo vor. Die maximale Leistung des Motors Wind beträgt 1,5 KW bis 2,2 KW. Bei Windstärke 5 bis 6 wird ein Funboard

an km 40 herankommen (Surfen [1985] 4, S. 30 f.). Ein solches Tempo ist aber eine Ausnahmesituation. Die normale Surfgeschwindigkeit liegt bei mittlerem Lauftempo, also innerhalb menschlicher Geschwindigkeitserfahrung.

Zunehmende Bewegungserfahrung auf dem Brett schraubt auch die Unsicherheit des Verhaltens auf das normale Maß zurück. Von Hektik ist bei längerem Surfen keine Spur mehr.

Die Genauigkeit der Bewegungsfertigkeit, das Gefühl für den richtigen Augenblick lassen das gesamte Geschehen zu einem zügigen, kontrollierten Ablauf werden. Die Freude an der Genauigkeit des Ablaufs, an dem zunehmenden Gefühl für den rechten Augenblick des Handelns, vor allem aber über die immer wieder neue, situationsgemäße Einstellung überwiegen das Erlebnis des Tempos. Statischer Perfektion wird damit nicht das Wort geredet.



Zur falschen Einschätzung des Surfgeschehens trägt vor allem der übliche Suggestivbericht der Surfzeitungen bei. Ein Beispiel: Speed, Tempo machen, andere versägen oder auch nur so, ohne den direkten Vergleich, dahindüsen (Funboard [1983] 1, S. 35). Das ist die Sprache derer, an denen wir im Gespräch die Kunst des erkennenden Beschreibens üben werden. Die Seinsweisen der sportgesellschaftlichen Scheinformen, die Manipulation des Sportbewußtseins durch Informations- und Wissensterror, die modernen Sport-Mythen des Alltags überhaupt werden unsere Gespräche bestimmen. Das Anschauen und die Freude des Erkennens sollen das Gemüt beruhigen.

Da sind neben diesen sozialen Erfahrungen mit dem Sportbetrieb natürlich die großen Themen einzubeziehen:

Das Vorstellungsgelände, Sport und Gesundheit, enthält wichtige Einsichten, zu denen jeder Sporttreibende nicht früh genug kommen kann. Den Verödungsprozessen der Seele in der Welt der Informationen, des Wissens und der Plansprachen entsprechen die Verschleißprozesse an der Wirbelsäule, an Gelenken, Muskeln und Sehnen in der Welt der Sportrekorde (H. Cotta, Der Mensch ist so jung wie seine Gelenke, 4. A., 1983; G. Schettler, Der Mensch ist so jung wie seine Gefäße, 2. A., 1982). — Der Mensch ist so jung wie seine Fähigkeit zum Wohlbefinden, fügen wir hinzu.

Die „kurzfristigen und langfristigen Auswirkungen des Sporttreibens auf

das Wohlbefinden“ bedürfen des Gesprächs. Die Sucht nach ständig neuen Informationen und Wissensfakten führt — so ergibt das Bild des Surfers mit großer Deutlichkeit — zu Zuständen der Anfälligkeit. Nötig ist dagegen, sich gegen die Prediger der „Wahnsinnsgefühle“ zu wehren und die Zustände der erkennenden Ruhe zu ermöglichen.

Die Grenze zwischen eingebildeter Vorstellung und erfahrener Vorstellung ist zwar nicht leicht zu ziehen, aber keiner kommt davor her, den Wirklichkeitsgrad seiner Wirklichkeitsvorstellungen am eigenen Leibe zu ermitteln.

V

Die Überlegungen im Café haben zu dem Schluß geführt, eine wehrhafte Pädagogik zu wagen.

Auf dem erneuten Weg zum Strand werden die Gedanken praktischer:

Die Geräteerklärung, die Reviereinweisung, die Balanceübungen, die Knotenlehre, das Auf- und Abriggen des Segels, die Notsignale, das Tragen des Riggs und des Boards, die Simulatorausbildung, die Starts, die Wenden, die Halsen, das Kreuzen, das Steuern, die Sicherheit, die Verkehrsregeln, die Strömungsphysik, die Wetterkunde, den Umweltschutz wird uns ein Surflehrer zu erklären wissen. Locken darf er haben, und zu jung darf er auch sein — doch wehe, er reizt den Pädagogen!

*Dr. Fritz U. Krause
Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter an
der Universität Münster*

*„Man muß schon blind für die Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten sein, wenn man das, was er körperlich an Höchstleistungen vollbringt, für der Rede wert hält.
Fritz U. Krause (slh 138, S. 62)*

alte zeiten wieder holen
das alte bett erobern oder
wenigstens das zimmer oder
egal

beschwören die zimmergeister
besonders um mitternacht
nicht wissen

wann es losgeht
wer es losmacht
was dich loßläßt

bälle fangen
bälle zuspielen geschickt
 abspielen

möglichkeiten ausspielen
mit worten spielen

manches
überspielen

sich selbst spielen
theater spielen
eine rolle spielen, z. b. den clown

anders leben zu anderen zeiten
mit anderen leuten
zusammen leben zusammen
ein Haus beleben

andere erleben andere durchleben

leute spüren und toll finden
leute spüren die dich toll finden

aber auch von denen du lernen kannst

wie du anders sein könntest

leute anmachen leuten zulachen

fremde Gedanken im Ohr haben
neue Gedanken im Kopf haben

endlich von vorn anfangen

ganz viel essen
ganz wenig essen
ganz laute musi hören
ganz lange feten feiern

ganz cool bleiben
ganz schwach werden
ganz wach werden

leute in der pfeife rauchen
auf einmal dringend die andern brauchen
aus worten menschen machen
sich immer wieder kaputt lachen

ins kalte wasser springen
und warm werden

aus: slh 127 — 1983

GL

Die Suche nach dem anderen

Französische und deutsche Schüler im Schullandheim

Von Dieter Ewald

*Car ce qui compte, finalement,
C'est la joie d'être
Et d'être là
Toujours présent. (Marie)*

Ein deutsch-französischer Schüleraustausch, der mit einem viertägigen Schullandheimaufenthalt auf der Nordseeinsel Langeoog beginnt und dann in den Gastfamilien in Bielefeld weitergeführt wird, was bestimmt ihn über die allgemeinen Erwartungen hinaus, die man an einen Austausch richtet? Welche spezifischen Erfahrungen sind es, die neben die mit dem zugeordneten Partner, den Gasteltern, der Gastschule und dem Gastland treten?

Als die 40 Schülerinnen und Schüler (je zur Hälfte aus einer Première des Lycée Dominique Villars/Gap bzw. einer 11. Jahrgangsstufe des Ratsgymnasiums Bielefeld) in Bus und Schiff dem Schullandheim entgegenreisen, werden von der „sicheren“ Position der eigenen Sprachgruppe aus zunächst nur sehr zaghafte Vorstöße in der Fremdsprache gemacht. Auch beim ersten Strandspaziergang bleiben die beiden Gruppen noch weitgehend unter sich. Gemeinsam muß man erst bei der Diskussion der Aktivitäten, die den Aufenthalt thematisch bestimmen sollen, bestehen:

Vorüberlegte Vorschläge werden von beiden Seiten eingebracht, diskutiert, verworfen (ein Theaterstück über das deutsch-französische Verhältnis) oder akzeptiert (eine moderne Adaption des Märchens „Aschenputtel“, verschiedene Tanzchoreographien). Die begleiten-

den Lehrer/innen ordnen sich zu, um insbesondere im organisatorischen und sprachlichen Bereich die Gruppen zu betreuen. Die größte Gruppe (16 Schüler/innen) hat den Tanz gewählt, eine kleinere (9 Schüler/innen) das Theaterstück, und eine den beiden anderen zuarbeitende Gruppe (15 Schüler/innen) wird Requisiten herstellen, für das Schminken sorgen . . .

