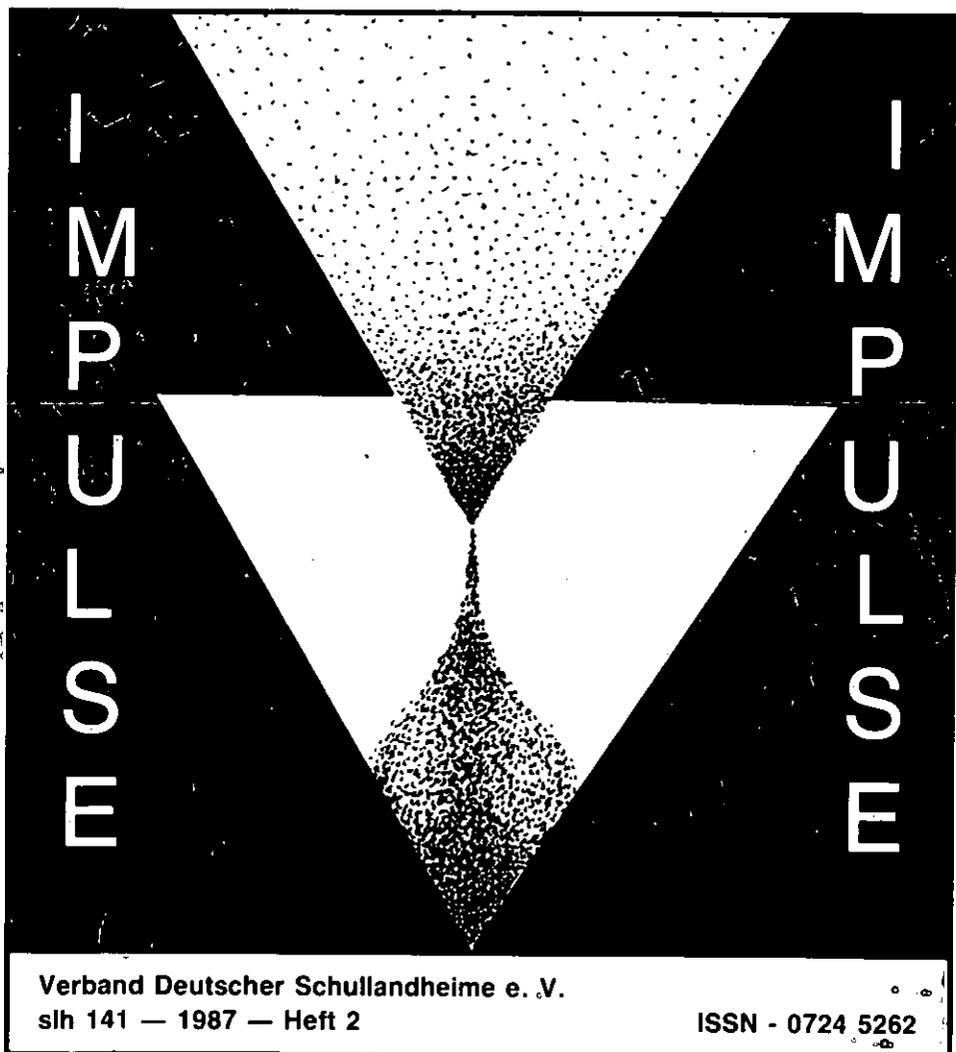




# das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Verband Deutscher Schullandheime e. V.

slh 141 — 1987 — Heft 2

ISSN - 0724 5262

# BHW DISPO 2000

Damit können Sie immer rechnen. Hochprozentig. Guthabenzinsen, Renditen und Teilbausparsummen machen BHW DISPO 2000 zu mehr als einem gewöhnlichen Bausparvertrag. Selbst

wenn Sie mal an Ihr Guthaben ran wollen, ist auch das kein Problem. Ihr BHW-Berater erklärt Ihnen gerne alles ganz genau. Seine Anschrift steht im örtlichen Telefonbuch.

## **Hinweis des Herausgebers und der Redaktion**

**Die Auslieferung der Fachzeitschrift durch den kostengünstigeren Bücherversand macht eine Änderung im Umfang und in der Position der Anzeigen erforderlich. Wir bitten um Verständnis.**

„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, Layout 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



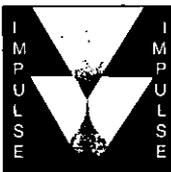
# IMPULSE

*Schullandheime als Erziehungs- und Bildungsstätten neben Schulen, Universitäten, Lehrbetrieben etc. sind Brennpunkte verschiedener sozio-kultureller Faktoren, sind Produkt und Spiegel historisch gewachsener regionaler und überregionaler Verhältnisse sowie einer sich fortentwickelnden, ihrem Auftraggeber entsprechend verpflichteten Pädagogik.*

*Innerhalb dieses Rahmens sieht die Schullandheimarbeit ihre spezifische Aufgabe darin, Lernorte für situatives, den aktuellen Inhalten und Problemen zeitgenössischen Lebens aufgeschlossenes Lernen zu schaffen, eine Art „Pädagogik der situativen Konfrontation“ vielleicht, deren Spektrum sich bewegt von psycho-sozialen Lerninhalten bis hin zu Projekten der Umwelt-erfahrung zum Ziele der Grundlegung eines ökologischen Wissens und Gewissens. Parallel hierzu werden Wege und Formen der Kommunikation und Expression eröffnet und situativ erfahrbar gemacht (Tanz, Spiel, Intonationsformen, bildnerische Arbeit etc.). Die Lernenden werden hierdurch aufgefordert, ihre spezifischen Medien, ihre persönlichen Ausdrucksformen selbst zu entdecken oder zu erfinden, mit denen thematisches Wissen und individuelle Problematik entsprechend verarbeitet und dargestellt werden kann.*

*Schullandheime also einmal mehr als Orte situativen Lernens, offen für Impulse und Interaktion auf allen Ebenen menschlicher Wirklichkeit.*

GL/HT



*IMPULSE für die Schullandheimpädagogik  
Gemeinwesenorientiertes Lernen — Stadt(teil) und Schullandheim — Neue (alte) Schullandheime — Natur und Schullandheim*

- Hinweise der Redaktion Seite 4
  
- ▶ Christa Klement  
DIE NACHBARSCHAFTSSCHULE — EIN PARTNER FÜR EINE MODERNE SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK? Seite 5—10
  
- ▶ Manfred Carus  
EIN STADTTEIL UND SEIN SCHULLANDHEIM Seite 11—15
  
- ▶ Manfred Rosenthal  
EIN LANDHAUS FÜR DIE SCHULE — DER „HOHE HAGEN“ Seite 16—21
  
- ▶ Jochen Raderschatt  
DIE WOHNWAGENBURG IN TRENDELBURG — EIN ALTERNATIVES SCHULLANDHEIM Seite 22—25
  
- ▶ Andreas Heiber  
EINE STADT UND IHRE SCHULLANDHEIME Seite 26—31
  
- ▶ Günter Hoffmann  
REGIONALES MODELL ZUR EINBINDUNG DER SCHULLANDHEIME IN UMWELTERZIEHUNG Seite 32—35
  
- ▶ Gerhard Winkel/Eberhard Reese  
NATURERFAHRUNG — IHRE BEZIEHUNG ZUM UMWELTBEWUSSTSEIN UND DIE ARBEIT IN DEN SCHULLANDHEIMEN Seite 38—43

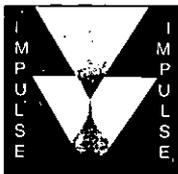


## IMPULSE für die Schullandheimpädagogik

- *Wir spielen zu wenig*
- *Animationen des Teatro Nucleo*
- *Gestaltung und Spiel in der Schullandheimpraxis*

- Hinweise der Redaktion Seite 46
- ▶ Lydia Thies  
„... DIE DAS SPIELEN VERLERNTEN“ Seite 44—45
- ▶ Animationsprojekt des Teatro Nucleo  
EIN THEATRALISCHES, SZENOGRAPHISCHES,  
MUSIKALISCHES, AUDIOVISUELLES LABORA-  
TORIUM Seite 47—51
- ▶ Lydia Thies  
TEATRO NUCLEO: HINTERGRÜNDE, PRODUK-  
TIONEN, INTERPRETATIONEN Seite 52—57
- ▶ Dietlind Gietzen  
SPIEL — MUSIK — TANZ MIT EINER 5. KLASSE  
IM SCHULLANDHEIM ODER DER RATTEN-  
FÄNGER VON MIEFHAUSEN Seite 58—63
- ▶ Hans-Joachim Becker  
GESTALTUNG UND SPIEL — ZWEI DIMENSIO-  
NEN DES HANDELNS IM SCHULLANDHEIM Seite 64—66

- Wiltrud Thies (Red.)  
IMPULSE FÜR DIE SCHULLANDHEIMPÄDAGO-  
GIK ALS (ZWISCHEN-)ERGEBNISSE EINER  
BINNEN-DISKUSSION Seite 68—69
- Im nächsten Heft; Nachrichten und Hinweise Seite 70
- Literatur des Verbandes Deutscher Schullandheime Seite 71



*IMPULSE für die Schullandheimpädagogik  
Gemeinwesenorientiertes Lernen — Stadt(teil) und  
Schullandheim — Neue (alte) Schullandheime —  
Natur und Schullandheim*

„... wir (werden) in einem ersten Schritt untersuchen, welche aktuellen Impulse ‚alternativer‘, gegebenenfalls ‚außerschulischer‘ Pädagogik der Schullandheimpädagogik und der entsprechenden Lehrerbildung zuträglich sind.“ (slh 140 — Seite 80)

*Zwei Impulse „von außen“ sind in diesem Heft deutlich skizziert: Die Idee der **Nachbarschaftsschule/Community Education** in ihrer aktualisierten Form fordert uns als Kooperationspartner. **Das Animationsprojekt des Teatro Nucleo** wendet sich an uns in unserer unmittelbaren Schul-Landheim-Situation.*

*Zu prüfen ist, inwiefern dieser „therapeutische“ Ansatz zur (Wieder)Gewinnung des elementar Einfachen und Wesentlichen auf direktem Wege (z. B. Lehr[fort]bildung) oder im modifizierten Transfer unmittelbar für die Schullandheimarbeit aufgenommen werden kann. (Vgl. „Seite der Redaktion“, Seite 46!)*

„Für die Zeitqualitäten in der besonderen Situation des Schullandheimaufenthaltes ist der Aspekt des ‚Raumes‘ komplementär notwendig.“ (slh 140 — Seite 80)

*Aus dieser komplexen Relation ist in diesem Heft der Aspekt Stadtteil — Stadt — Region und Schullandheim an exemplarischen Beispielen herausgestellt.*

*Bei dem gemeinsamen Bezug Stadt und Schullandheim werden einerseits die regionalen, konzeptionellen, personalen und inhaltlichen Unterschiede deutlich, andererseits die vielfältigen Möglichkeiten der Schullandheime zu Integration.*

*Und die „alten“ Schullandheime adaptieren ihre Situation an aktuelle pädagogische und wirtschaftliche Notwendigkeiten, und die „neuen“ Schullandheime greifen in der Gründung und Weiterentwicklung bewußt oder unbewußt auf entwickelte Ziele und Formen der „alten“ zurück. Gemeinsam sind die einzelne konkrete (Schul)Situation und die Initiative einzelner Personen.*

*Innerhalb der Zeit-Raum-Situation sollte der „Aspekt des Raumes“ für die personal-pädagogische Situation im Schullandheim generell und exemplarisch weiter erörtert werden.*

*Voraussetzung für die redaktionelle Konzeption ist die Bereitschaft der „alten“ und „neuen“ Schullandheime, ihre Gegebenheiten des Raumes und seinen Anteil an der pädagogischen Situation der einzelnen Aufenthalte „mitzuteilen“, in welcher Form auch immer. (Vgl. Seite 70, „Im nächsten Heft“) HT/GL*



# DIE NACHBARSCHAFTSSCHULE — ein Partner für eine moderne Schullandheimpädagogik?

Von Christa Klement

Schullandheimpädagogik wurzelt in der Reformpädagogik der 20er Jahre: Lernen wird als ganzheitlicher Prozeß, als Angelegenheit von Kopf, Herz und Hand verstanden.

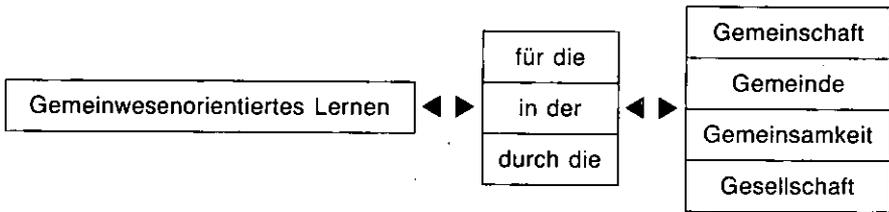
Progressive Schulpädagogik der Gegenwart steht dem nahe.

## 1. Was eigentlich ist eine Nachbarschaftsschule?

Das Konzept Nachbarschaftsschule ist Bestandteil einer umfassenderen Vor-

stellung von Erziehung und Bildung, die im angelsächsischen Sprachgebrauch mit dem Begriff „community education“ beschrieben wird. Schule ist nur ein Part — wenn auch ein wichtiger — in dieser Programmatik, die Lernen lebenslang und als aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen begreift. <sup>1)</sup>

Die Nachbarschaftsschule der 80er Jahre interpretiert Lernen gemeinwesenorientiert und deutlich auf Lebenssituationen bezogen.



Sie verbindet traditionelle Lernorte mit dem Leben im Stadtteil, in der Gemeinde, in der Region, in der Gesellschaft.

Sie vernetzt Orte der Erziehung und der Bildung untereinander und überwindet die Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen, zwischen Schul-, Sozial- und Erwachsenenpädagogik.

Lernen findet nicht nur innerhalb formellen Unterrichts, sondern auch vor Ort statt.

Es dient dem einzelnen und der Gemeinschaft, es wird zum Ausgangspunkt von Gemeindeentwicklung in der Regie der Mitglieder dieser Gemeinde.

Die Schule — eingebettet in ihr Umfeld und bezogen auf dessen Bedürfnisse — stellt personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung.

Sie ist kommunikativer Mittelpunkt eines kulturellen und sozialen Netzwerks und Diskussions- und Aktionsforum für kommunale Fragen und Probleme.



### Und so sieht die Praxis aus:

Da gibt es in Berlin die Kiezschule.

Kiez, das ist weniger als Stadtteil, das ist das unmittelbare Viertel, der Block rund um die Schule.

Die Kiezschule war mal eine ganz normale Hauptschule in Kreuzberg 36, dem finstersten Kreuzberg, wie viele sagen.

70 bis 80 % ausländische Schüler, die deutschen Schüler regelmäßig besonders schwierig.

Die Lehrer mußten einsehen, daß sie mit ihrer Schule am Ende waren. „Wir mußten uns was überlegen, bevor alle Lehrer nach Korsika ausgewandert waren.“

Die Lehrer taten sich zu einer Planungsgruppe zusammen und entwarfen das Modell der Kiezschule, einer Schule, die auf die Lebenssituation ihrer Schüler abgestellt ist, die Öffnung nach innen und außen praktiziert, deren Lehrer bewußt im Kiez wohnen, sich in Stadtteilvereinen engagieren und sich an Stadtteilentwicklungsprojekten beteiligen.

Zwischen der Schule und dem benachbarten Jugend- und Kulturzentrum bestehen enge Beziehungen. Mindestens einmal im Jahr ziehen die Klassen ins Kulturzentrum, um mit Künstlern intensiv zu arbeiten. In Zusammenarbeit mit dem Stadtteilverein SO 36 konnten Läden in der Nachbarschaft der Schule angemietet werden, in denen sich heute türkische Mädchen und Frauen treffen, in denen Fahrräder und Mopeds repariert werden, und das Projekt ZIB (Zukunft im Beruf) Platz fand, das Elektro-

und Elektronikurse anbietet und auch echte Ausbildungsplätze.

Unterstützt durch die Lehrlingswerkstatt der Berliner Verkehrsbetriebe haben Schüler und Lehrer sich einen alten Doppeldecker zum Wohnbus umgebaut, um auch größere Fahrten machen zu können.

Stadtteilorientiertes Lernen ist per Stundentafel ein fester Bestandteil des Curriculums und auch im Bereich interkultureller Arbeit geht es nicht zuletzt um den Kiez.

Zum Beispiel im Projekt „Schulpartnerschaft mit einem Gymnasium in Ankara“:

Zwei Kiezschulklassen stehen in regelmäßigem Kontakt mit zwei Klassen in Ankara.

Die Schüler in Kreuzberg erarbeiten Anschauungsmaterial zum Thema „Leben in Kreuzberg“ und die Schüler in Ankara tun dasselbe für ihre Stadt. Da werden Lebensläufe recherchiert, Fotromane zusammengestellt, Wandzeitungen entwickelt und Videofilme gedreht.

Das Kreuzberger Material wird regelmäßig nach Ankara geschickt und vor dort kommt entsprechendes.

Im nächsten Jahr fahren die Klassen auf Besuch in die Türkei. Die Lehrer waren schon da, und drei Lehrer aus Ankara waren auch schon in Kreuzberg.

Ein Beispiel für andere, das zeigt, um was es geht. Zugegeben — schulischer Alltag ist das in unserem Lande nicht. Aber Ansätze solcher Arbeit gibt es an an vielen Stellen und in vielen Formen. <sup>2)</sup>



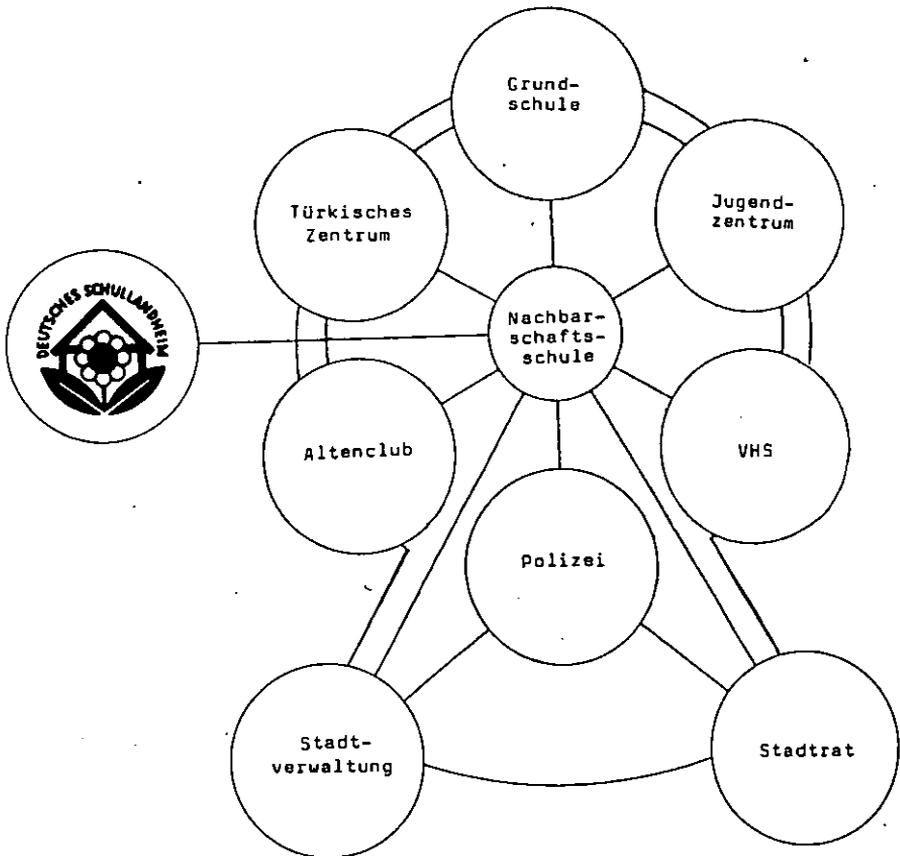
**2. Die Nachbarschaftsschule braucht Kooperationspartner**

Die Nachbarschaftsschule ist auf Kooperationspartner in ihrem Umfeld angewiesen, sonst kann sie ihrem Anspruch noch nicht einmal ansatzweise gerecht werden.

Solche Kooperationspartner können die örtlichen Vereine sein, die Volkshoch-

schulen und natürlich alle Initiativen und Organisationen, denen Schule was zu bieten hat und die Schule was zu bieten haben, — dazu zählt nicht zuletzt das Schullandheim.