Das große Interesse für die Tanzgruppe ist bemerkenswert; es scheint auf das Bedürfnis der Austauschschüler hinzuweisen, den Bereich nonverbaler Kommunikation und Selbstdarstellung zu favorisieren, um sich selbst vollkommener einbringen zu können, ohne daß sprachlich präfigurierte Muster intervenieren und Spontaneität unterbinden. Formalisiertheit (das strukturelle Grundmuster der schulischen Spracherwerbsphase) scheint als Fremdforderung empfunden zu werden, als ein Rückschritt gegenüber der Kraft nichtverbaler Äußerung. Nicht von ungefähr setzt auch die Theatergruppe auf die Reduktion der Versprachlichung bei verstärktem Einsatz von Gestik und Mimik (was letztlich auch den großen Erfolg vor den Zuschauern sichern wird).

Die gemeinsame Arbeit und die vielbelachteten und begeistert aufgenommenen Aufführungen lassen die anfängliche Distanz schwinden, Verständigung

fällt nun leicht, Sprachhemmungen sind abgebaut (man weiß, daß man sich auch ohne den Zwang zum perfekten Gebrauch sprachlicher Muster versteht), die Rückfahrt läßt bereits ein vielversprechendes Bild für die noch folgenden zehn Austauschstage in Bielefeld erwarten . . .

Elisabeth und Ghita ziehen ein Resümee:

Durch den gemeinsamen Inselaufenthalt haben wir uns alle ziemlich schnell untereinander kennengelernt und nicht nur, wie sonst üblich, den eigenen Austauschschüler und dessen Freunde. Da sich immer Deutsche und Franzosen ein Zimmer geteilt haben und durch unsere vielen gemeinsamen Aktivitäten (z. B. Tanz, Theaterspielen, gemeinsame Strandspaziergänge, Sitzen am Kamin) recht gut kennenlernten, waren wir dann in Bielefeld schon zu einer Gruppe geworden und haben auch dort noch viel zusammen gemacht. Der Langeoogaufenthalt hat sich also auf den Austausch insgesamt sehr positiv ausgewirkt.

Kehren wir noch einmal ins Schullandheim zurück: Deutlich feststellbar bei diesem Aufenthalt ist über den Austausch sprachlicher und kultureller Muster hinaus, daß — auf der Basis gemeinsamer kreativer Arbeit — das „Im-Schullandheim-Sein“ als eine affektive und existentielle Erfahrung erlebt wurde und darin „nicht in erster Linie eine pädagogisch originelle und konkrete

Variante des intellektuellen Fremdsprachenunterrichts“¹⁾ gesehen werden kann. Interkulturelles Lernen wird dabei zweifellos gefördert durch die Relativierung der eigenen Bewertungsmuster, durch das Akzeptieren des anderen in seinem Andersein (was in unserem Kontext weniger als spezifisch kulturelle Differenz gemeint ist, die im Schullandheimrahmen gerade zurücktritt). Als wesentliches „Lernmoment“ muß dabei die enge Zusammenarbeit gewertet werden, der Versuch, gemeinsam etwas zu erarbeiten und zu verwirklichen. Die Suche nach dem anderen wird so zum Finden der Gemeinsamkeit (insbesondere der gemeinsamen Erlebnishorizonte). Aber auch die individuelle Erlebniskomponente ist nicht geringzuschätzen und trägt ganz entscheidend zu einer „Inwertsetzung“ des Austausches bei:

Das folgende Gedicht einer französischen Schülerin, das eine deutsche Schülerin übersetzt, macht diese zentrale Spannung zwischen dem „Unter-anderen-Sein“ und dem „Bei-sich-selbst-Sein“ deutlich, das sich einerseits in der Schätzung der Aktion, aber auch in der Sensibilität der Rücknahme manifestiert: „Et pourtant envahir/Moi, je ne voulais pas.“

¹⁾ Michel Bernard: „Kurzer Abriss einer Philosophie des Schulaustauschs“ (übers. von H. Hölken), in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.): „Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen.“ — Deutsch-französischer Jugendaustausch. Bilanz und Perspektiven, Sonderheft 10/1984, S. 229.

Französische und deutsche Schüler im Schullandheim:

„Über den Austausch sprachlicher und kultureller Muster hinaus wird — auf der Basis kreativer Arbeit — das ‚Im-Schullandheim-Sein‘ als eine affektive und existentielle Erfahrung erlebt.“

LANGEOOG

Der Nebel
Immer anwesend
 Brachte niemals mir
 Traurige Gedanken
Denn was am Ende zählt
Ist die Freude zu sein
Und dort zu sein
Immer anwesend.

Zwischen Tanz und Theater
Verzauberte das Lächeln
Die dunklen Wolken.

Musik und Maskerade
Schienen für einen Schritt
Winde und Möwen
Zu vereinen.

Die abendlichen Treffen, die Mahlzeiten
Waren getragen von Lachen
Und dennoch eindringen
Wollte ich nicht.

Erwachend reckt sich ein Körper
Draußen fährt ein Rad vorüber
In meinem Herzen
Eine Ahnung von Reise,
 Und immer dieses Bild
 Eines ungezähmten Meeres . . .

(Übers.: Claudia)

Eine neue Schriftenreihe
des Verbandes Deutscher Schullandheime stellt sich vor:

Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim



Nach Abschluß des Modellversuchs „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ beginnt der Verband Deutscher Schullandheime ab Herbst 1986 mit der Herausgabe von Veröffentlichungen mit Praxiserfahrungen und Ergebnissen.

Es ist vorgesehen, im Rahmen der Gesamtdokumentation unterschiedliche Publikationen herauszugeben. Umfang und Gestaltung der einzelnen Bände sind sehr unterschiedlich; auch werden

unterschiedliche Adressatenkreise angesprochen.

Diese Veröffentlichungen des Modellversuchs sind nicht nur für den „Spezialfall“ eines Schullandheimaufenthaltes konzipiert; sie geben Anregungen und konkrete Hilfen auch für den „normalen“ Schullandheimaufenthalt.

*Anfragen und Bestellungen:
Verband Deutscher Schullandheime e. V.
Geschäftsstelle:
2390 Flensburg — Postfach 1127*

Publikationen des Verbandes Deutscher Schullandheime zum Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“

Anregungen und Materialien für die Schullandheimpraxis

Die praxisbezogenen Veröffentlichungen werden je ca. 48 bis 72 Seiten umfassen. Sie richten sich in erster Linie an Lehrerinnen und Lehrer, die selbst mit ihren ausländischen und deutschen Schülern ins Schullandheim fahren wollen. Es handelt sich um Materialbände, die praxisnahe und im Modellversuch erprobte Hilfen und Anregungen geben. Erscheinungszeitraum: Herbst 1986 bis Frühjahr 1987.

Zu diesen Veröffentlichungen zählen u. a.:

- „Handreichungen für den Lehrer zur Vorbereitung eines Schullandheimaufenthaltes — insbesondere mit ausländischen Schülern“. Die Broschüre enthält zahlreiche Tips und Hinweise, eine Informationsschrift für Eltern in verschiedenen Sprachen, einen ausführlichen Anhang mit Briefentwürfen, Listen und Ergänzungen, die im Wortlaut oder abgeändert übernommen bzw. vervielfältigt werden können.
- „AV-Medien zu Problemen der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und in ihren Heimatländern — Einsatzmöglichkeiten im Schullandheim und Praxiserfahrungen“
- „Backen, Braten, Köchen mit ausländischen und deutschen Schülern im Schullandheim“
- „Tanzen, Singen und Musizieren mit ausländischen und deutschen Schülern im Schullandheim“
- „Spielen mit ausländischen und deutschen Schülern im Schullandheim“

Erfahrungsberichte von Lehrern

Unter dem Titel „Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim — Berichte aus der Praxis“ werden insbesondere die Erfahrungen und Ergebnisse von Schullandheimaufenthalten mit sogenannten „Regelklassen“ (Klassen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler) dokumentiert. Der Band erscheint im Herbst 1986.