Stellt man sich Schule im Zentrum eines solchen Netzwerks vor, — dies ist keineswegs *conditio sine qua non* — so könnte dies etwa so aussehen:





### 3. Wie sieht solche Zusammenarbeit aus?

Zum Beispiel in Italien:

Jahr für Jahr organisiert die Stadt Florenz Austauschwochen zwischen Florentiner Schulklassen und Partnerklassen aus dem In- und Ausland in der Casa Pieragnoli auf den Hügeln über Florenz.

Für eine Woche tun sich Schüler, Lehrer und Eltern aus meist recht unterschiedlichen Lebensbezügen zu Projektgemeinschaften zusammen. Die gastgebende Klasse hat das Unternehmen gut vorbereitet, sich sachkundig gemacht.

Sie läßt das Leben in Florenz in seinen unterschiedlichen Aspekten einsehbar und begreifbar im wahrsten Sinne des Wortes werden, kann Auskunft geben über Geschichte, Ökonomie und Ökologie. Die Projektwoche gerät so nicht zur touristischen Eintagsfliege. Sie wird eingehend vorbereitet, und sie endet nicht mit der Abreise.

Schon vorher bestehen regelmäßige Briefkontakte zwischen den Klassen, und auch nach der gemeinsamen Woche bleibt man im Austausch. Gegenbesuche finden statt.

Auch im Mailänder Projekt „scuolacitta-campagna“ geht es um Verstehens- und Verständigungsprozesse zwischen unterschiedlichen Lebenswelten.

Kinder, Jugendliche und Lehrer aus der Stadt lernen landwirtschaftliche Produktions- und Lebensbedingungen kennen und machen praktische Erfahrungen mit dem Leben auf dem Land.

Umgekehrt kommen Schüler und Lehrer vom Dorf in die Stadt und werden

mit städtischen Lebens- und Arbeitsbedingungen bekannt gemacht. <sup>3)</sup>

Ein deutsches Schullandheim — im Sinne der Casa Pieragnoli — als Begegnungsstätte für Klassen aus Berlin-Kreuzberg und einer Kleinstadt im Harz?

Warum nicht?

Oder:

Die Klasse 7a hat ihren Schullandheimaufenthalt unter das Motto „gemeinsam geht es besser“ gestellt.

Über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen stammen aus der Türkei. Besonders für die Mädchen war es nicht einfach gewesen, von ihren Eltern die Erlaubnis zum Mitfahren zu bekommen.

Die Lehrerin hatte Hausbesuche gemacht, um Vertrauen geworben und Fragen beantwortet.

Ganz nebenbei hat dabei die deutsche Lehrerin einiges über die Lebensgewohnheiten und Einstellungen der türkischen Familien gelernt.

Und auch die Schüler waren in der Zwischenzeit nicht untätig geblieben:

Eine Gruppe hat Lebensläufe von Eltern und Großeltern recherchiert und allerlei Material zusammengesammelt.

Daraus kann später im Schullandheim eine Ausstellung über das Leben in Deutschland und in der Türkei zusammengestellt werden. Eine andere Gruppe hat zum Thema Ausländerfeindlichkeit gearbeitet. Daraus soll eine Broschüre werden, im Schullandheim ist Zeit dafür reichlich vorhanden, und im Keller steht eine Druckpresse.

Während des Aufenthalts findet sich eine Kochgruppe zusammen, die sich auf türkische Köstlichkeiten speziali-



siert. Eine andere Gruppe studiert deutsche und türkische Lieder ein und tanzt nach türkischer Musik.

Den Höhepunkt des Projekts aber bildet eine Veranstaltung, zu der die Klasse 7a Schüler und Lehrer aus dem Gastort einlädt.

Die Ausstellung wird vorgeführt, eine Schülergruppe hat ein kleines Theaterstück über deutsch-türkische Verständigungsprobleme einstudiert, und die Kochgruppe hat türkische Spezialitäten vorbereitet.

Wieder zuhause werden die Ergebnisse des Schullandheimaufenthaltes im Eingangsbereich der Schule ausgestellt.

Die Klasse organisiert weitere Veranstaltungen mit Schülern, Lehrern, Eltern und Nachbarn.

Der Schullandheimaufenthalt hat nicht nur das Klima innerhalb der Klasse 7a verändert. Er wirkt weit und nachhaltig in das gesamte Leben der Schule hinein, vielleicht sogar über diese hinaus.

Das Schullandheim als Chance für Projekte, die Zeit brauchen, die wachsen müssen am Miteinanderleben und Miteinanderarbeiten? Sicher nicht notwendig eine Utopie?

#### 4. Wo liegen die besonderen pädagogischen Chancen solcher Zusammenarbeit?

Eine Partnerschaft zwischen Schule und Schullandheim stellt Ansprüche an beide Partner.

Betrachtet der Lehrer die Reise bestenfalls als verlorene Unterrichtszeit, so ist er ein schlechter Partner hinsichtlich der Intention der Schullandheimidee.

Sieht sich das Schullandheim lediglich als Basis einer Art Ferienaufenthalts, so

ist es sicherlich nicht der ideale Partner einer progressiven Schulpädagogik.

Verständnisarbeit — in beide Richtungen — ist nötig.

Jedoch,

**die Vorteile und besonderen Chancen liegen auf der Hand:**

- Lehrer und Schüler verbringen den ganzen Tag zusammen. Das gemeinsame Frühstück ist Bestandteil des Lernens, wie auch das Heimweh und die Ausgelassenheit des Faschingsfests.

Die Chancen für eine besonders günstige Verbindung zwischen Unterricht und Freizeit stehen gut.

Die scharfen Grenzen zwischen Lebensaltern, zwischen Profession und Menschsein verwischen.

Nicht immer verstehen sich Schüler, Lehrer und Heimleiter wie von selbst. Regeln müssen gefunden und akzeptiert werden. Lernen ist soziales Lernen, ist miteinander und aneinander Lernen, betrifft den ganzen Menschen.

- Lernen im Schullandheim orientiert sich an Projektzusammenhängen, unterliegt nicht den Zwängen des 45 Min.-Taktes und des Fachlehrerdiktates.

Es bezieht „schulfremde“ kompetente Laien mit ein, den Förster etwa, der in die Geheimnisse des Waldes einführt, oder den Bauern, der über die schwierigen Bedingungen bäuerlicher Kleinbetriebe berichtet.

Und vielleicht können Berliner Schüler den Harzer Förster über das Waldsterben im Grunewald in Kenntnis setzen und den Bauern darüber staunen lassen, daß es auch in der Millionenstadt noch bäuerliche Betriebe gibt.



● Der Aufenthalt im Schullandheim ermöglicht Erfahrungen mit Freizeitpraktiken, die mit dem überhandnehmenden Fernseh- und Videokonsum von Kindern und Jugendlichen konkurrieren können.

Und was spricht dagegen, besonderes Gewicht auf solche Aktivitäten zu legen, die auch zuhause — im Alltag — anwendbar sind? Manches Kind lernt erstmals Gesellschaftsspiele kennen. Die Tischtennisplatte ist umso ergiebiger, wenn auch im Hof oder Keller der Schule welche aufgestellt werden.

Und wandern kann man später auch im Grunewald und tut es auch gern, wenn eine Schnitzeljagd oder Öko-Ralley damit verbunden ist.

#### Anmerkungen/Literatur:

<sup>1)</sup> vgl. Hermann Glaser / Christa Klement / Angelika Krüger / Jürgen Zimmer: *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein*. Thementeil in: *erziehung*, Jg. 18, 1985, H. 10.

Elisabeth Niggemeyer / Jürgen Zimmer: *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein*. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim 1986.

<sup>2)</sup> vgl. Christa Klement: *Schule und Gemeinwesen, eine Recherche zu Ansätzen gemeinwesenorientierter Arbeit an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)*.

Unveröffentlichtes Manuskript für die UNESCO 1983.

Kurzfassungen des Berichtes in: *erziehung*, Jg. 18, 1985, H. 10 und in: *Schule und Nachbarschaft*, Jg. 2, 1985, Heft 2.

<sup>3)</sup> vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: *Soziales und gemeinwesenorientiertes Lernen in Oberitalien*, Berichte und Kommentare anlässlich eines deutsch-italienischen Kongresses. Bonn 1980.

*Autorin:*  
**Christa Klement**  
**Diplom-Psychologin**  
**Liliencronstraße 8**  
**1000 Berlin 41**

#### **KONTAKTE:**

##### **FREIE UNIVERSITÄT BERLIN**

*Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung (ZI 7)*

*Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung (WE 10)*

*Diplom-Psychologin Christa Klement / Professor Dr. Jürgen Zimmer*

*Habelschwerdter Allee 45 — 1000 Berlin 33*

##### **COMED e. V.**

*Verein zur Förderung von Community Education  
in der Bundesrepublik und Berlin (W)*

*Kontaktanschrift: Otto Herz, Im Buchenwald 2, 4800 Bielefeld 1*

# Ein Stadtteil und sein Schullandheim

Von Manfred Carus



## 1. Einleitung

„Für Bremer Schülerinnen und Schüler ist es zur Selbstverständlichkeit geworden, mehrmals während ihrer Schulzeit Klassenfahrten oder Studienaufenthalte zu unternehmen. Die Möglichkeiten verdanken sie auch den durch persönliches und finanzielles Engagement von Eltern und Lehrern gegründeten gemeinnützigen Trägervereinen der Bremer Schullandheime.“

Diese Aussagen (Schulen im Bundesland Bremen, herausgegeben 1986 vom Senat) von KLAUS WEDEMEIER — Bürgermeister in Bremen — und HORST WERNER FRANKE — Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst in Bremen — haben nicht nur wegen des permanenten pädagogischen Gehaltes eine fortwährende Berechtigung, sondern gewinnen durch gesellschaftliche Bedingungen eine zusätzliche Aktualität, wenn man bedenkt, daß es Kinder in einigen finanzschwachen Stadtteilen Bremens gibt, für die der jährliche Aufenthalt in einem der 18 Bremer Schullandheime die einzige Reise im Jahr ist.

## 2. Der Bremer Stadtteil GRÖPELINGEN und sein SCHULLANDHEIM „WESER“ in der historischen und soziographischen Entwicklung

Mit der zunehmenden Industrialisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts modifizierte sich auch der ehemals dörfliche Charakter Gröpelingsens. Vom Dorf über den städtischen Vorort zum festen Stadtteil waren die Prozesse der soziographischen Strukturveränderungen.

Die umfangreichen Industrieansiedlungen wie auch die Standortfestlegung großer Betriebe des verarbeitenden Gewerbes lassen leicht die Sozialstruktur erkennen, die sich in unserem Stadtteil entwickelte.

Die in den entstandenen Betrieben beschäftigte Arbeitnehmerschaft siedelte sich wegen der Nähe zu den Arbeitsplätzen an. Außerdem ließen sich Beamte und Angestellte in einfachen Dienststellungen zu Anfang unseres Jahrhunderts hier nieder.

Der Fleiß und die Sparsamkeit gepaart mit einer einfachen Lebensführung ließen viele der eben beschriebenen Arbeitnehmer Eigentümer damals kleiner Häuser werden, die — durch die Generationen vererbt — sich heute noch zum großen Teil im Familienbesitz der Enkel und Urenkel befinden.

Der Stadtteil war und ist politisch „rot“. Bis 1933 hatte neben der SPD auch die KPD als zweitstärkste politische Kraft starken Einfluß im Stadtteil. Die Nationalsozialisten konnten nach der Macht-



übernahme 1933 „kein Bein“ in den Stadtteil bekommen.

Vor dieser Prämisse muß — und das soll in heutiger Zeit wirklich auch nicht ohne Hochachtung gesagt werden — der Mut der Elternschaft der ehemaligen Schule Ohlenhof — unserer Vorgängerschule — gesehen werden, 1938 mit gespartem Geld und viel persönlicher Arbeit ein Schullandheim in einem 30 km entfernten Dorf für Gröpelinger Kinder zu schaffen, das zu den vielen Arbeitseinsätzen und für die Kinder nur mit dem Fahrrad zu erreichen war. Die Familien bauten damals einen ehemaligen Schweinestall in dem Dorf FISCHERHUDE bei Bremen um. Dieser Mut und das persönliche Engagement können meines Erachtens nicht hoch genug gewürdigt werden; denn schließlich „kümmerten“ sich doch damals die Nationalsozialisten um die größtmögliche Erfassung der Kinder und Jugendlichen — auch in den Ferienlagern — in der HJ und im BDM.

Das Heim in FISCHERHUDE verlor zwar bald zu Anfang des Krieges und somit für immer seine landheimpädagogische Nutzungsmöglichkeit, aber von unschätzbarem Vorteil war es, daß der Elternverein weiter bestand und nach Kriegsende ein neues Heim suchte.

Im September 1955 war mit dem damaligen 1. Vorsitzenden ein Gründungsmitglied des Jahres 1938 daran beteiligt, als die ehemalige Bremer GROSSWERFT AG „WESER“ ihr altes Familienerholungsheim der ihr benachbarten Schule und dem Elternverein schenkte.

Soziale Maßgabe von seiten der Werft war es, dieses Heim Gröpelinger Kindern, deren Vätern zum großen Teil auf der Werft arbeiteten, als Schullandheim

und Erholungsstätte zur Verfügung zu stellen. Das Heim wurde damals — in der autoarmen Zeit — gern angenommen. Auch Familienfreizeiten wurden durchgeführt. In dankbarer Erinnerung an die Schenkerin heißt das Haus in BAD EILSEN, wo übrigens vom 12. bis 15. Mai 1988 unter Einbeziehung des Heimes unsere nächste Bundesarbeits-tagung stattfindet, SCHULLANDHEIM „WESER“.

Leider konnte nicht verhindert werden, daß unsere Gröpelinger Großwerft nach fast 140 Jahren Bestehen für immer ihre Existenz aufgeben und ihre Pforten schließen mußte.

### **3. Beziehungen von Schule — Schul-leben — Schullandheim — Stadtteil**

Mit der Schließung der Werft wurden fast 2 300 Arbeitnehmer arbeitslos.

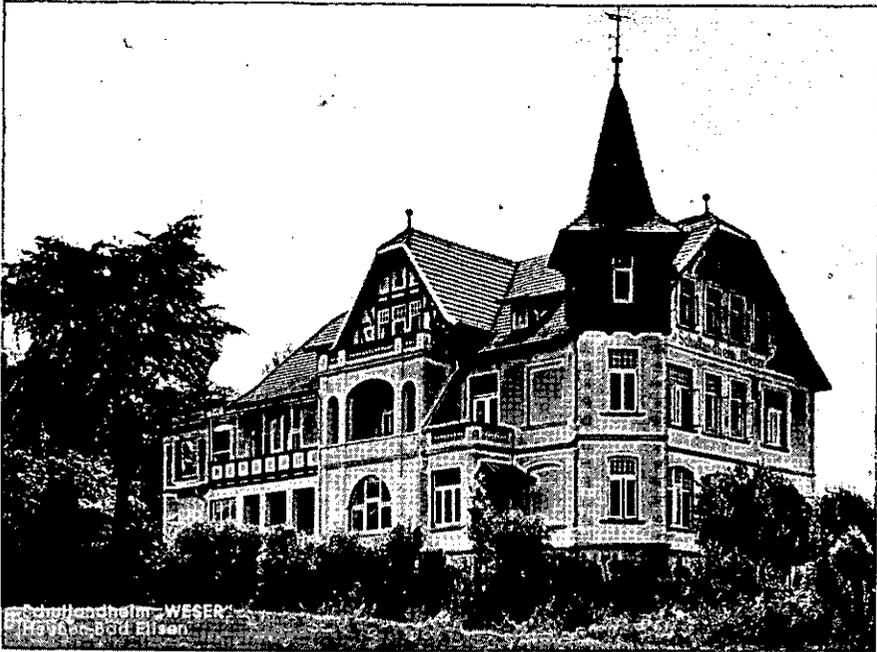
Wir haben in unserer Schule — jetzt PASTORENWEG — als Solidaritätsveranstaltung ein Schulfest durchgeführt. Die Veranstaltung wurde über den Schulbezirk hinaus im Stadtteil angekündigt. Es kamen auch viele schulfremde Bürger und ehemalige Schüler.

Wir haben in unserem finanzschwachen Stadtteil einen Überschuß von fast DM 2 000,— gehabt und dem Betriebsrat der Werft zur Linderung entstehender sozialer Not zur Verfügung gestellt.

Bei dieser Solidaritätsveranstaltung haben Lehrer, Eltern, Elternbeirat und der Elternverein des Schullandheimes hervorragend zusammengearbeitet.

15 Familien der Werft haben wir zu einem kostenlosen einwöchigen Aufenthalt in unser Schullandheim eingeladen.

Durch unsere Solidaritätsveranstaltung, durch unsere Pressearbeit, aber auch



*Schullandheim „Weser“, Heeßen/Bad Eilsen*

durch meine Dienststellung habe ich Kommunalpolitiker unseres Stadtteils kennengelernt, die seit der Zeit nicht nur unser Heim stadtteilbezogen mit Finanzmitteln etwas unterstützen, sondern auch bei handwerklichen Arbeitsinsätzen „vor Ort“ praktische Hilfe leisten.

#### **4. Der besondere Bezug zum STADT-TEIL in Form von SCHULLANDHEIM-AUFENTHALTEN**

Es war und ist unser Ziel, ergänzend zu den Klassenaufenthalten das Schullandheim verstärkt für Aufenthalte von Gruppen aus dem Stadtteil zur Verfügung zu stellen:

Durchgeführt werden können:

- Familienurlaubsaufenthalte im Rahmen der Kinder- und Jugendberholung
- Kinder- und Jugendaufenthalte von Sportvereinen
- Aufenthalte von Kirchengruppen
- Aufenthalte von Kindertagesheimen
- Bildungsurlaubsaufenthalte unterschiedlicher Träger
- stadtteilbezogene Maßnahmen

Die Modifikation der Belegungsstrukturen kann den Schullandheimen zusätzliche Aufgabenerweiterungen, aber auch zusätzliche Einnahmen bringen, um den Lernort Schullandheim mit seinen pädagogischen und sozialen Möglichkeiten für Schüler vor dem Hinter-



grund der stark gesunkenen Schülerzahlen in Bremen und somit gesunkenen Belegungszahlen existentiell zu sichern.

Seit Jahren stellen wir unserer Schulleiterschaft, aber auch über die Schulbezirksgrenzen hinaus Familien aus unserem Stadtteil unser Heim in den Ferienzeiten zur Verfügung.

Mit dem Senator für Jugend und Soziales in Bremen konnte ein Modell entwickelt werden, welches nun ermöglicht, daß auch von Bundessozialhilfe lebende Familien an unseren Ferienaktionen teilnehmen können. Dieses Modell, das 1985 ein Novum im Rahmen von stadtteilbezogener Sozialarbeit im Bremer Westen war, hat sich bewährt und wird weitergeführt.

Seit Jahren kooperieren wir auch mit dem Sportverein unseres Stadtteils. Sportinteressierte Kinder unserer Schule wurden Mitglieder im Sportverein. Der Verein führt seit Jahren ein Ferienprogramm für Kinder im Stadtteil durch. Unser Schullandheim ist in das Programm einbezogen; denn der Verein führt in unserem Haus ein zweiwöchiges Ferienlager durch. Auch Vereinsfamilien können an dieser Aktion teilnehmen. Ein Teil unserer Schülerschaft fährt also nicht nur mit der Klasse, son-

dern auch noch mit dem Verein in unser Schullandheim.

Die Bedeutung der außerschulischen Freizeitpädagogik, in Vereinen geleistet, wird meines Erachtens in Zukunft noch zunehmen.

## 5. Zusammenarbeit

Für die inhaltliche Gestaltung und somit für den pädagogischen Gehalt des Aufenthaltes ist der jeweilige Lehrer bzw. Gruppenleiter zuständig und verantwortlich.

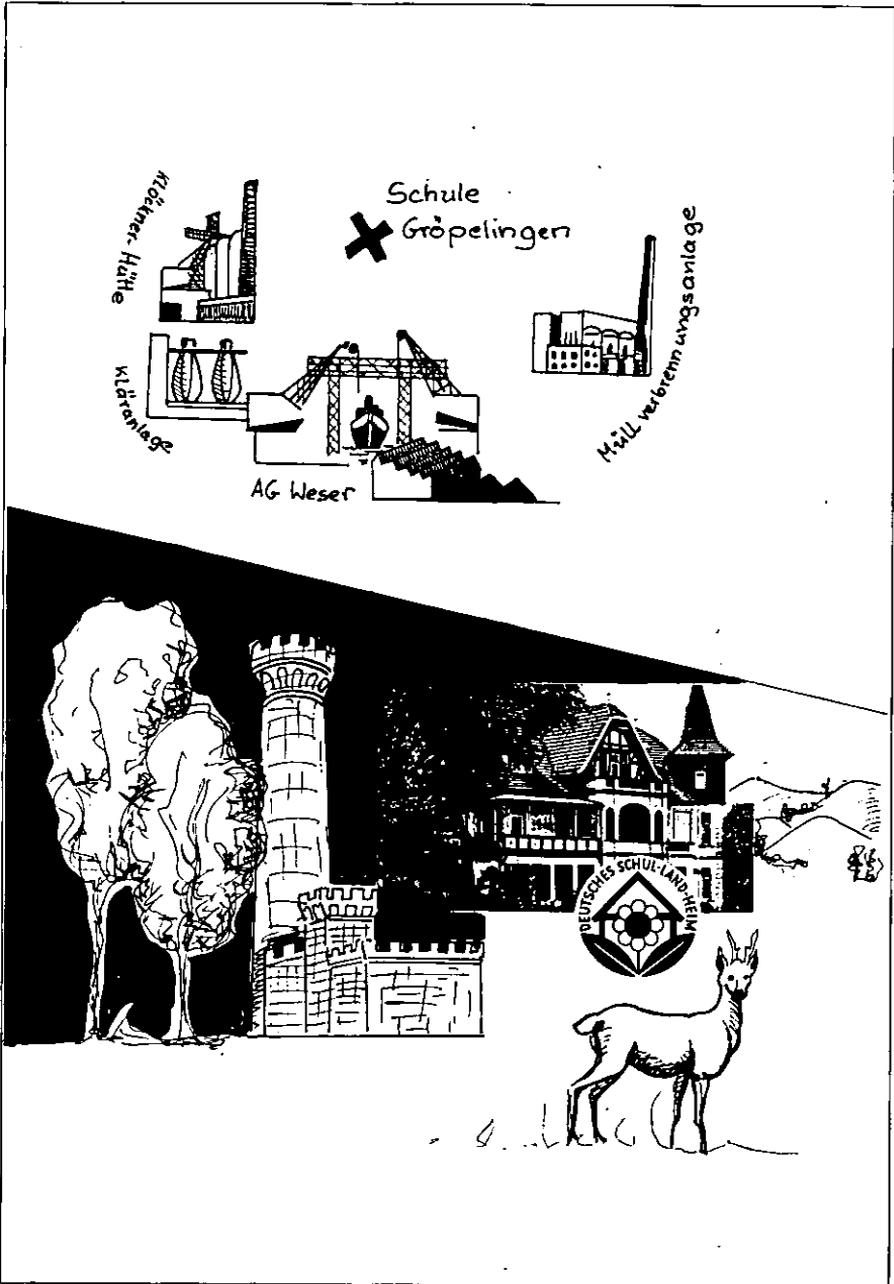
Durch die Belegungsorganisation und die Bereitstellung von pädagogischen Hilfen schaffen wir die Rahmenvoraussetzungen. Um diese Voraussetzungen zu erfüllen, ist es erforderlich, daß man auf der Ebene Schule — Elternschaft — stadtteilbezogene Kommunalpolitik — Vereine kooperativ arbeitet. Das ist bei uns in BREMEN-GRÖPELINGEN gegeben.

Diese Zusammenarbeit, die sich auch durch finanzielle Zuschüsse für unser Haus, andererseits aber auch in verbilligten Tagessätzen nicht nur für Schüler unserer Schule, sondern auch für Kinder der Nachbarschulen sowie bei kostengünstigen Vereinsfahrten ausdrückt, muß erhalten und weiter gepflegt werden, damit unser Haus ein Schullandheim des „Stadtteils“ bleibt.

## ***„Markt der Möglichkeiten“***

***Bundesarbeitstagung vom 12.—15. Mai 1988***

***in Bad Eilsen***





„Eine ganz normale Schule der Bildungsexpansion auf der unfeinen Seite der Stadt . . . Eine Idee wird geboren“

## Ein Landhaus für die Schule

### Gegebenheiten

„Das Otto-Hahn-Gymnasium in Göttingen ist eine ganz normale Schule — von der Art Gymnasien, wie sie in der Zeit der Bildungsexpansion allerorten gegründet und gebaut wurden. Hinter dem Bahnhof, auf der unfeinen Westseite der Stadt, finden sich an der großen Verbindungsstraße zwischen der Eisenbahntrasse und der Leine drei riesige Schulbauten — eine berufsbildende Schule für ca. 2 500 Schüler, eine große Fachschule für Sozialpädagogik und eben das Otto-Hahn-Gymnasium.

Der Schulbau, ein grau-beiger, von außen unwirtlicher Betonklotz, war für 1 100 Schüler geplant (und dafür besonders im naturwissenschaftlichen Bereich gut ausgestattet: mit zahlreichen Experimentierräumen und -einrichtungen, mit einer großen Bibliothek, mit zwei großen ‚Mehrweckräumen‘ usw.); heute beherbergt er etwa 1 600 Schüler. Das Otto-Hahn-Gymnasium ist eines der größten Gymnasien in Niedersachsen. Drangvolle Enge herrscht hier — man merkt es im Treppenhaus, auch am Gedränge der Lehrer im Lehrerzimmer. Es ist schwer, einen ruhigen Platz zu finden.

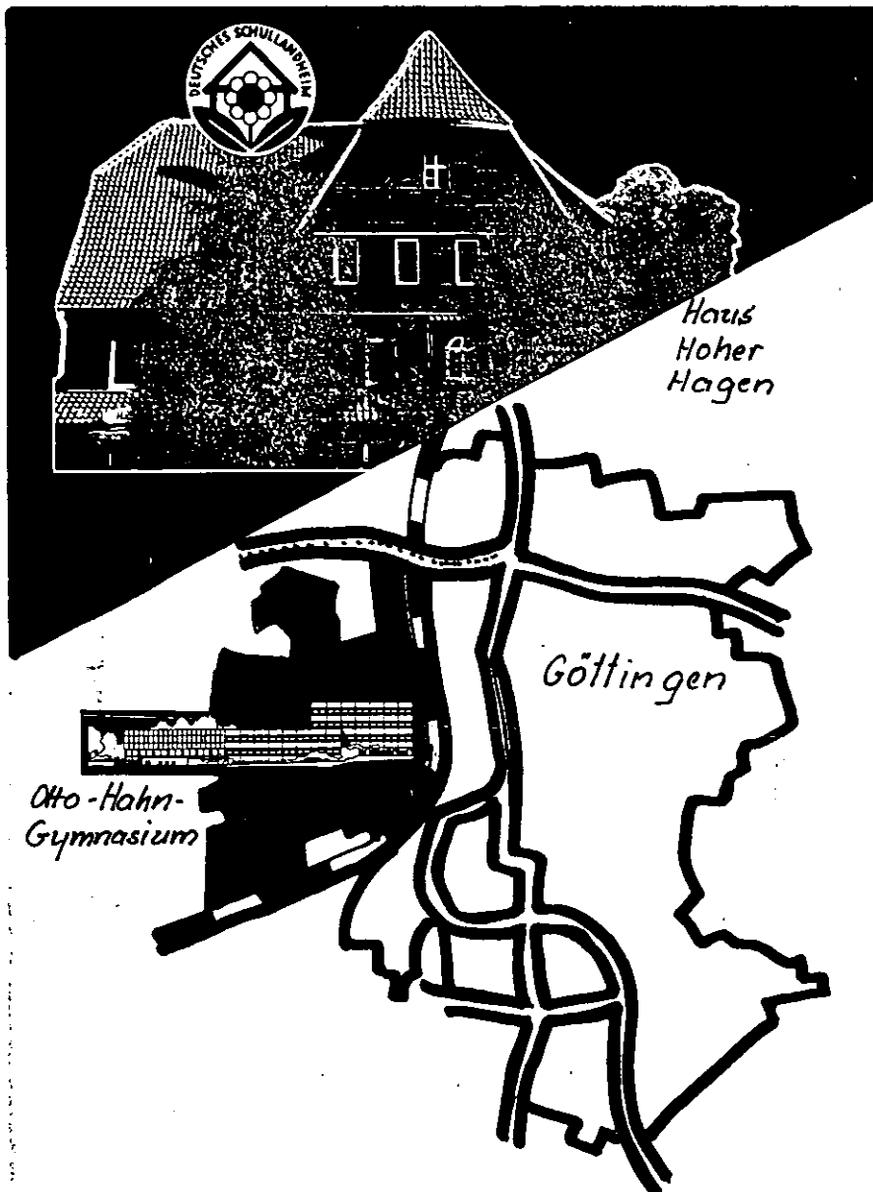
Die Schüler des Otto-Hahn-Gymnasiums (OHG) sind Kinder der Bildungsreform; Angestellte, kleine Beamte, auch Arbeiter sind die Väter; Akademiker gibt es nur wenige. Die Schule versorgt den Westen der Stadt und den

westlichen Landkreis mit dem ‚gymnasialen Bildungsangebot‘. Ca. 80 % der Schüler kommen aus diesen Gebieten; davon gut die Hälfte aus dem Landkreis. So ergießt sich denn allmorgendlich ein Schülerstrom vom Bahnhof, wo auch die Busse halten, auf den kurzen Weg zur Schule . . . Die Göttinger Bildungsbürger meiden überwiegend die Schule — sie liegt eben ‚hinter dem Bahnhof‘.

Vor gut zehn Jahren gegründet, hat das OHG ein inzwischen nicht mehr ganz junges Kollegium; die meisten sind bis Ende 30 — über 45 Jahre ist kaum jemand, unter 35 auch nicht, nur noch die Referendare. Eine Gruppe fast Gleichaltriger also, die da gemeinsam an dieser Schule alt wird. Die Studienzeit der meisten lag Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre; Erfahrungen und Erlebnisse aus der Studentenbewegung überall, bei vielen romantisiert, bei wenigen nur wirklich aufgearbeitet; spürbar werden sie an offenen, freundlichen Umgangsformen, an unprätentiöser Zusammenarbeit.“

### Aufbruch

„1979 wird die Idee geboren: Ein Landhaus für die Schule, in erreichbarer Nähe, groß genug, daß man darin mit Kursen oder auch mit Klassen Wochenenden oder auch längere Zeit verbringen kann, mit Möglichkeiten zum Arbeiten, Spielen, Lernen, Leben. Übernacht-



LANDHAUS „HOHER HAGEN“

Kontaktanschrift: Manfred Rosenthal — Haussenstraße 2 — 3400 Göttingen



ten soll man dort können, kochen und sich selbst versorgen — gut wäre auch etwas Land für Obst- und Gemüseanbau; vielleicht auch Ställe für Tiere?

*Und das Haus wird gefunden — ein neues (altes) Schullandheim? —, ein ehemaliges Hotel, ca. 15 km von Göttingen entfernt.*

*Zusammen mit der Gesamtschule „hinter dem Bahnhof“ und dem „Verein für außerschulische Bildungsarbeit“ wird das Haus gekauft und umgebaut.*

*Wie das geschieht und „wie ein Krimi abläuft“, zeigen uns als Beispiel für die dritte Phase von Schullandheimgründungen MANFRED ROSENTHAL und ECKART LIEBENAU in ihrem Beitrag: Ein Landhaus für die Schule — der „Hohe Hagen“.*

In: „Lernen mit Kopf und Hand“. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, hrsg. von Peter Fauser, Klaus J. Fintelmann, Andreas Flitner. Erschienen in der Reihe „Forum Bildungsreform“ im Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1983, 160 S., DM 20,—.

*Wir zitieren das erste und das letzte Kapitel des genannten Beitrages. Und wie die Sache „Schullandheime der dritten Phase“ weitergehen könnte, zeigt mit innovativen Überlegungen und skeptischen Vorbehalten auf den folgenden Seiten der slh-Beitrag „Hoher Hagen 1984—1987“ von MANFRED ROSENTHAL.*

*Die Redaktion*

Die Idee findet Anklang; einige Lehrer tragen die Initiative, aber zunehmend beteiligen sich auch Eltern und Schüler. Und ein Haus wird gesucht . . .”

### **Das Neue braucht Zeit**

„Zunächst aber bleibt es noch vordringlich, Bretter zuzuschneiden, Fliesen anzukleben und im eigenen Kollegium behutsam über die Chancen zu sprechen, die sich durch den Ausbau des Hauses in der ganz anderen Begegnung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern bieten. Soziales Lernen ist hier mehr als eine schöne Formel: es ergibt sich aus den konkreten Aufgaben, die nur in gemeinsamer Anstrengung zu bewältigen sind. Noch hören wir von unseren Kollegen oft, man sei bereits hinreichend belastet und habe auch private Verpflichtungen, die ohnehin schon zu kurz kämen.

Aber da spielen wohl auch Unsicherheit und Ängste eine nicht zu unterschätzende Rolle: Gymnasiallehrer in unseren ‚verkopften‘ Schulen finden ihre Sicherheiten eher im Klassenzimmer. Gerade für sie ist der Schritt in die offene Situation praktischer Arbeit schwer.

Auch wenn man die hohen Anforderungen der täglichen Schularbeit, den stressigen Alltag am OHG bedenkt, wird das Zögern erklärlich, Kräfte für neue Aufgaben freizusetzen. Das alles wird leichter werden, wenn erst die Produktivität, die Freisetzung von den Zwängen des schulischen Unterrichts, auch die Ergiebigkeit, die Lernwirkung dieser Form pädagogischen Handelns von den Kollegen erfahren sind.

Der Mut und die Bereitschaft, theoretisch zwar ‚abgesicherten‘, aber doch neuen und noch nicht erfahrenen Vor-



stellungen zu folgen, kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Das erfordert längere Lernprozesse, in denen das alte Selbstverständnis sich allmählich erweitern und öffnen kann. Mancher bezweifelt auch seine Fähigkeiten — der Lehrer als handwerklicher Laie: ‚Was ist denn am Haus zur Zeit zu tun? Was kann man dann da als Laie machen?‘ ‚Tapezieren zum Beispiel!‘ ‚Das sagt sich so leicht; ich habe noch nie tapeziert!‘ Drängt sich da insgeheim der Gedanke auf, die Schüler könnten handwerklich geschickter, ihren Lehrern überlegen sein? Wie soll man mit einer solchen Umkehrung der Autoritätsverhältnisse umgehen?

Gemeinsames Lernen, Lernen voneinander bei der Bewältigung praktischer Probleme — das ist eine Ernstsituation, für die das gemeinsame Werk den Prüfstein bildet. Pfusch ist Pfusch, und kaputt ist kaputt. Das ist eine Herausforderung, die anzunehmen erst gelernt sein will. So ist erst allmählich eine größere Zahl von Eltern bereit, sich über Spenden hinaus für das Projekt einzusetzen, mit zu planen, zu organisieren und auch selbst mit anzupacken. Manchmal führt schon ein Arbeitsnachmittag zur Entmutigung: ‚Man sucht ständig hinter dem Werkzeug her!‘ ‚Das ist ja ein Faß ohne Boden!‘ So ziehen sich einige zurück. Andere lassen sich gar nicht erst ein, reagieren auf die Berichte über die Arbeitsabläufe im Haus mit Kopfschütteln: Verdreckte Lehrer, gemeinsam mit Schülern arbeitend, und das auch noch am ‚freien Wochenende‘ — das will nicht in ihr Bild von Schule passen, das kann doch nicht gut gehen — schon gar nicht auf die Dauer!

Nachdem die erste Ausbauphase weitgehend abgeschlossen ist, ändern auch viele Skeptiker ihre Haltung: Man diskutiert in verschiedenen Gremien über Nutzungsmöglichkeiten, über Versicherungsfragen und schulrechtliche Probleme. Eine Zeitung mit Informationen und Erlebnisberichten könnte man machen, regelmäßige Treffen im Haus organisieren — so werden künftige konzeptionelle Möglichkeiten entworfen. Und schließlich wird das Haus auch zunehmend in die innerschulische Unterrichtsorganisation und den Stundenplan einbezogen. Auch bisher hat schon häufig an Wochenenden Block-Unterricht stattgefunden; aber das war immer mit großen Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Raum und Übernachtungsmöglichkeiten verbunden. Jetzt ist Blockunterricht zumindest kein organisatorisches Problem mehr.

Allen am Schulleben Beteiligten ist inzwischen deutlich, daß die Realisierung des Hausprojekts weitreichende Konsequenzen hat. Noch wird die neue Situation zwar uneinheitlich beurteilt und die Unterstützung ist nicht uneingeschränkt. Viele anfängliche Bedenken allerdings sind gegenstandslos geworden: Das Haus ist weitgehend renoviert, es ist bewohnt, wird übersichtlich verwaltet, ist bezahlt. Vertrauen und Zuversicht prägen die Zusammenarbeit der drei Trägervereine, und der künftige Unterhalt des Hauses ist finanziell gesichert. Am eindrucksvollsten für alle beteiligten Erwachsenen indessen sind die Begeisterung und die vielfältigen Fähigkeiten der Schüler, die die Arbeit am Haus sichtbar gemacht hat und die man sonst in der Schule nie zu sehen bekommt: Solche Erfahrungen machen Mut.“



## Landhaus „Hoher Hagen“ 1984—1987

*Von Manfred Rosenthal*

Trotz ermutigender Ergebnisse der fast zweijährigen Ausbauarbeiten mußten bis zur offiziellen Abnahme des Hauses Großprojekte bewältigt werden — Vorhaben, die so nebenbei nicht zu erledigen waren.

Das Arbeitsamt hat unsere Probleme zur Kenntnis genommen und ABM-Anträge zügig bearbeitet: wir haben drei Jahre lang z. T. sieben ABM-Stellen bekommen, so daß die Totalrenovierung mit allen Auflagen Ende 1985 abgeschlossen werden konnte. Die Bosch-Stiftung hat das Projekt „Hoher Hagen“ in die Förderung aufgenommen, wodurch die Restfinanzierung gesichert war: mit einem Kostenaufwand von annähernd 700 000,— DM ist das ehemalige Berghotel zu einem Schullandheim umgebaut worden, die behördliche Abnahme erfolgte am 16. Dezember 1985.

Das Haus wird selbst verwaltet; die Gruppen organisieren ihren Aufenthalt selbstversorgend. Nach einjähriger regelmäßiger Nutzung läßt sich bei einem Nutzungsbetrag von 6,— DM pro Tag/Nacht/Person feststellen, daß die Existenz des Hauses in hohem Maße abhängig ist von der Unterstützung durch die Fördervereine: ein jährlicher Zuschuß von mindestens 20 000,— DM wird kontinuierlich notwendig sein.

Die äußerst günstigen Bedingungen des Hauses haben dazu geführt, daß die ursprünglich sehr bescheidene Vorstellung von der Notwendigkeit eines Schullandheimes sich nun in einem grundsätzlicheren Rahmen wiederfindet: die Idee des praktischen Lernens, oder auch ganzheitlichen projektbezogenen Lernens ist vom Hause nicht mehr zu trennen.

Es hat inzwischen schon sehr viele kühne Unternehmungen gegeben, die eine Einbeziehung des Hauses im Sinne des Lernens mit Kopf und Hand in die alltägliche Schularbeit möglich erscheinen lassen.

Natürlich sind noch viele Vorarbeiten zu leisten; der Kreis der Kollegen, die das Haus als „unser Haus“ begreifen, ist noch zu klein. Es geht darum, diejenigen anzusprechen, die bislang vor den Unwägbarkeiten einer Baustelle zurückschreckten, die mit Provisorien nur schwer umgehen mochten.

Wir entschlossen uns daher, seit Mai 86 einen pädagogischen Mitarbeiter einzustellen, um auch vom Hause aus die Aufenthalte zu planen und organisatorisch zu erleichtern. Aus finanziellen Gründen sind die Vereine jedoch nicht in der Lage, diese Stelle des Sozialpädagogen länger als ein Jahr zu halten. Die Fördervereine der beiden Schulen hoffen, daß die Bosch-Stiftung für etwa



zwei Jahre die Stelle eines pädagogischen Mitarbeiters übernimmt.