Ein zweiter Band konzentriert sich auf Erfahrungen mit gemeinsamen Schullandheimaufenthalten „ausländischer“ und „deutscher“ Klassen; sie wurden vor allem in Bayern erprobt. Er soll im Frühjahr 1987 erscheinen. Der Umfang der beiden Bände wird jeweils ca. 200 Seiten sein. Sie richten sich vorwiegend an interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Schul- und Kultusverwaltungen, Behördenvertreter, Bildungspolitiker, Hochschulvertreter, Studenten, in der Ausländerarbeit engagierte Verbände u. a.

Der Modellversuch in Theorie und Praxis

Einen Gesamtüberblick über den Modellversuch, sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich, wird ein weiterer Band enthalten; er wird einen Umfang von ca. 250 Seiten haben. Diese Veröffentlichung wendet sich insbesondere an Bildungspolitiker, Studenten, Dozenten, Professoren, andere Modellversuchsträger, in der Ausländerarbeit engagierte Verbände u. a. Sie wird voraussichtlich im Frühjahr 1987 erscheinen.

60 JAHRE Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime e. V.

Von Hans-Dietrich Erdmann

EINE ZEITTADEL

- 1875 Gründung des „Wohltätiger Schulverein Hamburg“, jetzt „Hamburger Schulverein von 1875 e. V.“ Er hatte seine Blütezeiten nach den beiden Weltkriegen (7 Kindererholungsheime und Schulspeisung). Seine jetzt noch bestehenden Erholungsheime Vogelkoje/Sylt und Unsen/Hameln dienen auch als Schullandheime.
- 1901 wird der „Verein für Ferienwohlfahrtsbestrebungen e. V.“ gegründet. Sein jetziger Name „Verein Hamburger Freiluftschulen e. V.“ Er betreibt 4 Freiluftschulen auf Hamburger Stadtgebiet für Klassenaufenthalte mit täglicher Hin- und Rückfahrt der Kinder und auch mit Übernachtung.
- 1904 Gründung des „Verein für Ferienkolonien von 1904 e. V.“ Zwei Erholungsheime an der Ostsee (Niendorf und Lensterhof/Grömitz) werden weitgehend als Schullandheime für Klassenaufenthalte genutzt.
- 1905 Die „Pädagogische Vereinigung von 1905“ (P.V.) betrieb zunächst Tageswanderungen, Studienfahrten und Ferienaflüge. Ab 1911 schuf sie nach und nach 5 Heime in der Umgebung Hamburgs. War auch Wegbereiter für die Gründung des Jugendherbergsverbandes Hamburg/Schleswig-Holstein. Die P.V. wurde 1933 aufgelöst.
- 1919 Beginn der ersten Eigenheimgründungen von Hamburger Schulgemeinschaften. Finanzielle Opferbereitschaft, eigenhändige Mitarbeit und Idealismus machten diese Neugründungen möglich. Beteiligt an solchen Vorhaben waren Schulen aller Art. Erste Kontaktaufnahmen zwischen den einzelnen Heimträgern.
- 1925/ Die „Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime“ nahm feste Formen an.
- 1926 Zum Vorsitzenden wurde Dr. Heinrich Sahrhage gewählt. Die Eintragung in das Vereinsregister erfolgte am 30. 5. 1927. Auf einer Tagung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht im Jahre 1925 in Berlin regte Dr. Sahrhage die Gründung eines „Reichsbundes der deutschen Schullandheime“ an. Diese wurde 1926 vollzogen.
- 1928 veranlaßt der Schulbeirat (Lehrer- und Elternkammer) die Einrichtung eines ständigen Fonds zur Unterstützung bedürftiger Schüler bei Schullandheimaufenthalten und Klassenreisen. Zur Verwaltung dieser staatlichen Mittel wird

ARBEITSGEMEINSCHAFT HAMBURGER SCHULLANDHEIME E. V.

- 1932 bei der Schulbehörde die Dienststelle „Schülerfürsorge“ eingerichtet.
- 1933 Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten konnte die Schullandheimarbeit zunächst weitergeführt werden. Es wurde eine Anlehnung an den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ vollzogen.
- 1936 Die 1934/35 erfolgte Gleichschaltung der Schullandheimbewegung mit dem von der Hitlerjugend übernommenen Jugendherbergswerk wird aufgehoben .
- 1940-1945 Im Kriege wurde die „Erweiterte Kinderlandverschickung“ von Hamburg aus im Sinne der bewährten Schullandheimarbeit gestaltet. Nach Möglichkeit wurden die Kinder in Schul- und Klassenverbänden mit ihren Lehrern verschickt. In den Aufnahmegebieten arbeiteten führende Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft als Verbindungsleute.
- 1945 Neugründung der Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime. Zunächst als „Geschäftsführender Vorstand“, dann wieder als Vorsitzender übernahm Dr. Sahrhage die Leitung. Von 25 Schuleigenheimen waren durch den Krieg 5 verlorengegangen und 18 zweckentfremdet, davon 8 erheblich beschädigt. Von 13 Sammelschulheimen waren alle zweckentfremdet, davon 6 erheblich beschädigt.
- 1948 bis 1967 wurden alle Schullandheime wieder hergestellt, 3 verlorene Eigenheime von den Trägerschulen an anderer Stelle neu errichtet, 4 Heime mit verlorenen Trägerschulen wurden in Gemeinschaftsheime für Schulgruppen umgewandelt. 14 Schuleigenheime und 8 Sammelschulheime wurden neu gegründet.
- 1950 Erste Bundestagung der deutschen Schullandheime nach der Neugründung des Verbandes Deutscher Schullandheime auf dem Lehrerkongreß in Marburg 1949.
- 1967 Siebente Bundestagung des Verbandes Deutscher Schullandheime in Hamburg.
- 1969 23. Mai, Dr. Heinrich Sahrhage, der unermüdliche Verfechter der Schullandheim-Idee, gestorben.
- 1981 Die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schulheime e. V. gibt sich eine neue Satzung und heißt seitdem Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime. Vorsitzender seit 1969 Hans-Dietrich Erdmann.
- 1986 Dreizehnte Bundestagung des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. in Hamburg.

Diese Zeittafel ist eine Überarbeitung aus dem Heft „Hamburger Schullandheime“, das zur siebenten Bundestagung 1967 erschienen war. Was die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime e. V. tut, wer zu ihr gehört, was sie bietet, wie sie wirtschaftet und wie sie sich finanziert, das entnehmen Sie bitte der „Selbstdarstellung“.



ARBEITSGEMEINSCHAFT HAMBURGER SCHULLANDHEIME E.V.

Finkenau 42, 2000 Hamburg 76
Telefon (040) 224183 u. 225444

IM
VERBAND DEUTSCHER
SCHULLANDHEIME E.V.

Schulfahrten sind ein unentbehrlicher Teil
der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Schule

Die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime e.V.

- ist eine vor mehr als 60 Jahren gegründete **gemeinnützige Einrichtung** zur Förderung von Schullandheimaufenthalten Hamburger Schulklassen
- **vertritt** seine Mitglieder gegenüber der Öffentlichkeit, Verbänden und Behörden
- **organisiert** die Belegung der Heime
- **betreut** Hamburger Kinder während der Ferien in Schullandheimen
- **berät** Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten
- **unterstützt** die Träger Hamburger Schullandheime und Erholungsheime in pädagogischen, wirtschaftlichen, finanziellen, baulichen und anderen Fragen
- **vermittelt** finanzielle Zuschüsse zur baulichen Unterhaltung der Heime
- **ist** einer von 11 Landesverbänden des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V. (Sitz Hamburg)
- **ist** eine Fachgruppe im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband
- **arbeitet** mit dem LV Nordmark des Deutschen Jugendherbergswerks zusammen.

Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft als Heimträger sind:

- 38 Schulvereine Hamburger Schulen
- der Hamburger Schulverein v. 1875
- der Verein Ferienkolonien von 1904
- der Verein Hamburger Freiluftschulen
- die Stiftung Hamburger Jugenderholungsheim Puan Klent
- die Hamburger Sportjugend im HSB
- der Turnerbund Hamburg-Eilbek
- die Deutsche Schreiberjugend Hamburg
- der Touristenverein "Die Naturfreunde", Ortsgr. Hamburg
- der ev.-luth. Kirchengemeinde-Verband Rahlstedt
- die Deutsche Gesellschaft internationale Kinderbegegnungen
- der Ski-Klub Hannover

außerdem 147 Schulvereine Hamburger Schulen

Schullandheime und Erholungsheime Hamburger Träger liegen in:

Schleswig-Holstein
Hamburg

Niedersachsen
Österreich

Es stehen zur Verfügung – teilweise behindertengerecht ausgebaut

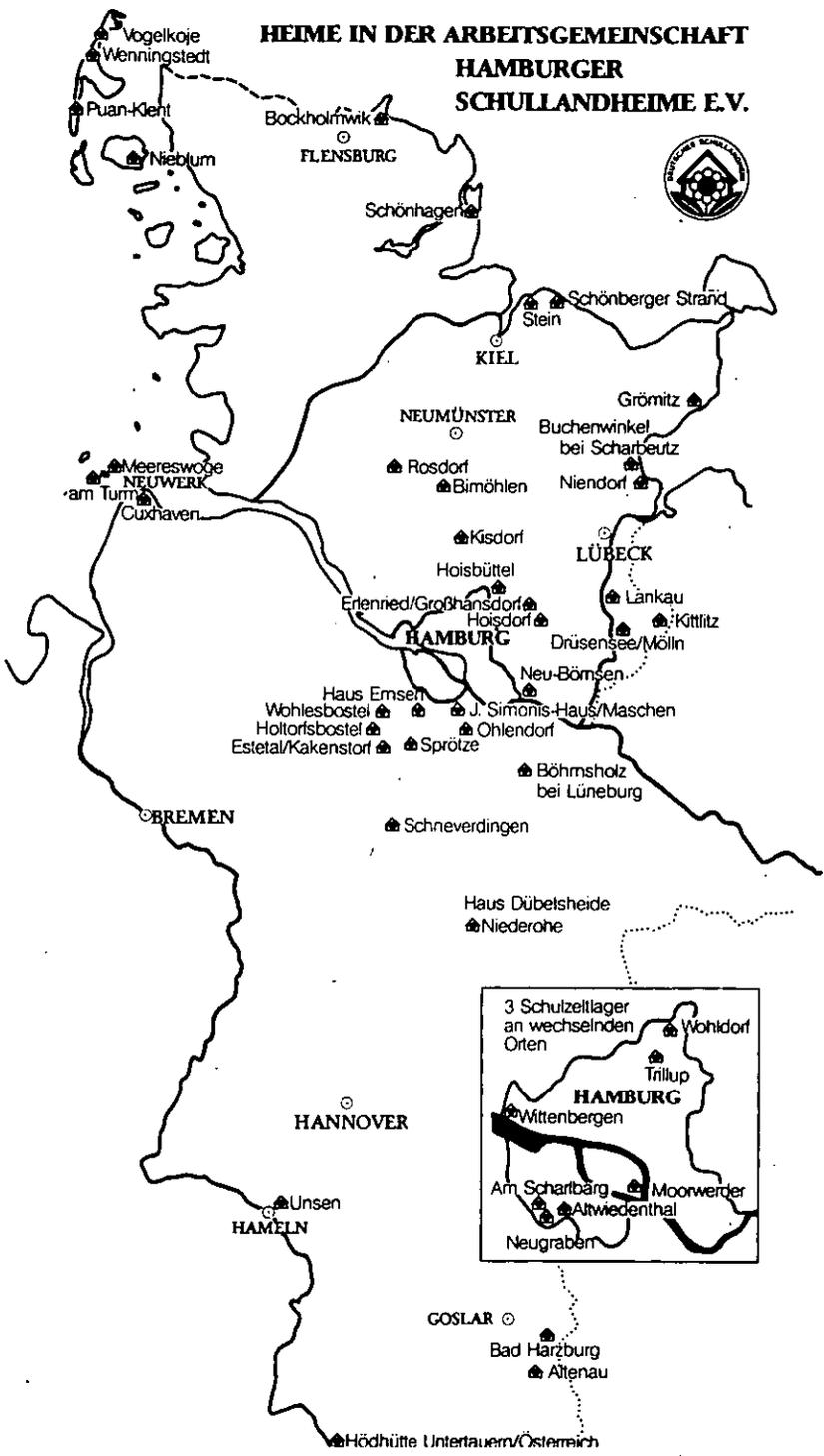
- 26 Schullandheime mit 1708 Bettplätzen
- 14 weitere Heime mit 1266 Bettplätzen
- 4 Freiluftschulen mit 445 Bettplätzen
- 3 Zeltlager mit 180 Schlafplätzen

60 000 Kinder machen jährlich in der Zeit zwischen den Frühjahrs- und Herbstferien in der Regel eine 8-tägige Klassenfahrt in die der Arbeitsgemeinschaft angeschlossenen Heime.

Die Schullandheime und die Erholungsheime

- **wirtschaften** ohne Gewinn so billig wie möglich, damit kein Kind aus finanziellen Gründen von einer Reise ausgeschlossen bleibt
- **finanzieren** sich aus
 - + Mitgliedsbeiträgen
 - + Staatlichen Zuschüssen
 - + Spenden von Firmen, Verbänden und Einzelpersonen
 - + Kostenbeiträgen der Heimbewohner
- werden **geführt** von ehrenamtlich tätigen Vorständen

HEIME IN DER ARBEITSGEMEINSCHAFT HAMBURGER SCHULLANDHEIME E.V.



3 Schulzelllager
an wechselnden
Orten

HAMBURG

Wittenbergen, Trillup, Am Scharlberg

Sechzig Jahre — und noch immer quicklebendig!

Nicht weniger als 15 der damals bestehenden
Schullandheime heute noch am gleichen Ort

Von Hans-Werner Wesemüller

Wenn im September der Verband Deutscher Schullandheime seine 13. Bundestagung in Hamburg durchführt, dann kann die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime als Gastgeber auf eine mehr als 60-jährige Tradition zurückblicken. Bereits 1920 entstand ein erster loser Zusammenschluß aller Hamburger Jugendheime, die Schulklassen aufnahmen und in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg zunächst überwiegend aus gesundheitlichen, dann zunehmend aber auch aus pädagogischen Gründen die Jugend der Stadt auf das Land hinausführen wollten. Als 1926 die Arbeitsgemeinschaft gegründet wurde, gab es bereits eine große Zahl von Hamburger Schullandheimen an Nord- und Ostsee, in der Heide und rund um das Hamburger Stadtgebiet herum. Nicht weniger als 15 der damals bestehenden Schullandheime sind auch heute noch am gleichen Ort. Ihre Geschichte soll hier in kurzen Worten aufgerissen werden.

Die gezeigten Bilder sind alt, fast so alt wie die hier beschriebenen Schullandheime. Wie quicklebendig jung sich die Heime erhalten haben, können alle auf den Schullandheimrundfahrten erleben, die wir anlässlich der Bundestagung planen.