Ohne diese Unterstützung vom Hause aus halten wir unsere pädagogischen Vorstellungen für nicht realisierbar. Viele Kollegen sind u. a. auch durch die zunehmende unterrichtliche Belastung in der Sekundarstufe II an der Grenze ihrer Möglichkeiten, Wünsche nach pädagogischen Innovationen entsprechend den bereitgestellten Bedingungen umzusetzen.

Zum anderen ist zu beobachten, daß es manchmal an Mut fehlt, die Schwelle zum integrativen Unterrichtskonzept aufgrund fehlender Erfahrungen zu überwinden. Schließlich werden organisatorische Schwierigkeiten in einem selbstverwalteten Haus als großes Hindernis gesehen. Der pädagogische Mitarbeiter ist unentbehrlich.

Darüber hinaus wird die Zukunft des Hauses langfristig davon abhängen, ob die wenn auch sporadische Mitarbeit am und im Haus eine breite Zustimmung findet; einzelne Kollegen sind mit der Unterhaltung und Instandsetzung sicherlich überfordert.

So gesehen ist die Situation eines selbstverwalteten Hauses in privater Trägerschaft auch ein Gradmesser für das allgemeine Verständnis von Schule — bei Lehrern, Eltern und Schülern. Es hat den Anschein, daß Schule vor allem auch als Ort sozialen Lernens wieder einmal in einer Krise steckt.

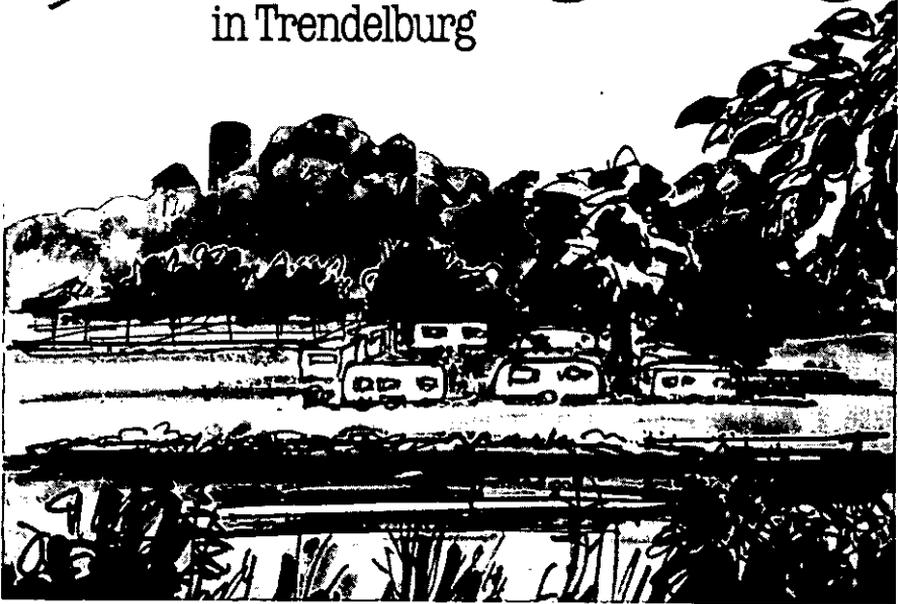
Außerdem trägt gewiß die Freizeitideologie dazu bei, daß Großprojekte wie das „Haus Hoher Hagen“ keinen leichten Stand haben.



*Alternatives  
Schullandheim*

# Wohnwagenburg

in Trendelburg



*Von Jochen Raderschatt*

## IDEE UND REALISIERUNG

Im Herbst 1980 begannen wir, die ersten gebrauchten Wohnwagen aufzubauen. Zwei Schulleiter aus zwei Stadtteil-Hauptschulen in Bielefeld (Jöllenbeck und Baumheide) wollten endlich eine Einrichtung für Klassenfahrten realisieren, die weder dem Jugendherbergsgedanken noch dem traditionellen Schullandheim nacheiferte.

Ende der siebziger Jahre hatten wir es selbst mehrfach ausprobiert, Klassen-

fahrten mit geliehenen Wohnwagen zu organisieren. Die unterschiedlichen Ziele bis zu einer Entfernung von ca. 100 km konnten mit Schülern vorher erkundet werden. Der Organisationsaufwand war zwar erheblich, doch dabei eröffneten sich Gestaltungsmöglichkeiten, die die beteiligten Schüler und Schülerinnen begeisterten. Bei uns Lehrern kam damals nach den positiven Erfahrungen der Wunsch auf, wegen der beachtlichen Leihgebühren und dem jeweils großen Transportaufwand,



eine Wohnwagenburg für die eigene Schule aufzubauen.

Die Kostenfrage ist durch den persönlichen Einsatz des Schulleiters aus Jöllenbeck angegangen worden, der privat das Startkapital zur Verfügung gestellt hat, mit dem die ersten Wohnwagen gekauft, repariert und auf einen Stellplatz gezogen werden konnten, der u. E. alle Voraussetzungen bot, um eine dauerhafte Wohnwagenburg einrichten zu können.

Zwischenzeitlich sind die ersten Investitionskosten zurück erwirtschaftet, die Wohnwagen sind Eigentum der beiden Stadtteilschulen. Die Wohnwagenburg ist ständig verbessert worden, aus den sehr bescheidenen Anfängen ist eine Einrichtung erwachsen, die ca. 30 Schlafplätze, 2 Wohnwagen für die Begleitung, einen Gepäck- und Werkstattwagen, gepflasterte Wege, einen Bootsanleger und eine großzügige Feuerstelle mit selbst erbauten Bänken und Außenanlagen für Spielmöglichkeiten bietet.

Was nun in Trendelburg zu sehen ist, hat allerdings nur aufgebaut werden können, weil viele glückliche Umstände die Aktivitäten begünstigt haben und noch heute begünstigen:

Es hat gerade in der Aufbauphase Lehrer gegeben, die ihr technisches Geschick mit viel Optimismus und hohem Zeitaufwand ohne jegliche „Entschädigung“ zur Verfügung gestellt haben, damit aus ausrangierten Wohnwagen bescheidene Wohnmöglichkeiten entstanden.

Es gibt eine Schulaufsicht in Bielefeld und Detmold, die mit Wohlwollen das pädagogische und organisatorische Bemühen in Trendelburg indirekt unterstützt.

Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die auch bei bescheidenen äußeren Bedingungen und trotz mancher Entbehrungen originelle und handlungsorientierte Klassenfahrten gestalten.

Es gibt einen Campingplatzbesitzer, der seine Flußhalbinsel dem Projekt zur Verfügung gestellt hat und der trotz der für ihn nicht nur positiven Erfahrungen im Umgang mit Gruppen und Klassen seinen idyllischen Campingplatz weiterhin für diese Idee offenhält.

Die Wohnwagenburg lebt und entwickelt sich aber vor allem deshalb, weil seit drei Jahren von jeder der beteiligten Schulen ein Lehrer, unterstützt durch die Ehefrau, mit hohem ideellen Engagement und beachtlichem technischen und organisatorischen Geschick die verantwortliche Betreuung übernommen hat.

#### INTENTION UND BESONDERHEITEN

Ist eine Wohnwagenburg als feste Einrichtung wirklich geeignet, als ein attraktives Angebot für Klassenfahrten angenommen zu werden, was verbindet sich mit der Entscheidung für Trendelburg?

Man muß davon ausgehen, daß die Voreinstellungen der Lehrer und Lehrerinnen bei den Ziel- und Realisierungsentscheidungen im Zusammenhang mit Klassenfahrten eine bedeutsame Rolle spielen. So wird eine Wohnwagenburg mit ihren Möglichkeiten nach unseren bisherigen Erfahrungen immer begeisterte und ablehnende Klassen finden.

Allerdings unterscheidet sich unsere Wohnwagenburg von der pädagogischen Intention und dem konkreten Bedingungsrahmen wesentlich von ande-



ren Einrichtungen, die als Ziel von Klassenfahrten und oder Schullandheimaufenthalten angeboten werden:

Die Wohnwagen veranlassen zu vielfältigen Aktivitäten; es ist für jeden etwas zu tun, um das Miteinander in der kleinen Gruppe in dem bescheidenen Lebensraum von 8—12 m<sup>2</sup> angenehm zu gestalten: Gepäck verstauen, Betten bauen/abbauen, für Hygiene und Sauberkeit sorgen, kleine Reparaturen durchführen, Mahlzeiten planen, einkaufen, kochen . . .

Es gibt niemanden, der die Verantwortung mildert; hier steht keine Putzfrau im Hintergrund; es wartet keine Großküche und kein Speiseraum mit freundlich gedeckten Tischen; kein Schlafraum, der nur zu festgelegten Zeiten betreten werden darf. Das sonst Selbstverständliche kann durch das eigene Tun erarbeitet und phantasievoll gestaltet werden.

Man übernimmt die Wohnwagenburg von einer Vorgängergruppe, und stellt erfahrungsgemäß fest, daß manches nicht optimal hinterlassen worden ist. Wir müssen davon ausgehen, daß sich jede Gruppe mit dieser Anfangsenttäuschung auseinandersetzen muß.

Hier sind wir auf das erzieherische Einwirken der Verantwortlichen angewiesen; man registriert die Mängel und bemüht sich, den eigenen Wohnwagen besser zu verlassen als man ihn vorgefunden hat. Ein Aufenthalt, bei dem keine Sachbeschädigungen passieren, bei dem man nicht selbst Kleinigkeiten reparieren muß, gibt es nicht.

Die anfallenden Schlafgebühren von DM 4,50 ermöglichen zwar jedes Jahr zwei gründliche Reparatur- und Säuberungsphasen zu Beginn (April/Mai) und

am Ende (September/Oktober) der Belegungszeiten; es ist auch möglich, ein bescheidenem Maße total verwohnte Wohnwagen durch neue „Alt-Wohnwagen“ zu ersetzen; die betreuenden Lehrer fahren auch alle zwei Wochen zur Inspektion und Reparatur (Fenster, Türen, undichte Stellen, Defekte in der Elektroanlage . . .) nach Trendelburg. An eine ständige Kontrolle oder gar an die Anschaffung eines neuen Wohnwagens ist allerdings bei dem Kosten- und Leistungsverhältnis nicht zu denken. Wir erhalten bis auf „zufällige“ Spenden keinerlei materielle Unterstützung; das finanzielle Risiko bleibt bewußt begrenzt.

Den pädagogischen Aktivitäten der betreuenden Lehrer und Lehrerinnen sind keine Grenzen gesetzt: es ist alles denkbar, alles machbar. Nur der Gruppenraum für eine Klassenarbeit oder für eine normale Unterrichtsstunde fehlt.

Zwei Tennisplätze, eine Anlege- und Übungsstrecke für Kajaks, Angeln in dem Mühlenbach, ein Spielfeld neben der Wohnwagenburg, eine lebendige Trendelburggemeinde mit historischem Stadtrecht, eine wunderbare Landschaft für biologische oder geologische Erkundungen, ein Förster, der bereitwillig Führungen durchführt und der es zuläßt, daß Brennholz (bei Anfrage) für ein Lagerfeuer gesammelt werden darf, der Reinhardtswald, der zu herrlichen Wanderungen einlädt . . . : hier sind die Pädagogen gefordert.

Die ursprüngliche Idee, alle Aktivitäten von und für Kollegen aufbauend zu sammeln, ein Trendelburg-Curriculum von und für Kollegen und Kolleginnen zu schreiben, Erfahrungen weiterzugeben und zu ergänzen; dieser Ansatz ist



verloren gegangen. Wir haben einen Anfang gesetzt gehabt, eine Fortführung hat es bislang nicht gegeben.

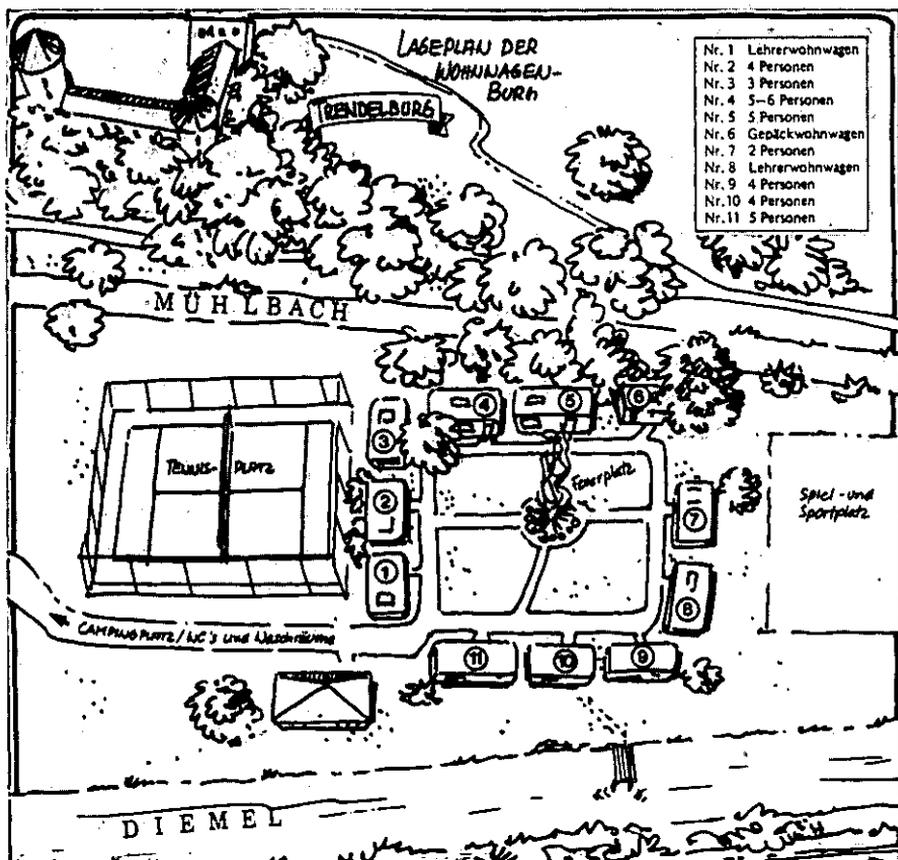
### AUSBLICK.

Die Belegung der Wohnwagenburg ist ausgelastet; nicht nur die beiden Stadtteil-Hauptschulen in Jöllenneck und Baumheide fahren mit ca. 2—6 Klassen und Gruppen pro Jahr nach Trendelburg. Schulen und auch ehemalige Schülergruppen, Vereine, Seminare und auch Volkshochschulgruppen aus Bielefeld und der näheren Umgebung bis hin zu Anfragen z. B. aus Gießen, Kassel und Dortmund sorgen in

diesem Jahr für eine tägliche Belegung bis in den September hinein.

Die Wohnwagenburg steht nunmehr ohne finanzielle Unterstützung durch Vereine, Kommune oder Land seit sieben Jahren und hat Hunderten von Jugendlichen (ab 10 Jahren) Alternativen zum eigenen Leben daheim und dem schulischen Lernen im Klassenraum aufgezeigt.

Inzwischen sind wir vier Lehrer, die gemeinsam das Projekt tragen, und wir gehen davon aus, daß wir weiterhin mit einem bißchen Glück und freudigem Engagement nicht nur für unsere Schulen Lernen und Leben in freier Natur ermöglichen können.





# Eine Stadt und ihr Phasen der Schulland- Neue (alte) S

Von And



Inselheim der Gutenbergschule und Bosseschule  
Bielefeld — Im Westen 34 — 2946 Wangerooog



Schullandheim Ratsgymnasium Bielefeld — Wil-  
rath-Dreesen-Straße 9 — 2941 Langeoog



Schullandheim der Osningschule Bielefeld —  
Ostende — 2941 Langeoog

Seit den zwanziger Jahren gab es in Bielefeld achtzehn verschiedene Initiativen zur Gründung eines Schullandheimes, vierzehn Schullandheime wurden gegründet.

Betrachtet man die Gründungswellen jeweils als Reaktion auf die Zeit- und Schulumstände, so ergeben sich für den Bielefelder Bereich drei verschiedene Phasen:

### 1. Phase:

bis zum Zweiten Weltkrieg sieben Initiativen mit sieben Schullandheimen,

### 2. Phase:

nach dem Zweiten Weltkrieg bis Ende der siebziger Jahre zehn Initiativen mit sechs Schullandheimen,

### 3. Phase:

Anfang der Achtziger Jahre bis heute zwei Schullandheime.

Dieser Artikel schildert kurz die Entwicklung der 1. und 2. Phase, legt aber das Hauptgewicht auf die Arbeit und Ausstattung der Heime der 2. Phase und auf die Gründe und Erklärungen für die 3. Phase<sup>1)</sup>.

Das einzige jetzt noch bestehende Heim der 1. Phase<sup>2)</sup> ist das Inselheim der Gutenbergschule (getragen vom Inselverein der Gutenberg- und Bosseschule Bielefeld e. V.).

Für die Gründungswelle nach dem Zweiten Weltkrieg war wie in der ersten Phase zunächst auch die Gesundheit der Kinder ein entscheidender Grund. Zugleich spiegelte der Erziehungsansatz eine Reaktion auf die NS-Zeit



reas Heiber

wider. Schlagworte waren: demokratisch, unpolitisch, Staatsmodell im Kleinen<sup>3)</sup>).

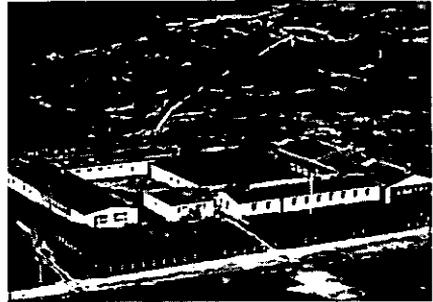
Gegründet wurden 1949 das Schullandheim des Ratsgymnasiums Bielefeld auf Langeoog, 1950 das Walter-Requardt-Heim auf Spiekeroog (Schullandheimverein Bielefeld-Brake e.V.), 1953 das Schullandheim der Osningschule auf Langeoog, 1957 das Schullandheim Hillentrup (Bezirksamt Bielefeld-Brakwede), 1976 das Landheim der Hans-Ehrenberg-Schule in Andreasberg im Harz<sup>4)</sup>.

Die Heime waren zunächst einklassig. Während der fünfziger Jahre konnten alle Häuser aus- bzw. umgebaut werden. Durch die Schulneuordnung Ende der sechziger Jahre und durch abnehmende Schülerzahlen wechselten zwei Schullandheime und ihre Vereine die Trägerschulen (Melanchthonschule zur Hauptschule Brake, Jakobusschule zur Osningschule).

Heute gibt es folgende Träger:

Gymnasium: 2 (Ratsgymnasium, Hans-Ehrenberg-Schule), Hauptschulen: 2 (Gutenbergschule, Hauptschule Brake), Grundschulen: 1 (Osningschule), kommunal verwaltet: 1 (Bezirksamt Bielefeld-Brakwede).

Bis auf das Ein-Klassen-Heim des Ratsgymnasiums sind alle Heime mehrklassig (2—3 Klassen), da sie wirtschaftlich leichter zu unterhalten sind. Alle Heime werden bewirtschaftet, sind zum Teil halbjährig (Brake, Gutenberg., Osnig),



Walter-Requardt-Heim — Westend 20 — 2941  
Spiekeroog



Schullandheim Hillentrup — Rawaule 5 — 4926 Dö-  
rentrup 1



Landheim der Hans-Ehrenberg-Schule — Claus-  
thaler Straße 5 — 3424 St. Andreasberg/Harz



zum Teil ganzjährig belegt (Brakwede, Ehrenberg, Ratsgymnasium).

Die Klassen fahren in der Regel zweimal in der Schulzeit (am Ratsgymnasium dreimal) ins Schullandheim. Die Aufenthaltsdauer in den vier Heimen auf den Nordseeinseln beträgt 10 Tage bis 3 Wochen (in der Regel 14 Tage), in den Schullandheimen in Hillentrup und in Andreasberg ca. 5 Tage.

Die Ausstattung der Heime ist „modern“. Teilweise gibt es neben den üblichen Gruppenräumen richtige Klassenzimmer; auch die Sportanlagen sind manchmal eine Bielefelder Kopie.

Alle Schullandheime sind fest mit ihrer Trägerschule verbunden, d. h. die Schüler identifizieren sich mit *ihrem* Haus, auch wenn die Schule selbst es nur noch anteilig im Jahr belegt.

Durch feste Verträge oder/und lose Kooperation und traditionelle Bindungen mit anderen Schulen ist nicht nur eine wirtschaftliche Kontinuität vorhanden; auch in diesen Schulen besteht durch wiederholte Aufenthalte derselben Klassen eine Identifikation zu dem von ihnen belegten Schullandheim.

Von einzelnen Schullandheimvereinen wird dies auch auf der Lehrerseite gefördert durch gemeinsame Fahrten in die Schullandheime vor der Saison, durch Treffen nach der Saison zur Planung der nächsten.

Besonders bei den Seeheimen ist der Schullandheimaufenthalt in das Schuljahr und Schulleben eingebettet, wird schon vorher im Unterricht vorbereitet, dementsprechend auch nachbereitet. Die dominierende Unterrichtsmethode ist das Projekt, wie die Dokumentationen von Schullandheimaufenthalten und die umfangreiche Publikation der

Literatur des Verbandes Deutscher Schullandheime zeigen.<sup>5)</sup> Der Schullandheimaufenthalt ist quasi Teil des Lehrplans. Unterrichtsvorhaben und Projekte sind dadurch nicht schrille Einzelergebnisse eines Schülerlebens, sondern Teil des gesamten Schullebens.

Auch durch die Teilnahme an den Modellversuchen des Verbandes Deutscher Schullandheime (Brake, Ratsgymnasium) entwickeln sich Ansätze zu einem Schullandheimverständnis, die den üblichen Projektbegriff weiter öffnen.<sup>6)</sup>

## DIE NEUEN (ALTEN) SCHULLANDHEIME

Bewußt als Alternative zu den traditionellen Schullandheimen entsteht ab 1978 das „**Alternative Schullandheim Wohnwagenburg in Trendelburg**“, gegründet von Lehrern zweier Hauptschulen. „Die Jugendlichen sollten in ihren Gruppen ein Höchstmaß an Verantwortung und Selbstentfaltung finden und entwickeln“<sup>7)</sup>.

Was vorher mit einzelnen Wohnwagen an wechselnden Orten erprobt wurde, besteht inzwischen als „feste“ Wohnwagenburg. Die Schüler wohnen zu dritt oder viert in einem Wohnwagen, verpflegen sich in der Kleingruppe selbst; das Leben spielt weitgehend unter freiem Himmel. Konventioneller Unterricht ist nicht möglich; ein Zelt ist zum Treffen der Gesamtgruppe vorhanden.

Die Organisationsstruktur zwingt vor allem die Lehrer zur Improvisation. Der geregelte Tagesablauf der bewirtschafteten Schullandheime ist nicht gegeben<sup>8)</sup>. Ein Aufenthalt von 5 Tagen kostet in der Regel nicht mehr als 100 DM, einschließlich der Reisekosten<sup>9)</sup>.



„Wir haben uns zu diesem Projekt entschlossen, weil wir feststellen mußten, wie wenig Raum Elternhaus, Schule, Gesellschaft heute lassen für gemeinsames körperliches Tun in verantwortlichem Umgang mit der Natur“<sup>10)</sup>.

Dieser Satz könnte auch vor 60 Jahren zur Gründung eines Schullandheimes geführt haben.

Nicht nur deshalb ist der „**Schulbauernhof Ummeln**“ m. E. zu den Schullandheimen zu rechnen. Ähnlich wie in der Wagenburg ist der Schüler auch auf dem Schulbauernhof durch die „Umstände“ verpflichtet, nicht in erster Linie durch den Lehrer.

Aufenthalt dort heißt: Tiere füttern vor dem Frühstück, vormittags auf dem Hof mitarbeiten — nach Absprache und Anleitung durch die Hofleute —, nachmittags Zeit für eigenes Tun.

Der Hof ist ein ökologischer Lehr- und Lernplatz, ohne erhobenen Zeigefinger und Arbeitsblätter, sondern mit Spaten und selbstgesuchten Hühnereiern.

Der Schulbauernhof wird von einer Gruppe von Eltern, Lehrern und Schülern gegründet und betrieben, ohne feste Verbindung zu *einer* Schule. Zwei halbe Lehrerstellen sind auf dem Hof eingerichtet worden und besetzt, so daß der „ahnungslose“ Kollege mit seiner Klasse immer fachliche Beratung und Anleitung findet. Das bedeutet nicht, daß der Lehrer seine Klasse abgibt: gemeinsames Lernen ist gemeint.

Der Schulbauernhof ist auf Selbstbewirtschaftung einer Klasse ausgerichtet. Es ist viel Platz vorhanden zum Leben; Werkstätten für handwerkliche Tätigkeiten werden gebaut. Die Gesamtanlage ist sehr bewußt für die Schüler eingeplant, von den Wohn-

Schlaf-Zimmern bis zum Beobachtungsstand am Froschteich. Der Hof ist ganzjährig belegt, vornehmlich aus dem Bielefelder Bereich von Gruppen und Klassen aller Altersstufen.

Sowohl Trendelburg als auch der Schulbauernhof versuchen, durch wiederholten Aufenthalt derselben Klassen Identifikationspunkte zu schaffen, was auf dem Schulbauernhof besonders eindrucksvoll sein kann: das Lamm, im letzten Jahr geboren, ist jetzt schon so groß!

Das Entstehen und die Existenz der beiden „neuen“ Heime kann für die traditionellen Schullandheime vor allem eine Bestätigung der heutigen Schullandheimarbeit sein; aber auch ein Hinweis auf die eigenen Anfänge und Wurzeln in den Zwanziger Jahren. Viele Schullandheime waren am Anfang einfache Baracken und Zeltlager, das feste Haus mit dem heutigen Standard entwickelte sich erst.

Die pädagogischen Konzepte der „Neuen“ beinhalten einige wichtige Gedanken für die heutige Schullandheimpädagogik:

— Führt der Ausbau der Schullandheime in den Sechziger und siebziger Jahren nicht dazu, daß ein perfektes Dienstleistungssystem Schullandheim entstand, in dem aber die Freiräume zum selbsttätigen und selbstverantwortlichen Leben und Lernen verlorenzugehen drohen? <sup>11)</sup>.

— Der Schullandheimgarten, vor und kurz nach dem Krieg wirtschaftlich notwendig, könnte heute wiederentdeckt werden als ökologischer Lernort und eigenhändiges Mitarbeiten schafft für die Schüler und Lehrer zusätzliche Identifikation mit dem Schullandheim.



— Muß sich das Klassenzimmer aus Bielefeld auch im Schullandheim wiederfinden? Sind die Schullandheime noch „Schülerlandheime“<sup>12)</sup> oder schon wieder auf dem Weg dorthin?

Daß Schullandheime nie fertig gebaut sind, weiß jeder Schullandheimer aus

eigener Erfahrung. Daß auch die Schullandheimpädagogik kein in sich starres Gerüst ist, zeigt u. a. das Bielefelder Beispiel.

Gegenseitiges Lernen voneinander wird beiden, den traditionellen und den neuen (alten) Schullandheimen, gut tun.

### Anmerkungen

- 1) Die Informationen über die Schullandheime stammen einerseits aus einer Reihe von Interviews, die ich im April 1987 mit den Vertretern der einzelnen Schullandheime führte. Weiterhin fanden sich in der Fachzeitschrift zahlreiche Informationen über einzelne Heime (Das Schullandheim 1927—1943; 1950 bis 1987).
- 2) vergl.: K. Kruse: Zur Geschichte der Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik. In: Pädagogik im Schullandheim, Handbuch, hrsg. vom Verband Deutscher Schullandheime e.V. Regensburg 1975.
- 3) vergl.: W. Thies: Die deutsche Reformpädagogik und die Schulreform der 60er und 70er Jahre. In: Das Schullandheim 2/1986, S. 13—24.  
E. Johannson: Rückblick ohne Nostalgie, Schullandheime gestern und heute. In: Das Schullandheim 2/1986, S. 30—35.
- 4) Trotz der zeitlichen Entfernung zu den Heimen der 2. Phase zähle ich das „Landheim der Hans-Ehrenberg-Schule“ zu dieser, weil Konzeption und räumliche Gestaltung gleich sind; abweichend ist lediglich die Organisationsform: GmbH.
- 5) Wangerooog im Zweiten Weltkrieg: eine Dokumentation über eine Projektwoche der Klassen 8b und 8c der Gutenbergschule mit einem Vorwort von Kultusminister H. Schwier. Bielefeld, 1985.  
Gerhard Rohlfis: Grundschüler praktizieren Natur- und Umweltschutz an der Nordsee. In: Das Schullandheim 3/4 1985, S. 14—23.  
„Wir bauen ein Floß für die ganze Klasse“ — Schülerberichte zu einem Aufenthalt mit dem Projektschwerpunkt „Floßbau“, mit technischen Anmerkungen von Hans Motycka. In: Das Schullandheim 3/4 1985, S. 24—32.
- 6) Brake: Projektarbeit im Schullandheim; Berufsorientierung im Schullandheim. Brake und Ratsgymnasium: Psychosoziale Erziehung im Schullandheim. (siehe Seite 71!)
- 7) Prospekt: Wohnwagenburg Trendelburg.
- 8) Neben den bewirtschafteten Schullandheimen gibt es auch eine Reihe von Selbstversorgerhäusern, für die ähnliches gilt.
- 9) Der Tagessatz der anderen Bielefelder Schullandheime beträgt zwischen 20 DM und 24,50 DM.
- 10) Prospekt Schulbauernhof Ummeln.
- 11) vergl. E. Johannson: Rückblick ohne Nostalgie. A.a.O.
- 12) G. Ludwig. In: Das Schullandheim 3/1986, S. 75.



*Schulbauernhof Bielefeld-Ummeln  
Umlostraße 54, 4800 Bielefeld 14, Telefon 05 21 / 48 87 32*



# Regionales Modell zur Einbindung der Schullandheime in die Umwelterziehung

Von Günter Hoffmann

Die Schüler sollen ihre Umwelt erlebnishaft wahrnehmen und rational erschließen. Problembewußtsein und Einstellungsänderungen für die Erhaltung ökologisch ungestörter Umwelt lassen sich nur erzielen, wenn die Schüler Erfahrungen und Einsichten in intakte und gestörte Lebensräume vergleichend gewinnen.

Umwelterziehung kann erfolgreicher werden, wenn sie nach sinnvoll entworfenen Modellen planvoll erfolgt.

Im Schul- und Bürgergarten in Braunschweig versuchen wir eine Methode regionaler Umwelterziehung zu strukturieren, ein Organisationsmodell aufzubauen, damit Lehrer wie Schüler Erfahrungen in den Lebensräumen ihrer Region gewinnen können.

Dabei legen wir Wert darauf, zuerst den gewachsenen Ist-Zustand der Lehrer wie Schülern bekannten Umwelt erlebnishaft und rational zu erfassen, um dann von einer hoffentlich verstärkten Motivation für ökologische Fragestellungen und einem gesicherten Kenntnisstand aus auf die Probleme dieses Zustandes einzugehen.

Umwelterziehung ist ein kontinuierlicher Prozeß und ist deshalb nur wirksam, wenn die Schüler vielfach die Möglichkeit haben, ihre Umwelt zu erkunden.

Unser Modell darf nicht als starre Sequenz gesehen werden, sondern soll beweglich gehandhabt werden, weil die

Lernausgangslage jeder Gruppe unterschiedlich ist.

Grundgedanken dieses Modells seien an einem Beispielthema skizziert:

Im Schul- und Bürgergarten lernen die Schüler im Gelände und in der biologischen Station fachspezifische Methoden der Freilandarbeit in Kleinlebensräumen, z. B. die Wertung von Wasserqualitäten. Grundschüler erkunden Kleinlebensräume spielerisch, ältere Schüler arbeiten phasengerecht wissenschaftspropädeutischer. Ihre Lehrer lernen dabei mit. Die gleiche Lerngruppe sollte dann unter bestimmten gewünschten Fragestellungen ihre Untersuchungen auf das Stadtgebiet ausdehnen.

Fragestellungen können sein: Wie einflußt eine sich ausdehnende Großstadt kulturfernere Lebensräume? — Wie gehen die Bürger der Stadt mit ihrem Wasser um? (Wie sichert die Stadt ihren Wasserhaushalt?) — Was unterscheidet den Stadtpark von einem Wirtschaftswald? usw.

Es versteht sich, daß je nach Lernausgangslage die Untersuchungen solcher Fragestellungen eng um die Schule (lokale Umwelterziehung), in regional größerer Ausdehnung (Stadtviertel — Stadtgebiet) oder überregional (Großraum Braunschweig) betrieben werden können. Wesentlich ist, die Lehrer lassen solche Themen nicht global aufarbeiten, sondern suchen Handlungsanlässe, die die Schüler interessieren.



Diese Untersuchungen sind höchst fächerübergreifend. Es ergeben sich ästhetische, historische, geografische und biologische Gesichtspunkte.

Bei der Erschließung des Themas „Wie gehen die Bürger der Stadt mit ihrem Wasser um?“ bieten sich reizvolle Möglichkeiten origineller Betrachtungsweisen:

Um den Stadtkern Braunschweigs verläuft ringförmig der Fluß „Oker“ als ehemaliger Festungsgraben. Bei Bootsfahrten um den Stadtkern bis vor die Stadt lernt man eine Stadtlandschaft aus anderem Blickwinkel kennen; dieser Teil der Stadt ist in Jahrhunderten gewachsen. Ästhetisches, Historisch-geografisches usw. wird angesprochen. Vor und hinter der Stadt mäandert der Fluß durch ländliche Regionen mit „natürlicheren“ Uferlebensräumen, aber immer „bedrängt“ durch die sich ausdehnende Stadt: Tangentenbrücken, Bebauung durch Häuser an den Uferzonen.

An Kunstseen südlich und nördlich der Stadt, auf periodisch überschwemmtem Talland angelegt, läßt sich untersuchen, auf welche Weise die Stadtverwaltung Erholungswerte für die Bürger aber auch die Lebensräume für Pflanzen und Tiere berücksichtigt.

Bei der Untersuchung der Trinkwassergewinnung muß die Bedeutung der alten Brunnen auf den Plätzen im Stadtkern erkundet werden. Später versorgten Holzleitungen der „Pipenbrüder“ die Stadtviertel. Ab etwa Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde Trinkwasser aus Wassereinzugsgebieten nahe der Oker mit Pumpwerken und durch Versorgungsleitungen in die Stadt geführt. Viele Bürger versorgten sich noch Jahrzehnte durch Brunnen. Heute hat jeder seine „Quelle“ mehrfach im Haus, eine

außerordentliche Vernetzung des von Menschen genutzten Wasserkreislaufes!

Da der Wasserbedarf aus städtischen Einzugsgebieten nicht mehr gedeckt werden kann, bezieht Braunschweig Wasser durch eine Fernleitung aus dem Harz. Mithin müssen Untersuchungen städtischer Wassereinzugsgebiete überregional organisiert werden.

Bis hierher sind unsere Planungen ziemlich konkret gereift, städtische Dienststellen unterstützten uns. Ein Pilot-Kursus mit Lehrern fand statt.

Nachfolgende Gedanken sind noch hypothetische Vorkonstruktionen. Vorerkundungen an Einzelthemen fanden statt.

Bei Schullandheimaufenthalten im Harz (etliche Braunschweiger Schulen besitzen Heime) können Wassereinzugsgebiete weiter untersucht werden. Das setzt voraus, Lehrer der Schulen schließen sich einem gemeinsamen Programm regionaler Umwelterziehung an.

Die Bedeutung des Waldes, der Hochmoore, der Talsperren (Freizeit- und Wirtschaftswert) können erarbeitet werden.

Dabei sollte indes dringend beachtet werden:

Die Erarbeitung solcher Themen sollte nicht penetrant den Schullandheimaufenthalt kennzeichnen, sondern sinnvoll integriert werden.

Das Leben im Schullandheim hat seinen gewachsenen Eigenwert als schulischer Lernort — in Veröffentlichungen zur Schullandheim-Pädagogik genügend beschrieben.

Schullandheimaufenthalte sind in vieler Hinsicht Teil einer Umwelterziehung: es wird einfach gelebt — es wird sparsam



gehaushaltet — jeder gestaltet gemeinschaftliches Leben mit — der passive Konsum des städtischen Versorgungsangebotes fehlt.

Der aus der Stadt mitgebrachte Erkundungswunsch kann als Projektarbeit in den Schullandheimaufenthalt eingeplant werden. Ein schuleigenes Heim wird in die Schularbeit selbstverständlicher eingebunden, wenn die Lehrer der Schule sich auf professionell langfristig geplante Umwelterziehungsabsichten einlassen.

Schullandheime, für die ein spezifisches Erkundungsprojekt entworfen ist, sollten auch schulfremden Klassen/Kursen Aufenthalte anbieten. Projektpläne sollten allen städtischen Schulen zugänglich sein.

Es sollte durchaus möglich sein, daß Leistungskurse der Sekundarstufe II in einem der Sache wegen aufgesuchten Heim arbeitsintensiv einen Lebensraum erkunden, sofern nur der rhythmische Wechsel zwischen Unterrichtszeit und arbeitsfreier sinnvoll genutzter Zeit schullandheimeigentümlich erfahren wird.

Zu enge Auslegung pädagogischer Grundsätze über Tagesabläufe in Heimen, aber auch deren leichtfertige Aufgabe, sollten vermieden werden. Es bestünde die Gefahr, Schullandheimaufenthalte reduzierten sich auf bestimmte Altersstufen.

Der vorher skizzierte Themenbereich „Wasser“ ist ein Beispiel möglicher Umwelterziehungsarbeit im Schullandheim.

Weitere für Schullandheime spezifisch aufzuarbeitende Themenkreise (sie müssen nicht mit den überregionalen

Problemen der Stadt verknüpft sein) wären: Wirtschaftswald (vegetationskundliche und wirtschaftliche Aspekte), Tourismus (Lebensweise der Bevölkerung des Harzes früher — heute; Probleme der Erschließung: Skigebiete und Biotopschäden — Straßenbau — Naturschutz usw.).

Bei allen solchen thematisch gebundenen Erkundungen müssen die Beziehungen zum Naturhaushalt und die Störungen durch den Menschen aufgezeigt werden.

Erkundungen sollten *schullandheimnah*, erfahrbar, überschaubar und vergleichend durchgeführt werden. Sachinhalte müssen allen Lerngruppen altersspezifisch angepaßt sein. Sie sollten flexibel „unterrichtet“ und nicht wie starre Stoffpläne lernziel fixiert gehandhabt werden.

Busfahrten zur Erkundung größerer Räume entwerfen einen Schullandheimaufenthalt; das Heim wird zur bloßen Unterkunft.