Anlässlich der Bundestagung des Verbandes gibt die Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime eine Sammelmappe mit 33 zumeist farbigen Prospekten heraus. Interessierte können sie nach der Bundestagung gegen Voreinsendung von Briefmarken im Wert von 5,— DM (Preis einschließlich Portokosten) beziehen über die

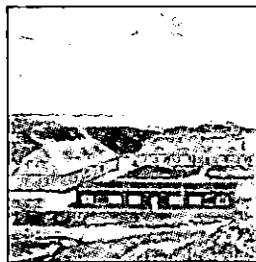
Arbeitsgemeinschaft Hamburger Schullandheime

Finkenau 42 — 2000 Hamburg 76

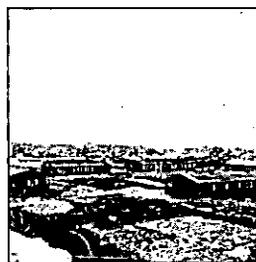
Hamburger Lehrer und Lehrerinnen gründeten 1904 den „Verein für Ferienkolonien“, der 1906 mehrere Gebäude in einem parkähnlichen Gelände in Strandnähe in **Niendorf** an der Ostsee erwarb. Das Kinderheim nahm zunächst ausschließlich erholungsbedürftige Kinder zu längeren Erholungskuren auf, ging aber schon bald dazu über, auch ganze Schulklassen für Schullandheimaufenthalte zu beherbergen.



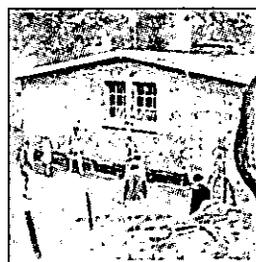
Mitten in den Dünen des Südtails von Sylt liegt das Hamburger Jugenderholungsheim **Puan Klent**. Ursprünglich ein Barackenlager des Küstenschutzes, wurde hier seit 1919 ein Ferien- und Erholungsheim für die Hamburger Jugend entwickelt, das von Anfang an auch Schulklassen zur Verfügung stand. Ab 1926 wurden die Baracken durch feste Steinhäuser im Friesenstil ersetzt, die noch heute das Bild Puan Klents prägen.



Ebenfalls 1919 übernahm der „Hamburger Schulverein von 1875“ ein ehemaliges Militärlager im Norden Sylts: Die **Vogelkoje** bei Kampen. Die Baracken dienten in der Folgezeit in erster Linie als Kinderkur- und -genesungsheim, nahmen daneben aber auch bald geschlossene Klassen zu Schullandheimaufenthalt auf. Zug um Zug wurden die Baracken ersetzt durch feste Steinhäuser, die wiederum in den letzten Jahren einem völligen Neubau wichen.



Am südlichen Rand Hamburgs, in den „Schwarzen Bergen“, liegt das Schullandheim **Altwiedenthal**. Eine Holzbaracke, die 1919 hier übernommen und ausgebaut wurde, nahm seit 1920 Schulklassen auf. Die Trägerschaft des Schullandheims wechselte mehrfach. Seit 1960 gehört das Heim der Pestalozzi-Schule in Hamburg-St. Pauli, deren früheres Heim im Jugendpark Langenhorn dem Flughafen-ausbau weichen mußte. Stattdessen entstand in Altwiedenthal auf dem Platz der alten, baufällig gewordenen Baracke ein großzügiger Neubau.



Im Jahre 1921 erwarb das heutige Albrecht-Thaer-Gymnasium das strohgedeckte Bauernhaus in **Hoisdorf** nordöstlich von Hamburg. Das Haus hatte bereits seit 1911 im Dienste der Hamburger Jugend gestanden. Unter der Leitung von Dr. Heinrich Sahrhage, dem langjährigen Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Schullandheime, erfuhr das Heim viele Um- und Ausbauten — Einziehen von Zwischendecken, Ausbau der Schlafräume, Anbau der Küche, Angliederung eines zweiten Schlaftraktes —, konnte aber seinen ursprünglichen Charakter bis heute bewahren.





Ebenfalls im Jahre 1921 erwarb das Bismarck-Gymnasium aus Hamburg-Eimsbüttel das ehemalige Kurhaus-Strandhotel in **Wenningstedt** auf Sylt, das 1923 als Schullandheim eröffnet wurde. Bis 1928 wurden das Haupthaus und das Nebenhaus grundlegend umgebaut und nach dem Zweiten Weltkrieg durch zusätzliche Bauten — Tischtennishalle und weitere Tages- und Unterrichtsräume — ergänzt.



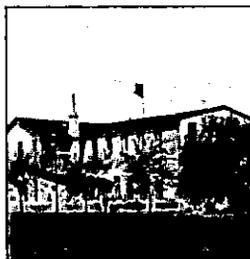
Ein ehemaliges Hotel ist auch das Ostseeheim **Stein** an der Kieler Außenförde, das 1923 von der Schule Marckmannstraße in Hamburg-Rothenburgsort erworben und mit großem Arbeitseinsatz von Eltern und Lehrern ausgebaut wurde. Die Schule und fast der ganze Stadtteil fielen dem Bombenhagel des Zweiten Weltkrieges zum Opfer, die Lehrer wurden auf viele andere Schulen verstreut. Ihr Zusammenhalt ist der Grund, daß das Ostseeheim heute von fünf Schulen gemeinsam getragen und belegt wird.



Im selben Jahr 1923 entstand auch das ganz in der Nähe an der Kieler Außenförde gelegene Hermann-Helms-Haus in **Schönberger Strand**. Aus dem ehemaligen Ruhesitz eines Hamburger Kaufmanns wurde durch viele Arbeitseinsätze von Eltern und Lehrern der Schule Burgstraße in Hamburg-Borgfelde ein gemütliches, stets gern besuchtes Einklassenheim mit eigenem Badestrand geschaffen.



Ein Schullandheim besonderer Art ist die Freiluftschule **Moorwerder**, die, 1923 gegründet, die Schüler aus der Enge der Großstadt herausführen und ihnen gesunde Ferien ermöglichen sollte. Ursprünglich fuhren die Kinder jeden Tag morgens mit dem Schiff elbaufwärts, verbrachten den Tag auf dem herrlichen Gelände und kehrten abends wieder nach Hause zurück. Bald wurden diese Tagesaufenthalte auch von geschlossenen Schulklassen genutzt, für die es dann seit 1928 auch Übernachtungsmöglichkeiten gab.



Aufgrund einer im Jahre 1924 durchgeführten Geldspendensammlung konnte das Ernst-Schlee-Gymnasium in Hamburg-Altona im folgenden Jahr ein ehemaliges Hotel in **Nieblum** auf der Norseeinsel Föhr erwerben. Das Haus wurde mit viel Eigeninitiative in ein Schullandheim verwandelt, das durch Ankauf eines Nachbarhauses, Erwerb eines großen Sportgeländes und Ergänzung durch ein neubautes Seminargebäude heute allen Wünschen entsprechen kann. ♪

Im Jahre 1925 erwarb die Schule Wallstraße ein ehemaliges Gut, das Haus **Erlenried** in Großhansdorf am Nordostrand Hamburgs. Lange Jahre hindurch wurde in diesem Schullandheim die Landwirtschaft auf dem riesigen Heimgelände als Nebenbetrieb aufrechterhalten, eine willkommene Ergänzung des schullandheimbezogenen Unterrichts. Durch den Neubau eines zweiten Hauses wurde das Heim für eine zweite Klasse erweitert. Heute wird es von neun Schulen gemeinsam getragen.



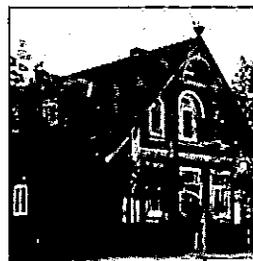
Im Jahre 1922 entstand in der damals noch nicht zu Hamburg gehörenden Stadt Harburg ein Eltern- und Lehrerverein, der sich die Schaffung eines Schullandheims für die Harburger Schulen zum Ziel setzte. Mit Hilfe gesammelter Spenden wurde ein Grundstück gekauft, auf dem ausschließlich durch Eigenarbeit das Schullandheim **Estetal** in Kakenstorf in der Nordheide erbaut wurde. 1967 durch Um- und Anbauten zu einem Zweiklassenheim erweitert, wird das Heim heute von der Arbeitsgemeinschaft betrieben, da der alte Trägerverein sich auflöste.