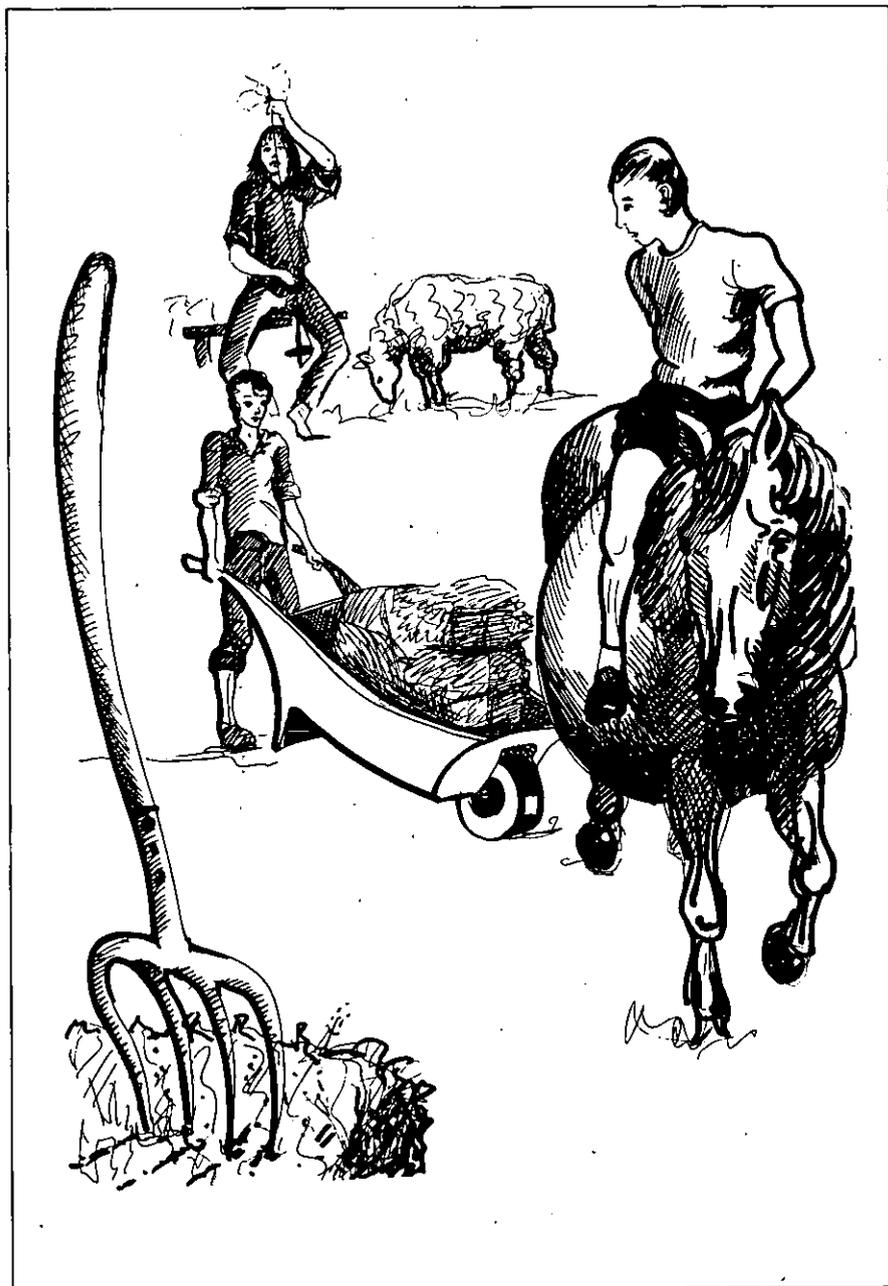
Richtig durchdacht, sind Schullandheimaufenthalte ausgezeichnet geeignet, konkrete Umwelterfahrungen zu gewinnen.

Erst wenn die Schüler eine größere Menge Umwelterfahrungen verinnerlicht haben, können sie die Verflechtung aller Einflüsse, die zu dem heutigen Ist-Zustand unserer Welt geführt haben, erkennen. Dann läßt sich problematisieren, daß die Natur nur begrenzt belastbar ist.

(Bei den Planungen zum Thema „Wie gehen die Bürger der Stadt mit ihrem Wasser um?“ war Herr Ulbrich, Oberstudienrat und Mitarbeiter im Schul- und Bürgergarten in Braunschweig, beteiligt.)









# Naturerfahrung, ihre Beziehung zum Umweltbewußtsein und die Arbeit in den Schullandheimen

Von Gerhard Winkel und Eberhard Reese

Biologen haben es mit der belebten Welt zu tun. Als Forscher erarbeiten sie objektive Sachverhalte und brauchen sich um moralische Fragen meistens nur am Rande zu kümmern. Als Lehrer haben wir es jedoch neben den objektiven Sachverhalten gleichzeitig mit heranwachsenden Menschen zu tun, deren Einstellungen und Verhalten wir durch unseren Unterricht beeinflussen.

Wir mußten in den letzten Jahren immer mehr einsehen, daß wir als Menschen auf Dauer nur überleben können, wenn die belebte Welt um uns einigermaßen intakt ist. Unser Verhalten ist dafür der entscheidende Faktor. Dieses ist nicht angeboren oder vorgegeben, sondern entspringt dem, was allgemein mit Gewissen umschrieben wird. Es besteht deshalb heute die Notwendigkeit, bei den Heranwachsenden so etwas wie ein „Umweltgewissen“ zu entwickeln. Auch Lehrer wirken an der jüngeren Generation daran mit, ob sie über etwas reden oder schweigen, etwas untersuchen, der Natur entnehmen oder pflegen.

Wer sich mit der Frage der Gewissensbildung auseinandersetzt, gerät sofort in das Dornengestrüpp unserer Religions- und Philosophiegeschichte. Deshalb soll hier pragmatisch vorgegangen und nur von Normen anstatt von Gewissen gesprochen werden. Wir möchten

den Normbegriff nicht einmal definieren, weil dies in verschiedenen soziologischen Schulen zu unterschiedlich gehandhabt wird, sondern kommen für unsere Ausführungen mit einem etwas randunscharfen Begriff aus. Rembach z. B. unterscheidet 4 Normenbereiche:

Die *unbedingten* Normen betreffen die Regeln ohne Ausnahme: Jeder einzelne Mensch hat ein Recht auf Leben, auf menschenwürdige Behandlung und Hilfe durch den anderen Menschen im Fall der Hilfsbedürftigkeit.

Die *geschuldeten* Normen betreffen solche Regeln, die in verschiedenen ethnischen Gruppen unterschiedlich gehandhabt werden, wie z. B. sexuelle Normen, Tisch- und Grußsitten usw. Sie entstehen durch Übernahme aus der Gesellschaft und sind veränderbar, jedenfalls innerhalb größerer Zeiträume.

Normen als „*das übliche*“ betreffen den Bereich des Brauches und der Konvention und sind um noch eine Stufe kleinerer und veränderbarer als die vorige. Solche Normen betreffen etwa das, was im „Knigge“ als gesittetes Benehmen herausgestellt war und früher in der Tanzstunde gelehrt wurde.

Die *selbstgewählten* Normen schließlich kennzeichnen das persönliche Normensystem. Es ist von einem starken Bedürfnis nach Abgrenzung gekenn-



zeichnet und deshalb oft gegen die übrigen Normebenen gerichtet. Gerade heute treten auch Gruppen mit solchen selbstgewählten Normen in Erscheinung wie Vegetarier, Anthroposophen, Naturschützer, Rocker, Punker, die dann in einem solchen selbstgewählten System denken und handeln. Diese Gruppen zeigen besonders deutlich die allgemein gültige Tatsache, daß die selbstgewählten Normen gegenüber den allgemeinen stark überbewertet werden.

Während es im Vorstehenden zunächst so aussieht, als ob es mit den Normebenen auch verschiedene Instanzen gäbe, umschließt jede Person sie doch zu einem Denken, Fühlen und Wollen. Es wird aber deutlich, wie labil dieses System, das weitgehend während des Heranwachsenden ausgebildet wird, ist.

In welche Ebene gehört nun die Norm, unsere Umwelt für die nachfolgenden Generationen zu erhalten und den Tier- und Pflanzenarten ein gleiches Lebensrecht zuzugestehen wie uns selber? Da sie alle Menschen der Welt gleich betreffen muß, scheint sie uns in die höchste Kategorie, die der unbedingten Normen, zu gehören. Aber sie wird von unserer Gesellschaft nicht oder noch nicht auf dieser Ebene akzeptiert, und man wird sich lange streiten können, ob diese Norm bisher noch zu den selbstgewählten Normen von Kleingruppen gehört oder schon einen höheren Rang erreicht hat.

Es geht um die Norm: Jedes Lebewesen dieser Welt hat das gleiche Lebensrecht wie der Mensch. Weder unser Recht noch unser Gewissen haben dieser Norm bisher einen Platz auf der höchsten Normebene eingeräumt. Im

Gegenteil hat es den Anschein, als wenn diese Einstellung gerade erst auf der untersten Normebene kleine Gruppen, die zudem keine Macht ausüben, erfüllte.

Es geht also um die Verstärkung einer Norm in allen Gesellschaften dieser Welt, bei allen Menschen.

Wie aber stärkt man die Bedeutung einer Norm?

Doch wohl nur in der Art, daß man mit- hilft, ihr Bedeutsamkeit zu verleihen. Man muß junge Menschen anregen, sie zu verinnerlichen. Es kann uns in der Didaktik deshalb nicht nur um einen besseren fachlogischen Aufbau gehen. Gerade, wenn man sich mit dem Thema „Umwelterziehung“ im Schullandheim beschäftigt, muß es vor allem darum gehen, ob hier die neue Norm leichter oder nachhaltiger verinnerlicht werden kann als durch ein Dia oder einen Film.

Zwischen dem, was wir Gewissen nennen oder Einstellungen oder auch nur Normen und Wertvorstellungen, und den Gefühlen, besteht offenbar eine intensive Beziehung. So unsicher dieser Boden auch für die Forschung ist: Wir müssen uns diesem Fragenkomplex stellen, dabei aber sehr vorsichtig sein, damit wir als Fachfremde auf diesem Gebiet die Tragfähigkeit unserer Aussage nicht überschätzen. Arnold definiert das Gefühl als „eine erlebte Handlungstendenz“ (Lex. d. Päd.).

Es geht also mit Lust oder Unlust, Wut, Trauer, Sympathie oder Antipathie einher. „Die Einschätzung ist dabei intuitiv“. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird dabei mit *Affekt* eine kurzzeitige Aufwallung des Gefühls oder der Gefühle bezeichnet, mit *Gemüt* dagegen



eine Dauereinstellung des Gefühles oder der Gefühle.

Diese „Dauereinstellung der Gefühle“, heute besser als Einstellung bezeichnet, ist mit Sicherheit der Nährboden der Werte und Normen eines Menschen und seines Gewissens. Vielleicht ist der Zusammenhang noch enger, indem das meiste Handeln einem diffusen Quellgrund der Gefühle entspringt, später nach Kategorien beurteilt wird, die lediglich einer „Dauereinstellung der Gefühle“ entstammen und die ordnende Ratio dabei eine viel geringere Rolle spielt, als wir uns allgemein vorstellen.

Das Gemüt hängt also viel enger, als es auf den ersten Blick erscheint, mit den „Normen und Werten“ eines Menschen und seinem „Gewissen“ zusammen, und es dürfte richtig geschlußfolgert sein, daß ein reich gegliedertes Gemüt einem ebensolchen Gewissen entspricht. Wir möchten aber dem schwierigen Gebiet der unterschiedlichen Interpretation von Gemüt und Gewissen, von Normen und Werten und deren Interpretation aus dem Wege gehen: Aus der Psychologie, Physiologie, Pädagogik, Soziologie und Theologie und sogar Ethologie gibt es zwar unendlich viele kluge Deutungsversuche, denen aber letztlich gemeinsam ist, daß sie über die Herkunft und „Qualität“ des Gewissens nichts Einheitliches aussagen können.

Obgleich die Gefühle im Menschen frei aufsteigen und immer komplex wirksam, aber oft wenig handgreiflich sind, schließen sie die Vorerfahrungen als „Konkretion“ ein. Negative Vorstellungsbilder beeinflussen das Gefühl dabei negativ, positive Erfahrungen färben es positiv. Wir müssen also nach einer „Erziehung der Gefühle“ fragen

und damit nach der Stiftung von Vorerfahrungen und der Bestimmung von Zielen. Wollen wir also über die Fachdidaktik hinaus erzieherlich wirken, müssen wir einem Unterricht das Wort reden, der zweigleisig angelegt ist: Affekte müssen zugelassen, gemütsbildende Momente gesucht, das Fachliche darf dabei aber nicht unterlassen werden. Der Begriff zweigleisig ist dabei als Bild zu verstehen: Auf der einen Schiene werden die Fachinhalte transportiert, auf der anderen Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle. Beide Schienen sind durch die Schwellen verbunden und bilden einen einheitlichen Gleiskörper. Darauf kann jedes Fahrzeug — sei es das des Unterrichtes oder das der persönlichen Entwicklung — sicher fahren. Nur so kann von der Schule her ein Beitrag zur Bildung eines neuen Umweltgewissens geleistet werden. Hier ergibt sich die Frage, ob das im Klassenzimmer geschehen kann, ob nicht Filme, Dias, Fragebogen und Tests diesen Weg eher verstellen als ermöglichen. Nur die Natur selber mit Tieren, Pflanzen, Biotopen und Landschaften kann eigentlich wirksam werden. Damit werden auch sofort die Lernorte deutlich, die durch ihre Komplexität außer dem Fachlichen weitere Dimensionen erschließen.

Für diese Aufgaben kommt in der Reihe außerschulischer Lernorte („Lernorte außerhalb des Klassenzimmers“) wie Garten, Zoo, Jugendwaldheim usw. dem Schullandheim besondere Bedeutung zu.

Im folgenden sollen ganz konkret Themen aus bestimmten Handlungsfeldern umrissen werden, die in jedem Schullandheim je nach spezifischen Voraussetzungen erprobt und angeboten werden können.



## DIE HANDLUNGSFELDER IN DEN SCHULLANDHEIMEN DER STADT HANNOVER

In den beiden Schullandheimen der Stadt Hannover bemühen wir uns seit langem, für Schüler und Lehrer ein Angebot von Lern-, Erfahrungs- und Erlebnisfeldern aufzuschließen, anzubieten und zu erweitern, das diesem „doppelgleisigen Unterricht“ Rechnung trägt.

### **Handlungsfeld Sinneserfahrung:**

**E r t a s t e n** von verschiedenen Materialien und Funden: z. B. verschiedene Bodenarten oder Oberflächenstrukturen, -Tastübungen an Pflanzen und Pflanzenteilen (z. B. Stämme, Äste und Zweige von Bäumen und Sträuchern) und Tieren (z. B. Regenwurm, Frosch, Schnecke, Hund, Katze, Schaf, Ziege), Tasten mit verschiedenen Körperteilen, z. B. mit der Hand, mit nackten Füßen, mit der Stirn oder — wo möglich — mit den Lippen; diese Übungen können verstärkt werden, wenn der Gesichtssinn durch Verbinden der Augen ausgeschlossen wird.

**R i e c h ü b u n g e n** in den unterschiedlichen Räumen im Haus (Schlaf-, Aufenthaltsräume, Schuhkeller, Küche, Heizung); Riechen von unterschiedlichen Böden, von Pflanzen- und Tierarten, Riechen an Lebensmitteln, Vergleich unterschiedlicher Gerüche, z. B. Wald — Autostraße. Durchführung einer „Blindenführung“ mit verschlossenen Augen durch Häuser und Gelände.

**H ö r e n** von verschiedenen Geräuschen: Geräusche im Haus, auf dem Gelände, im Wald; Lautäußerungen von Menschen und Tieren, Atemgeräusche auch im Vergleich Mensch — Tier. Hören von Geräuschaufzeichnungen mit dem Tonband als Ratespiel.

Gerade im Schullandheim bieten sich bei der Zubereitung und während der

Mahlzeiten viele Möglichkeiten zum **S c h m e c k e n** an (z. B. Schmeckuntersuchung an verschiedenen Milchprodukten), aber auch Schmeckversuche an Stengeln, Blättern, Blüten und Früchten von Wild- und Kulturpflanzen.

### **Handlungsfeld**

#### **ästhetische Erfahrung:**

Bekannte Themen, insbesondere aus der gestaltenden Kunst, bieten hier einen breiten Erfahrungsraum und wurden bisher auch schon immer bei Schullandheimaufenthalten genutzt: Gestaltung mit Ton, Gips oder Keramin. Herstellen von Zeichnungen oder Bildern; Pflanzenpressen und als Postkarten aufkleben; Herstellen von Batik- und Emaillearbeiten. Wenn die Schüler einmal die Technik erlernt haben, ist die Holzbrandmalerei eine beliebte Freizeitbeschäftigung. Beliebt ist aber auch die phantasievolle Auswahl und Bearbeitung besonders gestalteter Äste oder Wurzeln von Bäumen und Sträuchern; das schließt die Erfahrung mit dem Naturmaterial Holz und seine Gestaltungsmöglichkeiten mit ein. Neue Erfahrungsfelder werden mit dem Fotoapparat und der Videoanlage als Arbeitsmittel erschlossen: im Fotolabor können selbst fotografierte Bilder oder Fotomontagen noch in der Aufenthaltswoche entwickelt werden. Die Videokamera kann vielseitig eingesetzt werden, z. B. bei der Dokumentation einer Veranstaltung oder zum Herstellen der Tages- oder Wochenschau.

#### **Das pragmatische Handlungsfeld:**

Hier sollen einige Projekte genannt werden, die in beiden Schullandheimen durchgeführt werden können:



*Vom Schaf zur Wolle:* die verschiedenen Stationen (scheren, waschen, kardätschen, spinnen und färben) werden den Schülern gezeigt und von ihnen teilweise durchgeführt.

*Weben:* mit Fadenresten aus einer Teppichfirma wird entweder auf selbst hergestellten Rahmen oder alten Fensterflügeln (vom Tischler) gewebt.

*Puppenstricken:* Die Schüler stricken den Puppenkörper und füllen ihn mit Schafwolle.

*Makramee:* mit Woll- und Fadenresten werden durch unterschiedliche Techniken verschiedene Formen geknotet.

*Herstellen von Holzmarionetten:* aus Holz und Lederresten wird in einfacher Weise ein Dackel als Holzmarionette hergestellt.

*Herstellen eines Bumerangs oder eines Drachens:* Die Fluggeräte werden von den Schülern hergestellt, und ihre Flugeigenschaft wird erprobt.

*Besuch eines Kuhstalles:* Die Klassen besuchen einen nahegelegenen Kuhstall, am Morgen zum Füttern, am Abend zum Melken; die Besuche werden anschließend ausgearbeitet, hierzu gibt es eine schriftliche Arbeitsvorlage.

*Wir lernen das Pferd als Zug- und Reittier kennen:* im Schullandheim Bredenbeck gibt es zwei Pferde. Unter der Leitung des Heimverwalters lernen die Schüler diese Tiere beim Reiten und auf der Fahrt mit dem „Reisewanderwagen“ kennen.

### **Das Handlungsfeld Spiel:**

Wer Schullandheim sagt, meint gleichzeitig auch immer Spiel und Freizeit. Hier soll auch der Bereich Bewegung und Sport mit angesprochen werden. In

beiden Schullandheimen haben wir uns bemüht, Handlungs-, Erfahrungs- und Erlebnisräume zu erschließen. In den Aufenthaltsräumen können die Schüler an alten Holzbrettspielen ihre Geschicklichkeit erproben und mit Kasperpuppen und einer Bühnenvorrichtung Theater spielen. Eine Spielhalle schafft die Möglichkeit zum Tischtennispiel, darüber hinaus aber auch zum Feldschachspiel, und auf der Bühne kann darstellendes Spiel (z. B. Pantomime) geprobt werden. Orff-Instrumente stehen zum Üben bereit.

Auch das Gelände beider Heime bietet Spielmöglichkeiten: einen Sport- und Spielplatz; einen Abenteuerspielplatz, auf dem u. a. Buden gebaut werden können; eine Lagerfeuerstelle bzw. eine Grillhütte zum Grillen und Stockbrotbacken, eine Anlage mit Spielplatzgeräten (Kettenschaukel in Kreisauflistung, Karussell, Wippe, Bockspringmöglichkeit, große Krokodilschaukel, Balancierstangen, Wasserspieltisch). Zu einigen Aktivitäten gibt es schriftliche Spielanweisungen.

Mit dem Sportinstitut der Universität Hannover wurden durch eine AB-Maßnahme die Projekte Orientierungslauf, Zirkus, Boßeln und Waldolympiade in beiden Heimen geplant und erprobt. Die notwendigen Gerätschaften wurden beschafft. Die schriftliche Ausarbeitung und Dokumentation wird in Kürze erscheinen.

### **Das Handlungsfeld Naturwissenschaft:**

Zwei wichtige Aufgaben bilden den methodischen Kern naturwissenschaftlicher Arbeit:



1. Messen, zählen und wägen und
2. Hypothesen bilden und diese verifizieren oder falsifizieren.

Wichtig ist, daß die Schüler die Grundlagen der Arbeiten wirklich erfahren und nicht vorschnell Ergebnisse aufgedrängt bekommen. Im Unterschied zum Unterricht in der Schule steht im Schullandheim die für echte naturwissenschaftliche Arbeit notwendige Zeit ausreichend zur Verfügung, die es auch den Schülern einmal erlaubt, in die falsche Richtung zu denken.

In unseren Schullandheimen bieten wir für dieses Handlungsfeld vier vorbereitete Themen an, zu denen auch schriftliche Unterlagen und Arbeitsmaterialien vorliegen:

1. Ornithologie im Schullandheim,
2. Pflanzensoziologische Aufnahmen im Schullandheim Riepenburg,
3. Methoden der Gewässeruntersuchung,
4. Erfahrungsfeld „Wald“.

Je nach den Vorhaben läßt sich das Themenangebot durch umfangreiche Praxisberichte aus der Literatur ausarbeiten und erweitern.