Im ältesten Bauwerk Hamburgs, dem 600 Jahre alten Leuchtturm auf der Insel **Neuwerk** in der Elbemündung, liegen die Ursprünge eines weiteren Schullandheims: Seit 1920 wurden Klassen der Schule Barmbeker Straße hier zu Schullandheimaufenthalten untergebracht, bis 1926 die alte Staatsscheune am Fuße des Leuchtturms übernommen und zum Schullandheim ausgebaut wurde. Da die Trägerschule inzwischen aufgelöst wurde, wird das Heim jetzt von der Arbeitsgemeinschaft betrieben.



Am Rande des Naturschutzparks Lüneburger Heide entstand 1926 aus einem ehemaligen Landhaus in **Schneverdingen** ein Schullandheim, das im Laufe der Jahre stets weiter ausgebaut wurde. Die Trägerschaft wechselte, jeweils bedingt durch sinkende Schülerzahlen, nacheinander von der Schule Binderstraße über die Schule Turmweg — beide im Stadtteil Rothenbaum gelegen — zur Schule Bornheide im Stadtteil Osdorfer Born.



Südwestlich von Hamburg, in der Nähe von Hollenstedt, liegt das Schullandheim **Holtorfsbostel**. 1926 erwarb die Schule Forsmannstraße in Hamburg-Barmbek ein festes Steinhaus inmitten von Heide, Wald und Moor und baute es zum Schullandheim aus, das auch heute noch gern besuchter Aufenthaltsort für jeweils eine Klasse ist, die sich selbst versorgt.

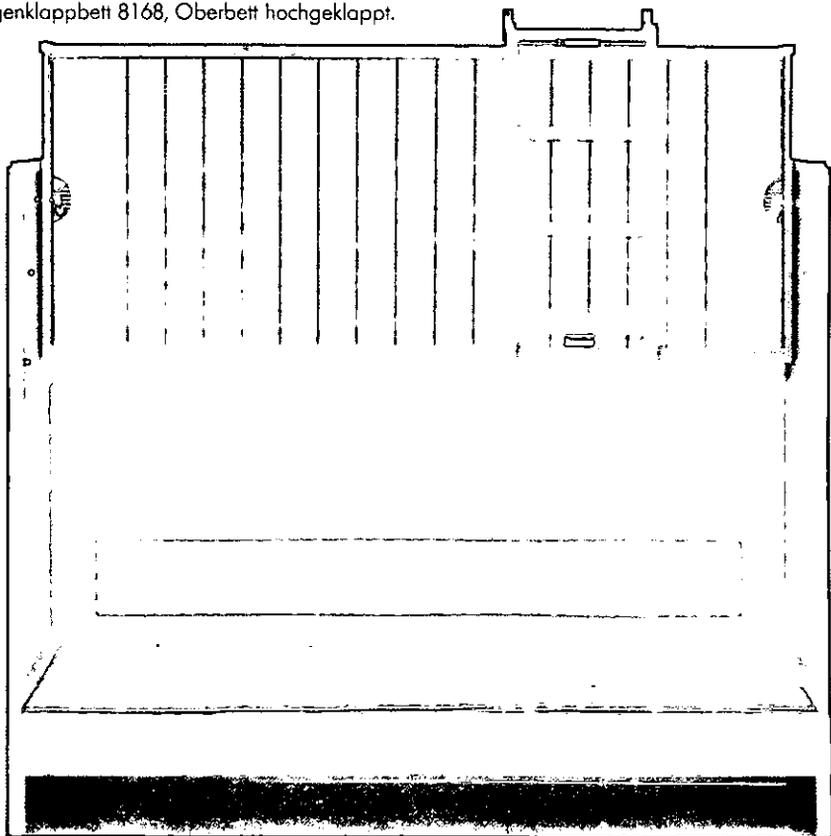


Eine Schulklasse kommt selten allein.

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.



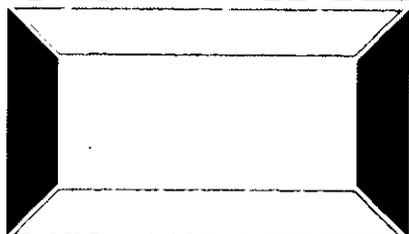
zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert.

Nichts nehmen diese Betten krumm. Auch nicht den größten Härtest, 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 (079 06) 5 83-4, Telex 74 829

SUDAHL



Innenarchitektur mit Funktion

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



Schullandheimaufenthalte und Schulfahrten:

Von Langeoog bis Rom

(Reise-)Erfahrungen von der Sexta bis zum Abi

Von Tini Deppermann

Den Beitrag von Tini Deppermann, Abiturientin des Ratsgymnasiums Bielefeld 1986, entnehmen wir, wie auch die weiteren „Schülerzitate“ in diesem Schullandheim-Heft, einer Abiturientenzeitung zur Schulentlassung. Sicherlich ist die Art, Zahl und Dauer der Schullandheimaufenthalte und sonstigen Schulfahrten dieser Schule nicht repräsentativ. Aber weil die Schüler/innen dieser Schule alle Arten von Schulfahrten kennen, können sie durch eigene Erfahrungen am Ende der Schulzeit den gemeinsamen pädagogischen Wert der Schulfahrten insgesamt im Kontrast bzw. in der komplementären Funktion zum Schullehrgang beurteilen, aber auch den qualitativen Unterschied von Schullandheim und Schullandheimaufenthalt einerseits und den sonstigen Schulfahrten andererseits.

Im folgenden Beitrag meint „Langeoog“ das Schullandheim als pädagogischen Ort auf der Insel und „Ferien“ alle Unternehmungen außerhalb des Unterrichts der Schule, insbesondere die wiederholten unterschiedlichen Aufenthalte im eigenen Schullandheim. HT

Wer mich kennt, weiß, daß ich schon immer etwas für's Reisen übrig hatte, aber Reisen und Reisen ist etwas grundsätzlich Verschiedenes. Da gibt es einmal selbstorganisierte Fahrten allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen, die jeder von uns kennt und in Zukunft auch noch oft durchführen wird. Da gibt es aber auch die anderen Fahrten — in großen Gruppen — bei denen das „Weg-von-zu-Hause“ und das „Mal-was-anderes“ einen total anderen Sinn erhalten. Bei diesen Fahrten zählt nicht nur die Tatsache, daß man sich an einem anderen Ort befindet, sondern hierbei ist vielmehr die Gruppe an sich wichtig. Es ist wohl klar, daß ich mit diesen Fahrten Klassenfahrten, Wanderfahrten, Studienfahrten und natürlich die verschiedensten Schullandheimaufenthalte während der Schulzeit und in den Ferien meine, die jeder von uns während seiner Zeit auf dem Rats mitgemacht hat. Gerade in dieser Hinsicht hat unser Institut ja eine ganze Menge zu bieten.

Reisen und Reisen ist etwas grundsätzlich Verschiedenes

In der Sexta fängt alles an: Als kleiner Sextaner (tatsächlich war ich damals noch kleiner, als ich es heute bin) kommt man das erste Mal ins Schullandheim nach Langeoog; man steht vor einer total neuen Situation. Alles ist neu! Eigentlich müßte es das totale Chaos geben, aber wie durch ein Wunder fügt sich alles recht gut zusammen.