#### Folgerungen:

Nach der Darstellung unserer Schullandheimpraxis muß betont werden, daß uns bei allen Aktivitäten „die beiden Schienen des Gleiskörpers für das Fahrzeug“ wichtig sind. Für die Schullandheimarbeit sind die meisten der genannten Themen, Projekte und Aktivitäten überhaupt nicht neu. Unter der Bedeutsamkeit der Naturerfahrung und ihrer Beziehung zum Umweltbewußtsein erhalten sie aber einen neuen Stellen-

wert, von dem aus die Arbeit in den Schullandheimen neu durchdacht werden muß.

Unsere Konzeption geht dabei von folgenden Grundüberlegungen aus:

- Schullandheime sollten ausschließlich nach pädagogischen Kriterien und Notwendigkeiten entwickelt werden.
- Die Umwelterziehung hat dabei übergeordnete Priorität, wobei Umwelt im umfassenden Sinn als Psychotop, Soziotop und Biotop einschließlich der Ressourcen verstanden wird.
- Schullandheime sollten im Sinne der Zweigleisigkeit Lern-, Erfahrungs- und Erlebnisräume erschließen und Aktivitätsangebote bereitstellen.
- Hierfür müssen die Lehrer Hilfen in Form von Informationen und Angeboten — auch Materialangebote — erhalten.
- Informationen und Angebote allein reichen nicht aus. Es ist notwendig, daß *eine Person* als Bindeglied zwischen den Angeboten und den Gästen Kontakt herstellt und vermittelnd tätig wird.

Die vorstehende Auflistung aus den verschiedenen Erfahrungsfeldern ist die Sammlung dessen, was in unseren Schullandheimen tägliche Schulwirklichkeit ist. Wir sind überzeugt, daß unsere Schullandheime zu Stätten der Umwelterziehung geworden sind, weil Einstellungen nur durch „doppelgleisigen“ Unterricht verändert werden können.

Die Lehrer und Schüler nehmen unsere Angebote an; die Schullandheime sind ein Jahr im voraus fast ausgebucht.

## „Wir spielen zu wenig“

Der folgende Text ist ein *Text für Erwachsene*. Er beschreibt deren Situation, deren Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen und Denkschemata. Kinder werden zwar im Laufe ihrer Sozialisation genau in diese Strukturen „hineinerzogen“, dennoch haben sie einen ganz anderen Freiraum, vor allem aber eine viel unverbrauchtere Phantasie und Kreativität. Ihnen geht es *nicht* um das unbedingte Einhalten von Regeln, sie erfinden ständig neue, adäquatere, bessere; sie leben die Situation ohne Blick auf Konsequenz oder Ziel. Sie sind daher im Sinne des Textes so etwas wie „*Hoffnungsträger/innen*“, die den Freiraum des Spielens (noch) zu nutzen wissen.

WT



## Die das Spielen verlernten

*Ich sehe, die Welt ist übervoll mit Menschen, mit Material. Ich sehe viele Menschen eng zusammenwohnen auf wenig Raum. Ich bin da groß geworden, wo die Kästen stehen, die Brutkästen. Hier werden die Arbeiter geboren, Millionen Menschen. Wir sind Arbeiter, Menschen sind Arbeiter. Arbeiter oder Spieler?*

*Wir spielen zuwenig. Genauso könnte man sagen, wir lieben uns zuwenig. Da ist sie, die einsame Seele, die in ihrem Käfig hockt und eine Sehnsucht verstrahlt: spiel mit mir, betrachte mich von weitem, was meinst du, wer ich bin, rate doch, wer bin ich noch? Ich bin ein Geist, der in die Ferne springt, unendliche Transformation in der Reise der Zeit; ich bin ein Kern, umhüllt von 99 Schalen, und wenn ich springe aus dem Stand, entblättern sich die Schatten; vergangene Hüllen sind Zeuge einer langen Wanderung.*

*Im Hier und Jetzt entfaltet sich die neue Existenz, löst sich von den erstarrten Strukturen, die den Tod konservieren aus Angst vor dem freien Flug der Seele. Wir spielen da zuwenig, wo wir in geerbten Angst- und Schuldgefühlen Mauern bauen, an denen die leidenschaftlichen lustvollen Geschenke des Lebens ungehört zerschellen.*

*Wir spielen zuwenig. Wir erfinden Regeln und wachen eifersüchtig darüber, daß sie eingehalten werden, und erzeugen damit Langeweile und gleichmachende Monotonie; und so reihen wir uns aneinander: Koloß neben Koloß, in dumpfer Unfähigkeit zu kommunikativer Geselligkeit darauf bedacht, das eigene langweilige Nichts zu vergrößern, und alle, die sich die lebenserweckende Fähigkeit bewahrt haben, über Zäune zu springen, einzusperren, ja sogar zu töten.*

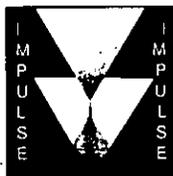
*Wir spielen zuwenig. Das ist schlecht für die Gesundheit. Wer sich nicht im lebendigen Austausch mit seiner Umgebung immer wieder neu erfährt, wird faulen. Und indem wir die Kranken aussortieren, sie in eigens für sie konstruierten Institutionen unterbringen, konservieren wir die Krankheit, ohne ihre Wechselwirkung auf den lebenden Organismus zu untersuchen und daraus Schlüsse für die Heilung zu ziehen.*

*Spielen heißt einen Freiraum betreten, der überall existiert, jedoch selten wahrgenommen wird. Gefangen in der Routine der alltäglichen Reproduktionsmaschinerie werden wir blind und unsensibel für dieses Universum, in dem allein sich doch eigentlich das Leben abspielt. Schade um die zertretenen Blumen, um alle ungelebten Situationen, schade, daß wir resignieren und unsere Träume begraben.*

*Spielen heißt, Träume lebendig zu machen, ihnen Gestalt zu geben und unübersehbare Präsenz, ihre Existenz zu verteidigen, ihre Energie fühlbar zu machen und den Ausblick auf ein Meer aus Phantasie zu eröffnen, in dem wir kleine strahlende Sterne sind.*

*Wir, die wir uns berühren können.*

*Lydia Thies*



*IMPULSE für die Schullandheimpädagogik*

- Wir spielen zu wenig*
- Animationen des Teatro Nucleo*
- Gestaltung und Spiel in der Schullandheimpraxis*

### *abermals ein appell*

*mit dem modellversuch „künstler und schüler im schullandheim“ wurde seinerzeit eine idee und eine chance zugleich propagiert: schullandheime als „variable lernorte“, als — im gegensatz zum curricular gebundenen lernort schule — ort situativer konfrontation mit aktuellen phänomenen in umwelt und gesellschaft, wissenschaft und kunst. b e g e g n u n g wird zum pädagogischen medium.*

*der modellversuch machte das schullandheim konkret zur begegnungsstätte für künstler und schüler. die idee: im schullandheim, im gemeinsam vollzogenen leben und tun wird eine direkte auseinandersetzung mit bildnerisch bzw. darstellerisch tätigen menschen möglich als begegnung mit personen und deren arbeit bzw. konzeptionen und maximen zugleich, die als selbstgewählte und öffentlich vertretene maximen menschlichen tuns und handelns per se provokativen, zum diskurs auffordernden charakter haben. die gemeinsame situation bietet die chance, künstlerische arbeit und die in ihr angesprochene dimension des handelns transparent und überprüfbar zu machen oder auch gemeinsam situationsbezogen konzepte zu entwickeln und zu realisieren.*

*das „sich-einlassen“ auf absichtsvolle gesten, formen und handlungen, das direkte „spiel“ mit wahrnehmungen, erscheinungen und inhalten darf nicht zur didaktisch-methodischen variante degradiert, sondern muß vielmehr als wesentliches lernziel einer komplementären pädagogik erkannt und thematisiert werden.*

*GL/HT*

*Theatralisch, szenografisch, musikalisch, audiovisuell:*

## Der Spiegel von Alite

Ein polyvalentes Laboratorium  
mit einer theatralischen Abschlußdemonstration

### *Animationsprojekt des Teatro Nucleo*

#### VORWORT

Animation ist seit ca. 15 Jahren zu einem gebräuchlichen Modewort geworden, jedoch bleibt seine Bedeutung oft dunkel und unterliegt den verschiedenen Interpretationen.

Für uns bildet die Animation die Stimulanz, mit der die Personen ein Bewußtsein für sich, ein Bewußtsein für die Beziehung mit anderen und ein Bewußtsein für ihre Beziehung zur Umgebung entwickeln.

Darüber hinaus will sie mit der Aneignung der kulturellen Instrumente die Entwicklung zu einem kreativen Protagonisten und Anhänger der eigenen Realität unterstützen.

Der Drehpunkt der Animation ist der Animateur, der im Erfahrungsprozeß die positiven Gelegenheiten nutzt, indem er ihre Energie aufgreift, um sie zu individualisieren und zu differenzieren, je nach Situation und Beschaffenheit der Teilnahme.

#### ALLGEMEINE RICHTLINIEN DER ANIMATION

Die Animation entstand als ein alternatives Lehrmodell aus einem ungedeckten Bedürfnis im Innern der Schule, der Sprache mit all ihren Aspekten: vom verbalen zum gestischen, vom bild-

lichen zum stimmlichen, zum musischen etc. mit der Perspektive, eine umfassende Formung des Kindes zu begünstigen, wie übrigens auch die kürzlich veröffentlichten Programme der Grundschulen lauten.

Von diesen Überlegungen geht unser Gesamtprojekt aus und koordiniert als allgemeine Methode die verschiedenen Disziplinen, die ineinander übergreifen und verschiedene Modalitäten hervorheben. Wir schlagen eine in verschiedene Erfahrungsbereiche aufgegliederte Arbeit vor, die aus vier Sektoren besteht, die schließlich zu einem einzigen Projekt zusammenlaufen und verschmelzen:

- **theatralisches Laboratorium**
- **szenografisches Laboratorium**
- **musikalisches Laboratorium**
- **audiovisuelles Laboratorium**

Die vier Sektionen greifen ineinander über, aber für jede wird eine Autonomie des Programmes gewährleistet. So hat das musikalische Laboratorium zum Beispiel nicht das Ziel, das theatralische zu begleiten, und das szenografische Material wird nicht in Funktion der Schauspieler konstruiert. Das Ganze wird jedoch als Bildung von Umständen, Ereignissen und Anregungen

beendet, ein Ausdruck, gewachsen aus dem kollektiven Bedürfnis.

Jedes Laboratorium arbeitet so in eigener Autonomie, und später wird einem der Animateure die Aufgabe zufallen, die verschiedenen Erfahrungen in einem theatralischen Rahmen zu verschmelzen.

#### EINZELHEITEN DES ANIMATIONSPROJEKTS

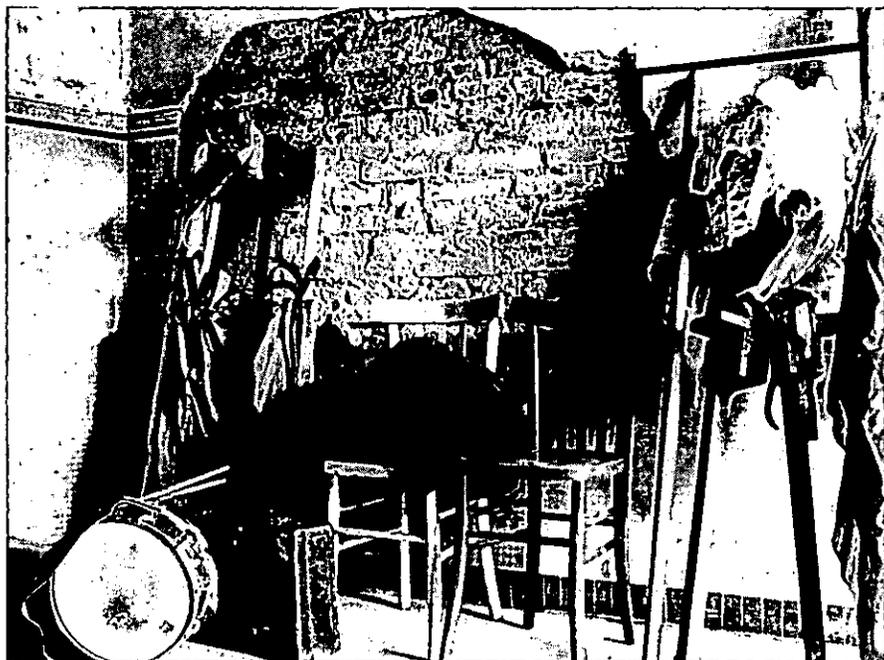
Der Ausgangspunkt wird die kollektive Kreation einer Geschichte sein, die unter der Leitung eines Animateurs stattfindet. Jener wird in dieser ersten Phase die Anregungen und Vorschläge festhalten und sie zu einem dramaturgischen Kontext zusammenfügen.

Die von der Geschichte angeregten Bilder werden bestimmt; die Bildausschnitte finden so Platz in den Situationen, um sich dann autonom in den drei Sektionen zu entwickeln: theatralisch, szenografisch und musikalisch.

Die Aufgabe der vierten, der audiovisuellen Sektion wird sein, die verschiedenen Phasen der Erfahrungen zu verfolgen und am Ende ein Dokument zu produzieren.

Die Aufteilung der Gruppe in die verschiedenen Arbeitsbereiche erfolgt spontan, indem für die spezifische und differenzierte Arbeit der folgenden Tage die individuellen und besonderen Interessen beachtet werden.





#### **DIE 4 SEKTIONEN:**

##### **theatralisches Laboratorium**

Als Schauspieler besitzen wir Erfahrungen von spezifischen Techniken für die Vorbereitung und Kreation. Aber auf Grund der begrenzten Zeit handelt das Laboratorium nicht über die eigentliche Technik selbst, sondern vom Gebrauch derselben, wie man den Teilnehmern ein wertvolles Instrument anbietet, über das sie den eigenen Raum der Forschung und Kreation erschaffen.

Man beginnt mit der Methode der non-verbalen Kommunikation während einer Spielaktivität. Man entdeckt die Kraft und die Grenzen der konventionellen Sprache; man wird ihre Grenzen überschreiten, um sich anzunähern, um zu entdecken und um weitere und un-

bekannte Ausdrucksmöglichkeiten zu finden.

Man arbeitet mit Methoden der psychisch-physischen Gymnastik, die zu einem besseren Verständnis des eigenen Körpers und seiner spontanen Bewegungen beitragen.

Man arbeitet mit der Erforschung der Energie und der Präsenz, mit Methoden der Annäherung für die Kreation eines Charakters und in geführten Improvisationen.

##### **szenografisches Laboratorium**

Die Objekte des szenografischen Materials, die als wertvoll für die Realisation der Geschichte erachtet werden, werden aus leicht findbarem Material konstruiert, wie zum Beispiel Pappmaschee, Drähte und Holz.

Die Konstruktionstechnik ist für sich leicht zu erlernen, aber sie ist reich an kreativen und ausdrucksvollen Möglichkeiten. Jedes Element wird konstruiert, indem die Charakteristik der erzählenden Autonomie präsent gehalten wird. Das heißt, daß das Material nicht in Funktion der Schauspieler konstruiert wird, sondern daß es eine selbst erzählende Situation wird, die fähig ist, sich auf Drähten oder Rollkonstruktionen fortzubewegen, und so den szenischen Raum mit ihrer eigenen Präsenz belebt.

### **musikalisches Laboratorium**

Man zielt darauf ab, einen Schwerpunkt auf die klangliche Neugierde und die verschiedenen Arten Musik zu machen zu legen. Der Ton, das Geräusch, die Ruhe, ihre wahrnehmende und kommunikative Beziehung und die grundlegende Präsenz von diesen in der Umgebung und in der Gesellschaft, die auf unvermeidbare Art unser „Hören“ bestimmen, werden analysiert.

Dies ist der erste Schritt im musikalischen Laboratorium. Es wird nützlich sein, mit einfachen Mitteln die Freude und die natürliche Neugierde auf die klangvolle Welt zu stimulieren, was mit verschiedenen und ungleichen Instrumenten vollzogen wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt den einfachen, aber eindrucksvollen Tonerzeugern wie Muscheln, Steinchen, Rohrstöcke oder kleine Meßfläschchen, sowie der spontanen und geführte Gebrauch der Stimme.

Dies schließt natürlich den Gebrauch der traditionellen Instrumente aus, mit der Ausnahme, daß jemand ein Instrument erlernt hat oder daß ein schnelles Erlernen der technisch-musikalischen Kenntnis möglich ist.

Alles dieses dient dazu, das Klanguniversum zu erforschen, sich möglichst viel seiner Ausdruckskraft anzueignen und damit ein intimeres Verständnis für den emotionalen und wahrnehmenden Eindruck des Hörens zu erlangen.

Die Arbeit schließt unter anderem die traditionelle und moderne musikalische Schreibweise mit ein, mit einem besonderen Interesse an den neuen Techniken der Notenschrift (musikalische Zeichengrafik) und an den aktuelleren Arten der Schrift, der Sprache und der visuellen Figuration.

So, vom Ton als erster Materie ausgehend, kommt man durch den Erwerb der Gestik zu der Entdeckung, daß in der Handlung des Musizierens der Aspekt des Verhaltens und der des Theaters innewohnt.

### **audio-visuelles Laboratorium**

Der tägliche Gebrauch von audio-visuellen Produkten führt auf Grund der Gewohnheit zu einem passiven und unkritischen Verhalten. Das Kind kann dabei fast nie, auch wenn es die Fähigkeit entwickelt, wahrzunehmen und zu sehen, ein starkes Bewußtsein dafür reifen lassen, wie sich eine Sequenz entwickelt, wie sie geschaffen wird, und schließlich wie die funktionale Sprache zu einer eindrucksvollen Idee wird.

Wir schlagen ein Videolaboratorium vor, um die Möglichkeit zu geben, im engeren Kontakt mit den anderen, den Aufnahmetechniken und besonders mit dem Aufbau der Geschichte zu treten, sowie um der Aufgabe gerecht zu werden, das für einen Unbekannten sichtbar zu machen.

Das Videolaboratorium vereint so den didaktischen und gestalterischen Aspekt und den funktionalen des Fil-



mens als Registration der Arbeitsabläufe in den verschiedenen Laboratorien, bis es am Ende ein Dokument produziert.

#### ADRESSATEN UND TECHNISCHE ERFORDERNISSE

Das Projekt wendet sich direkt an die Schülerschaft mit einem Mindestalter von 8 Jahren oder es kann sich auch im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme an die Lehrpersonen richten.

Die Zahl der Teilnehmer kann zwischen 60 für die Kinder und 40 für die Lehrper-

sonen variieren mit einer Programmschätzung von etwa 20 Gesamtstunden; diese können im gegenseitigen Einvernehmen auf ca. 7 Begegnungstagen verteilt werden.

Es wird ein Platz/Raum benötigt, wo die Möglichkeit besteht, diesen in verschiedene separate Räume abzutrennen; andererseits benötigt man etwa 3—4 Räume mittlerer Größenordnung.

*Teatro Nucleo  
Via Quartieri, 8  
44100 FERRARA ITALIA  
Telefono (05 32) 3 48 42  
Cas. Post. 47 Ferrara Italia*

Die Geschichte des TEATRO NUCLEO ist die Geschichte von unermüdbaren Kämpfern und Pionieren im Bereich der Theaterarbeit, sei es im Bereich der Produktion von guten Schauspielen, im Forschungsbereich der Didaktik zur Ausbildung von Schauspielern-Poeten, wie HORACIO CZERTOK, „Regisseur“ der Gruppe, mit Vorliebe seine Schüler nennt, oder sei es im Bereich der Theatertherapie, in dem die Gruppe, vor allem aber CORA HERRENDORF, die gefundenen positiven Energien ihrer Arbeit direkt zur Heilung krankhafter Phänomene unserer Kultur einsetzt.

CORA HERRENDORF und HORACIO CZERTOK waren Mitglieder der 1969 in Buenos Aires, Argentinien, entstandenen COMUNA BAIREs, einer internationalen Lebensgemeinschaft, von der sie sich 1974 trennen, um das TEATRO NUCLEO zu gründen. Sie erforschen die Arbeit des Schauspielers und Dramaturgen im täglichen Leben einer Theatergruppe und ihre Beziehung zur Öffentlichkeit. Sie kreieren eine eigene Theatersprache und beschäftigen sich mit den ökonomischen, kulturellen und politischen Ereignissen von Argentinien. In ihrer ersten Präsentation „HERODES“ synthetisieren sie die verschiedenen Forschungen. 1976 findet in Argentinien der Staatsstreich Videlas statt, während die Gruppe durch Italien tourt. Sie beschließen zu bleiben. Im italienischen Exil reibt sich die Gruppe auf.