Aus dem bunt durcheinandergewürfelten Haufen von Individuen entwickelt sich mit Hilfe der begleitenden Lehrer eine Gemeinschaft. Ein tolles Erlebnis, so eine Klassenfahrt ins Schullandheim!! Das zweite Mal, man kennt schon den Unterschied zwischen Nord- und Südfur und einige andere inselspezifische Punkte, gibt's viel Regen und viele Wanderungen. Keine allzu große Freude bei dem Wetter, aber gemeinsam durchlittene Wanderungen schweißen zusammen und im Übrigen weiß ja jeder: Was nicht tötet, härtet ab. Der

dritte Schullandheimaufenthalt bildet eindeutig den Höhepunkt. Wir kennen uns, sind eine tolle Gemeinschaft, das Wetter ist super, wir spielen Theater und alles läuft irgendwie viel lockerer als vorher ab. Wieder einmal ein ganz neues Erlebnis.

Schullandheimaufenthalte

Nach diesem Aufenthalt fällt auch bei mir endlich der Groschen. Warum denn nicht mal ein Ferienkurs? Gesagt, getan. Dem einen folgten viele Kurse unter den verschiedensten Voraussetzungen: Ganz normale Ferienkurse, ohne besonderes Programm, Theaterkurse, Sportkurse, und nicht zu vergessen Arbeitskurse. Alles total verschiedene Kurse, die jedoch alle das eine gemeinsam haben: Bedingt durch das lange „Engaufeinanderhocken“ und das gemeinsame Interesse an Langeoog lernt man neue, nette Leute richtig kennen, paßt sich an oder wird angepaßt und am Ende jedes Mal die Angst: Hoffentlich war es nicht das letzte Mal!!!

Jetzt, wo ich die Schule (hoffentlich!?) bald verlassen werde, weiß ich, daß es bestimmt nicht das letzte Mal war. Die Faszination dieses Heimes wird mich noch lange in ihren Bann ziehen und die Erfahrung als zukünftiger Begleiter(?) wird sich bestimmt wieder von den bereits gemachten unterscheiden.

Sonstige Schulfahrten — auf's Land, in die Stadt, ins Ausland

Aber da war ja nicht nur Langeoog: Wir haben auch einige andere Fahrten gemacht: In der Unterstufe mal zwei Tage ins Sauerland, in der Mittelstufe in ein, zwei Städte und natürlich die sogenannte Wanderfahrt, für eine Woche nach Berlin. In der Oberstufe dann die Studienfahrt mit dem Leistungskurs und kurz vor dem Abi als krönender Abschluß eine Fahrt mit dem Religions-

kurs und nach Rom. Obwohl auch diese Fahrten in der Gruppe stattfanden, waren sie doch etwas ganz anderes. Man hat die Leute mit der Zeit immer besser kennengelernt, weiß welche soziale Rolle man zu spielen hat, und es gibt als Folge der gestiegenen Ansprüche neue Städte bzw. Länder zu besichtigen.

Die Unterschiede

Das Gruppenerlebnis steht unter ganz anderen Einflüssen. Auch bedingt durch die relative Kürze dieser Fahrten stehen hier, meiner Meinung nach, das Gruppenerlebnis **und** die Erfahrung einer neuen Stadt oder eines neuen Landes mit seiner spezifischen Atmosphäre gleichwertig nebeneinander, während auf Langeoog eindeutig die Gruppe im Vordergrund steht.

Das Gemeinsame

Alles in allem kann man wohl sagen, daß diese Fahrten alle, jede für sich, Ausnahmesituationen waren, die im Kontrast zu dem oftmals nach strikten Mustern ablaufenden Unterricht an der Schule standen. Lernte man im Unterricht hauptsächlich Formeln, Grammatik, Geschichtsdaten, philosophisches Denken, die Methodik des Lernens und viele andere Dinge mehr, die für einen Beruf vielleicht (hoffentlich!) wichtig sein werden, so lernte man in den „Ferien“ mit den verschiedenen Gruppen für's Leben: Toleranz, soziales Verhalten und Aufgeschlossenheit neuen Menschen und Situationen gegenüber.

Obwohl die Fahrten nur einen Bruchteil der Unterrichtszeit in Anspruch genommen haben, waren doch sie es, die mich und vor allem mein soziales Ich in der Entwicklung vom Sextaner zum Abiturienten am meisten geprägt haben. „Kein Wunder!“, werden jetzt viele sagen, die mich kennen.

Die Schulen der Reformpädagogik heute und die Schullandheime

Der Schwann-Verlag legt ein neues Handbuch vor:

Hermann Röhrs (Hrsg.) Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit.

1. Auflage — Düsseldorf: Schwann 1986, 420 Seiten.

Das Handbuch erscheint zu einem Zeitpunkt, in dem das Thema „Reformpädagogik“ spurensuchend und perspektivisch in der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik zusammen mit Überlegungen zur „inneren Reform der Schule“ diskursiv erörtert wird. Dem Herausgeber gelingt es, die historischen Bedingungen mit internationaler Verknüpfung differenziert aufzuzeigen, „die Schulen der Reformpädagogik heute“ — die historisch bedingten und die neueren „alternativen“ — in ihrer heutigen Konzeption und Schulwirklichkeit durch sachkompetente Autoren vorzustellen.

Bemerkenswert ist, daß neben den Vollzeitschulen die Schullandheime (und die Kurzschulen) in einem eigenen Artikel berücksichtigt werden als „wichtige Ergänzung zur Schule“ (S. 54).

Zur Information über den „Standort Schullandheim“ im Kontext der „Schulen der Reformpädagogik heute“ exzerpieren wir aus dem Inhaltsverzeichnis:

Einleitung: Die Schulen der Reformpädagogik — Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung (Röhrs, Seite 13—64)

I. Die Schulen der Reformpädagogik heute:

Lietz-Schulen, Odenwaldschule, Die Ecole d'Humanité in Goldern, Salem, Montessori-Schulen, Rudolf-Steiner-Schulen, Werkschule Merz, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Schulen, **Schullandheime**, Schule im Exil (Seite 65—239)

II. Die Alternativschulen auf dem Hintergrund der Reformpädagogik:

Freie Elternschule, Bielefelder Laborschule, Glocksee-Schule, Freie Schule Bochum, Montessori-Heilpädagogik, Gesamtschule, Humane Schule, Oberstufenkollegs im Geiste Kurt Hahns, Kurzschulen, Community Schools, Alternativbewegung und Alternativerziehung (Seite 243—401)

Röhrs rechnet (S. 54) die Schullandheime und die Kurzschulen zu den Schulen der Reformpädagogik heute als „eine wichtige Ergänzung zur Schule“ und befürwortet ausdrücklich einen „planmäßigen Einbezug des Schullandheim- und Kurzschulaufenthalts von wenigstens jeweils ein- bis zweimal während der gesamten Schulzeit“. Das ist eine Anerkennung der Schullandheimarbeit in der Vergangenheit und Gegenwart und eine Standortzuweisung zugleich.

Die derzeitige Situation ist Röhrs aber nicht hinreichend und er postuliert, wie der Kontext S. 54 ergibt,

- einen umfassenden Ausbau der Schullandheime und Kurzschulen,
- eine grundsätzlichere Klärung der komplementären Funktion zur Schule,
- einen planmäßigen didaktischen Einbezug der Aufenthalte als Kontrastprogramm in den Schullehrgang,
- Charakterformung im Rahmen der Persönlichkeitsbildung durch den stärker auf Erlebnis, Wagnis und Bewährung abgestimmten Aufenthalt,
- eine stärkere didaktische Abstimmung der Bildungsphasen aufeinander.

Röhrs benennt Gesichtspunkte, die geradezu ein umfassendes Rahmenarbeitsprogramm darstellen

- für alle (Schullandheim-)Pädagogen, für die Schullandheimträger, für den Verband Deutscher Schullandheime als länderübergreifendes kooperatives Gremium und Fachverband für Schullandheimpädagogik,
- für die Erziehungswissenschaft, für die Lehreraus- und -fortbildung, für die Bildungspolitik und Kultusverwaltungen (einschließlich finanzieller Konsequenzen).

Zugleich ist aus der Sicht des Herausgebers ein Erwartungshorizont an den Autor des Artikels *Die Schullandheime* im Kontext des Handbuches formuliert: reformpädagogische Idee und Schulwirklichkeit.

So sehr das Handbuch zu empfehlen ist zur Standortbestimmung von Schullandheim und Schullandheimpädagogik im Kontext der Schulen der Reformpädagogik heute, so gravierend sind die Vorbehalte gegenüber dem Artikel S. 221—232:

Franz Pöggeler

Die Schullandheime — eine Descholarisierung auf Zeit

Eine kritische Untersuchung dieses Artikels, die diesem Schullandheimheft als Beilage angefügt ist, ergibt:

Der Beitrag von Franz Pöggeler *Die Schullandheime — eine Descholarisierung auf Zeit* hätte — zumal in einem Handbuch — nicht erscheinen dürfen.

Die Frage ist, wie es zu dieser „Panne“ für Herausgeber und Verlag, vor allem für die Sache Schullandheim in dieser wichtigen Publikation hat kommen können. Die Ursache liegt offensichtlich in der **Doppelfunktion des Autors Franz Pöggeler**:

Das Phänomen Schullandheim aus der Sicht des Professors Dr. Franz Pöggeler

Die Jugendherberge — das bessere Schullandheim?

Der Verfasser des Beitrags *Die Schullandheime — eine Descholarisierung auf Zeit* ist Professor Dr. Franz Pöggeler; er ist o. Professor für Allgemeine Pädagogik und Vorsitzender des Deutschen Jugendherbergswerkes.

Dem Herausgeber muß man unterstellen, daß er annimmt, der Verfasser argumentiere als Wissenschaftler und nicht als Vertreter eines (unter aktuellen wirtschaftlichen Bedingungen) konkurrierenden Verbandes.

Daß Pöggeler die „Freizeitpädagogik“ wissenschaftlich mit begründet hat und für das DJH als Fachverband für „Wandern und Jugendtouristik“ als Wissenschaftler einerseits und Verbandsvorsitzender andererseits allenthalben publiziert, ist hinlänglich bekannt. Und es gibt gute Gründe, vielen trivialen und rein kommerziellen Freizeitangeboten pädagogisch begründete Alternativen entgegenzusetzen. Unbestritten ist auch, daß für bestimmte „Schulfahrten“ die JH das geeignete Quartier ist und einzelne Jugendherbergen sich auch für Schullandheimaufenthalte eignen.

Die Frage ist also, ob Pöggeler in dem Handbuchartikel der Intention des Herausgebers entspricht, die historischen Bedingungen richtig benennt, die Entwicklung der Schullandheimpädagogik (nach 1945, in den „Postulaten“ 1979 (nicht 1919!), in den Modellversuchen und den Veröffentlichungen bis 1986) kennt und kritisch berücksichtigt.

Anstatt entsprechend der Intention des Handbuches die **Schullandheime** in ihrer „reformpädagogischen Idee“ und heutigen „Schulwirklichkeit“ sachlich und wissenschaftlich begründet darzustellen, erklärt Pöggeler die **Jugendherbergen** generell zu **Schullandheimen im weiteren Sinn**.



Pöggeler konstruiert — der Zuordnung im Handbuch entsprechend — einen **historischen Nachweis** und **verkündet** eine auf die pädagogischen Ziele und Möglichkeiten der Jugendherberge zugeschnittene **neue Schullandheimpädagogik**, wobei er — offensichtlich wissentlich — falsche Daten, sinnentstellendes Zitieren, Ignoranz des aktuellen Diskussionsstandes zur Schullandheimpädagogik im Hinblick auf den wirtschaftlichen Zweck für die JH in Kauf nimmt.

Pöggeler **suggestiert** gegenüber den oben genannten Postulaten des Herausgebers des Handbuches:

- Die JH steht flächendeckend für Schullandheimaufenthalte zur Verfügung. Der von Röhrs geforderte Ausbau ist also überflüssig!
- Die JH verfügt — im Gegensatz zu den „alten“ Schullandheimen — über eine zeitgemäße Theorie und Praxis der Schullandheimpädagogik als Kontrastprogramm zum Schullehr-gang. Die von Röhrs geforderte grundsätzliche Klärung in pädagogischer Sicht war und ist durch die JH-/Schullandheimkonzeption gewährleistet.



Die Frage ist nur: Wieso kommt der Herausgeber Röhrs nicht auf den Gedanken, statt der Schullandheime die Jugendherbergen den Schulen der Reformpädagogik heute zuzurechnen und an Pöggeler den Auftrag zu geben: „Die Jugendherberge — das bessere Schullandheim heute“?

Vielleicht liest Pöggeler den Beitrag der Abiturientin Tini Deppermann in diesem Heft (Seite 82), die (indirekt) der JH zumindest als Aufenthaltsort für die sonstigen Schulfahrten ihre Funktion als Möglichkeit zum Kontrastprogramm für den Schullehrgang ausdrücklich bescheinigt, der es aber auch im Traum nicht einfiel, jeden Aufenthalt einer Schulklasse in einer JH als Schullandheimaufenthalt zu definieren, wie Pöggeler es tut.

Da Pöggeler das in ihn gesetzte Vertrauen als kompetenten wissenschaftlichen Autor seitens des Herausgebers des Handbuches mißbraucht, seine Mitautoren des Handbuches diskreditiert und in dem Lektor des Verlages keinen kompetenten Kritiker findet, ist mit Gewißheit anzunehmen, daß der Schwann-Verlag im Interesse seiner empfehlenswerten Gesamtproduktion die erste Lieferung zur Ausbesserung des Pöggeler-Defektes in die Werkstatt zurückruft.

HT

slh 139 hat folgende Themenbereiche:

- **Nach der Bundestagung in Hamburg im September 1986**
Dokumentarisches in Wort und Bild — Weiterführende Aufgaben
- **Zur wirtschaftlichen Situation der Schullandheime**
Strukturen — Daten — Analysen
- **Schullandheimpädagogik — Praxis**
Wie können die konzeptionellen Überlegungen (u. a. slh 138) in die Praxis umgesetzt werden? — Beispiele
„Trotzdem spielen!“ — Aspekte des ‚Dritten Theaters‘ im Schullandheim
Ökologie, Dritte Welt, Mittelalter . . . Projektorientierte, fächerübergreifende Themen für Schullandheimaufenthalte
Große Themen und die „kleinen Dinge“. Ganzheitliche Aspekte zum Schullandheimaufenthalt.
- **Schullandheimarbeit in den Landesverbänden**

slh 139 erscheint Anfang Dezember 1986

Anfragen und Zuschriften: umgehend! **Beiträge** für slh 139 sollen bis zum 1. Oktober 1986 vorliegen bzw. mit der Schriftleitung vereinbart sein.

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

Beilage: Kritische Anmerkungen zu einem Handbuchartikel

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

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

Bestellungen und Zuschriften an Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Tel. 04 61 / 8 69 30.

Redaktion dieses Heftes: Gabriele Ludwig, Wiltrud Thies, Andreas Heiber, Jürgen Stammberger, Heinrich Thies.

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

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, Fernsehziehung**,
398 Seiten, 1979,
ISBN 3-92405-04-06 DM 18,—

**Grundsicher 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. N. Dibbern:
Abschlußgutachten der wiss. Begleitung
294 Seiten, 1981, ISBN 3-924051-21-6 DM 20,—

Prof. Dr. L. Beinke:
**Betriebserkundungen und Betriebspraktika 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. Halpapp, 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



„Mich haben während
meiner ganzen Schulzeit
besonders sieben meiner
dreizehn Schullandheimaufenthalte
geprägt, gerade
weil das Schullandheim
ein Ort ist,
an dem meiner Meinung nach
die bestmögliche Form
des Lernens durch
Zusammenleben
praktiziert werden
kann.“

KATRIN JUNGCLAUS
ABITURIENTIN — 1986