Das Leben emigrierter Künstler bringt HERRENDORF und CZERTOK 1977 nach Sardinien. In der psychiatrischen Anstalt von SASSARI machen sie Theaterarbeit, die direkt in die psychiatrische Realität eingebunden ist. Nach einiger Zeit wendet sich die Verwaltung gegen ihre Arbeit, aber HERRENDORF und CZERTOK treffen SLAVICH, den Direktor des Hospitals in FERRARA, der sie einlädt, in seiner Anstalt dieselbe Arbeit mit seinem Team zu machen. Mit dieser Arbeit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Bewegung der Antipsychiatrie; die in Italien zum Erlaß neuer Gesetze und zur Öffnung der Irrenanstalten führt (1979).

In den leeren Räumen der Anstalt installieren sie ihr Theater. An dem Ort, an dem nun

Wahnsinn und Theater zusammenleben, erforschen sie die Konflikte und Energien menschlicher Beziehungen. Sie entdecken, daß die Beziehung eines Schauspielers zur Welt voller Gewalt sein soll. Und wenn die Welt erschläft oder Leidenschaft erstickt, wie es besonders in Europa heute offensichtlich der Fall ist, wird es notwendig für die Schauspieler, sich zu organisieren, Gruppen aufzubauen und mit ihren eigenen Konflikten und Leidenschaften zu „spielen“.

Konflikte und Leidenschaften lebendig zu machen, nährt die theatrale Kreation von Tag zu Tag. Im Labyrinth des Gruppentheaters hinterläßt die Schule STANISLAVSKIS und das Theaterlaboratorium GROTHSKIS Spuren, ebenso wie die Vorstellungen des „LIVING THEATRE“ von der Gemeinschaft ohne Eigentum. Von besonderer Bedeutung jedoch wird für die Gruppe die Begegnung mit dem „dritten Weg“ des dänischen Odin Theaters von EUGENIO BARBA in zahlreichen internationalen Workshops, die dieser organisiert. Das TEATRO NUCLEO hat selbstverständlich auch Gemeinsamkeiten mit allen Theatern der Welt.

In Theaterseminaren, in der ehemaligen Irrenanstalt in Ferrara organisiert, wächst das Bedürfnis mehrerer Teilnehmer nach einer kontinuierlichen Zusammenarbeit in einer Lebens- und Theatergemeinschaft. Die Gruppe wächst auf sieben Mitglieder an: HORACIO CZERTOK, CORA HERRENDORF, PAOLO NANI, NICOLETTA ZABINI, MARCELLO MONACO, HARALD SCHMID, ANTONIO TASSINARI.

Nun erlebt die Gruppe eine ungeheuer lebendige kreative Phase. Sie arbeiten auf der „Graswurzel-Ebene“ überall in Europa, organisieren Seminare und pädagogische Workshops, in denen ihre eigene Didaktik sich entwickelt. CORA HERRENDORF vor allem arbeitet weiter auf dem Gebiet der Theatertherapie, in therapeutischen Gemeinschaften mit ehemaligen Drogenabhängigen und mit anderen sozialen Randgruppen.

Die früheren Konzeptionen werden weiterentwickelt, neue „Produktionen“ entstehen als Monodram, als Gruppenprojekt, als gemeinsame Kreation.

Lydia Thies

CHIARO DI LUNA (Mondschein) von CORA HERRENDORF ist ein MONODRAMA, in dem die Schauspielerin ihre eigene Geschichte dramatisiert. Das Skelett des Stücks ist aus den wesentlichen Momenten im Leben einer Frau konstruiert und zeichnet gleichzeitig die obligatorischen Wege, die ein sensibler Mensch gezwungen ist zu durchleiden. Die Raum-Zeit-Szenerie ist hauptsächlich auf den Körper der Schauspielerin konzentriert. Somit wird das, was dem Zuschauer „angeboten“ wird, zu einem energetischen Austausch.

LUCI (Lichter) ist ein grandioses STRASSENTHEATER-SPEKTAKEL, das die geballte Kraft der GRUPPE NUCLEO eindrucksvoll demonstriert. Zahlreiche Ereignisse — Feuerzauber, Geburtsrituale, Aktionen mit Trommeln, Fahnen, Stöcken, Stelzen, ein verbotenes Stelldichein, akrobatische Spiele, Masken und Musik — führen die Zuschauer in eine Atmosphäre, die mythische Erinnerungen hervorruft. Am Ende des Stücks bleibt dem Zuschauer der Eindruck eines Traums. Man glaubt, für einen kurzen Moment etwas erlebt zu haben, was in der heutigen Kultur fast verschwunden ist: die Neugierde und das Staunen.

INCONTRO CON ANNA (Begegnung mit Anna) ist ein MONODRAMA von NICOLETTA ZABINI. Die Geschichte führt in die einsame phantasievolle Welt eines Mädchens, das allein auf einem Dachboden spielt. Wer will, begegnet der eigenen Anne Frank.

SOGNO DI UNA COSA (Traum von einer Sache), das „Hauptstück“ der Gruppe demonstriert deutlich die eigene Theatersprache, die die GRUPPE NUCLEO über Jahre entwickelt hat. Aus unzähligen Improvisationen, die die Gruppe zu dem Thema des Stücks — die Geschichte der ROSA LUXEMBURG — unternommen hat, wurden die interessantesten Bilder und Situationen montiert. Entstanden ist Poesie.

FA MALE IL TABACCO (Über die Schädlichkeit des Tabaks) ist ein MONODRAMA von PAOLO NANI, eine Tschechowsche Allegorie über Dekadenz von Leib und Seele.

A MEDIA LUZ (Im Zwielficht). „A MEDIA LUZ — Zwei Gestalten suchen sich, weisen sich zurück, umarmen sich, erpressen sich, täuschen sich, verlieren sich, eingehüllt in Lichtstrom und in Seide. Ihre Gebärden tragen mich zu FLOGABALO, zu gewissen trostlosen englischen Heidelandschaften, zu den von der griechischen Sonne verbrannten steinigen Feldern.“ (Horacio Czertok) Lydia Thies

*„EIN MÖGLICHER NUTZEN DES HEUTIGEN THEATERS: die Arbeit dieser Schauspieler ist eine spirituelle Archäologie, in der die Schauspielerarchäologen Fragmente, Teile, Spuren finden, bei denen es an uns liegt, sie zu entschlüsseln, zu organisieren. Weil das, was sie finden, uns allen gehört, und der Wert dieser Arbeit in der leidenschaftlichen Fähigkeit besteht, ihre persönliche Identität zu neutralisieren, um dem gefundenen Material die Möglichkeit zu geben, den Zuschauern zu gehören. Je mehr es ihnen in ihrer intensiven Präsenz gelingt, sich objektiv und unsichtbar zu machen, desto mehr wird diese Archäologie möglich . . .*

*Ist es Tanz? Ist es Theater? Im Ursprung war jedes Theater Tanz; folglich ist es in einer Archäologie im Heute notwendig, daß die künstlichen Grenzen der gebräuchlichen Sitten verschwinden. Wenn wir die Wertigkeit dieser Archäologie akzeptieren, wird der Sinn der Wiederentdeckung jedes Mal vom Zuschauer konstruiert. Und vom Zuschauer erwartet das Werk eine intensive Arbeit; jede Kompliziertheit und grobe Vereinfachung ist rigoros abgeschafft worden in dem Versuch, jedem die Objekte anzubieten, die einzig das Theater geben kann.“* Horacio Czertok





*NUCLEOS Schauspieler sind die Erschaffer ihrer eigenen Welten, und all ihre Arbeit ist es, diesem Universum Gestalt zu geben, es unendlich zu variieren und auszuschmücken, um ihm seinen einzigartigen Charakter einzugeben.*

*Die Improvisation ist der außernormale Raum, der dem Schauspieler erlaubt, Dinge zu erfahren, von denen er im täglichen Leben nur träumen kann. Die Improvisation arbeitet wie ein magischer Kreis von Bild—Stimulation—Geste. Ein großer Teil der Arbeit besteht darin herauszufinden, wie diese erkennenden Bilder im Körper konserviert werden können. Taucht ein Bild auf, wird der Schauspieler alles unternehmen, es in den Kontext seines Lebens einzufügen, die Verbindung zu finden zwischen spiritueller Bewegung und ihrer organischen Manifestation in der Gestik. Die Improvisation ist ein fortwährendes Spiel des Schauspielers zwischen sich und seinen Vorstellungen, sie ist die spirituelle Übung, die für sein Schaffen notwendig ist.*

*Dieses Konzept hat wenig gemein mit dem konventionellen Literaturtheater oder dem der Avant-Garde, die beide auf der Grundlage des Schauspieler-Autor-Regisseur-Prinzips funktionieren. Für eine „Produktion“ besteht die Arbeit des Nucleo-Regisseurs nicht darin, einen Autor zu wählen, eine andere Geschichte zu erfinden etc. Er wählt unter den gewachsenen und wachsenden Theatermomenten, wie ein Gärtner die Pflanzen wählt, die er ziehen will.*

*So entstehen lebende Bauten, in die die Vorstellungskraft der Zuschauer eindringen und etwas ausrichten kann. So wird das Theater zu einem kreativen Akt zwischen Schauspieler und Zuschauer. Das Theater erschafft sich selbst vor dem Zuschauer. Mehr als um das Produkt geht es um den kreativen Prozeß, an dem der Zuschauer lebendig beteiligt ist.*

*Wie eine Antenne ist der Schauspieler im permanenten Stadium aktiver Aufnahme, geladen mit Potential, und er entziffert die ankommenden Botschaften dank dieser ersten konstanten Energie, die sich sensibel macht.*

*Das Theater wird zu einem Akt der Liebe, und der Körper des Schauspielers zu dem eines Liebenden, dem außergewöhnlichen Wahrnehmer des kleinsten Geräusches, des leisesten Seufzers. Wörter sind in vielen Momenten ausgeschlossen, weil sie profan sind im Bereich magischer, privilegierter Beziehungen. Wenn aber doch gesprochen wird, dann mit tiefem Ernst und mit Sorgfalt gewählt.*

*Die Nucleo-Schauspieler arbeiten mit einer erfundenen Sprache, um dem dominierenden Einfluß der Worte, die alle Perspektiven der Vorstellungskraft blockieren, Einhalt zu gebieten. Sie erschaffen Bilder und Töne, die ohne Bedeutung zu sein scheinen, aber die die Frage nach dem Sinn hervorrufen. So wird der Zuschauer in der Totalität seiner Fähigkeiten zu „begreifen“ berührt.*

*Lydia Thies*



# Spiel — Musik — Tanz mit einer 5. Klasse im Schullandheim oder Der Autofänger von Miefhausen

Von Dietlind Gietzen



## **Miefhausen:**

### *... die Spielidee!*

Theaterspielen wollten sie, hatten im 1. Halbjahr ihrer Gymnasiumslaufbahn oft ihr Talent, ihren Ideenreichtum, ihren unverkrampften Zugriff unter Beweis gestellt. Jetzt war die Möglichkeit gegeben, mal ein Stück zu spielen, mehr als die kleinen szenischen Versuche im Deutschunterricht des Schulvormittags.

Tanzbegeistert und -begabt waren viele von ihnen, musikalische Impulse wurden für sie selbstverständlich zu Bewegungsimpulsen — das hatte der Musikunterricht gezeugt.

Basteln, Malen, Werken sollten bei einem Aprilaufenthalt selbstverständlich auch genügend Raum einnehmen; die Ausstattung des Stückes würde hinreichend Gelegenheit bieten, vielleicht auch Betätigungsmöglichkeiten für die besonders technisch interessierten Kinder.

Also eine Fülle von Ansatzpunkten und bei mir das hochgesteckte Ziel, diese, wenn irgend möglich, zu einem Ganzen zu verbinden, wobei ich mich, obwohl Musik- und Deutschlehrerin, in pädagogischem Neuland bewegte.

Wir brachten das Nötigste mit ins Schullandheim nach Langeoog: Eine kleine Spielidee, ca. 20 große Pappkartons, Reste von Rohfasertapete, Abtönfarben, Rollen, Pinsel und allerlei Autozubehör, Nummernschilder, Markenzeichen, Außenspiegel . . . und das wichtigste: eine große Portion Vertrauen in den Ideenreichtum der Kinder, ein Vertrauen, das man nach den Erfahrungen dieses Aufenthaltes gar nicht hoch genug ansetzen kann.

Es ist hier nicht beabsichtigt, die Durchführung des gesamten Projekts mit all seinen kleinen Schritten wiederzugeben. Einige Vorgehensweisen, Beobachtungen, Reflexionen sollen exemplarisch herausgestellt werden.



„ . . . Die Kinder erfanden ihre Rollen und damit auch ihre Spielideen . . . ”

Die Spielidee, eine Variante des „Rattenfänger von Hameln“, der die Stadt nicht von Ratten, sondern von der Auto- plage befreit, sieht 2—3 Rollen vor: Ratten- bzw. Autofänger, Bürgermeister und eventuell einen Rathauswächter. Sicher ließ sich da einiges einbauen, aber was tun, wenn 17 spielwütige Kinder auf einer Sprechrolle bestehen, noch so attraktive tänzerische oder sonstige Aufgaben daran nichts zu ändern vermögen? Es fanden sich exakt 17 Rollen; keine 30 Minuten dauerte es, da hatten die Schüler fast ohne mein Zutun ihre Rollen entworfen: Das alte Ehepaar, das sich in der hoffnungslos verstopften Stadt kaum noch bewegen kann und von alten Zeiten träumt; das junge Paar, das angesichts des zugestopften Autos in Streit gerät; Kinder, die zwischen all den Blech- (genauer: Papp-)karossen nicht mehr spielen können; einige Autonarren, die ihre auf lange Sicht zugestopften Autos unentwegt putzen und Tips zur Lackpflege austauschen; die emsige Sekretärin des restlos überforderten Bürgermeisters . . .

Eine Vertrautheit mit dem Stoff war, bedingt durch dessen Aktualität, sehr schnell gegeben. Die Kinder erfanden ihre Rollen und damit auch ihre Spielideen. Kleine satirische Elemente — für 10- bis 11-jährige erstaunlich — flossen ein, steigerten sich später im Spiel zu teilweise grotesken treffenden Überzeichnungen. Jede vom Schüler selbst entworfene Rolle trägt von vornherein die Möglichkeit zur Selbstdarstellung in sich. Was von mir oben schablonenhaft aufgezählt wurde, war eigentlich schon

im Stadium der Erfindung individuell geprägt. Daß ein solcher Ansatz die Entwicklung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit, die Freisetzung von Fantasie vor die darstellerische Perfektion stellt, liegt auf der Hand.

„ . . . Dialoge, frei gesprochen, nicht schriftlich fixiert, nicht auswendig gelernt . . . ”

Die ersten Spielversuche führten die Kinder in Klein- und Kleinstgruppen zunächst ganz selbständig durch, die Begleiter waren Beobachter, halfen hin und wieder bei Konflikten. Sehr bald kristallisierten sich Dialoge heraus, die, frei gesprochen, nicht schriftlich fixiert und nicht auswendig gelernt, immer wieder kleinen Wandlungen unterworfen waren, darum aber auch bis zuletzt natürlich und lebendig blieben. Dieser



Der Rattenfänger?

. . . Der Autofänger!

Umgang mit dem Text bot manche Chance, forderte aber auch viel: Wenn statt des präzisen Wortlautes eines Mitspielers ein ungefähres Gesprächsgerüst mit bestimmten Fixpunkten verabredet ist, so verlangt dies enorme Flexibilität, Sensibilität und Spontaneität von jedem Mitwirkenden, was einer perfekten Gedächtnisleistung sicher vorzuziehen ist. An guten Wortbeiträgen mangelte es nicht, die Abstimmung der eigenen Äußerung auf die Mitspieler, die zeitliche Koordination erforderte viel Übung, doch ein Zuviel barg die Gefahr der Erstarrung in sich, des Verlusts der Lebendigkeit. Manche Pointe ging auf diesem Weg irgendwo verloren, andere standen plötzlich unverabredet neu im Raum.

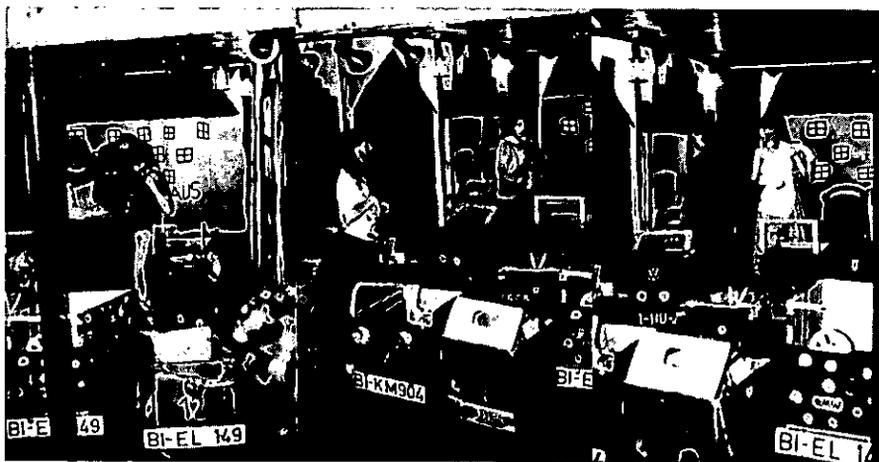
Der selbständigen Arbeit in einzelnen Gruppen folgte sehr bald auf Drängen der Schüler die erste Vorstellung der Szenen vor dem Plenum: Beurteilung, Kritik, Korrektur durchs Plenum. Sicher

hätte man länger unabhängig voneinander üben können, aber der Wunsch, sich vor Mitschülern und Begleitern zu zeigen, schon mal ins Rampenlicht zu treten, stand dem entgegen. Sowohl der Beifall wie die Kritik waren für die Weiterarbeit sehr nützlich. Wichtig schien uns, nach intensivem Einstieg das Spielen für mehrere Tage ruhen zu lassen; es setzte sich ohnehin unabhängig von uns Begleitern fort.

*„ . . . fließender Übergang zum Tanz, zu pantomimischen Bewegungsformen . . . ”*

Die Einbeziehung des Tanzes als darstellendes Element verlangte ein grundsätzlich anderes Vorgehen als bei den Sprechszenen. Mein grobes Ziel, das Verkehrschaos in der völlig verstopften Kleinstadt im Tanz auszudrücken, konnte von den Kindern nicht selbständig angegangen werden, da hier von vornherein ein Abstraktionsvorgang

***Miefhausen: Auf allen Straßen, allen Plätzen nur Autos, Autos!***





*Bis der Autofänger von Miefhausen mit seiner magischen Flöte . . .*

vorausgesetzt wurde, für den bei ihnen keinerlei Erfahrungswerte vorlagen. Einzelne von mir erdachte, bereits abstrahierte Bewegungsabläufe zum Zweck des Einstudierens fertig vorzusetzen, hätte sicher den Zugang zu dieser Ausdrucksform verbaut, Verständnislosigkeit hervorgerufen. Es war notwendig, einen fließenden Übergang vom Spiel zum Tanz herzustellen, eine ganz natürliche Einmündung pantomimischer Bewegungsformen in von Musik getragene und gesteuerte Bewegung zu erreichen.

Am Anfang standen kleine pantomimische Aufgaben zum Thema Autofahren, z. B. Vorfahren an einer Tankstelle, Tanken, Einparken in eine schmale Parklücke, nervöses Warten und hektisches Anfahren an einer Ampelkreuzung etc. Keine Frage, daß es an Spielideen nicht fehlte, daß es sich anbot, die Bedeutung der pantomimischen

Szenen erraten zu lassen. Durch genaues Beobachten ließen sich sehr bald bestimmte Bewegungselemente bewußt machen, die sich durch alle Darstellungen hindurchzogen, z. B. Schalten, Lenken, Fensterkurbeln, Gasgeben etc. Auch die Mimik als Spiegel der jeweiligen Verkehrssituation wurde hervorgehoben. Ein Schüler entfaltete großes Talent bei der Produktion einer perfekten Geräuschkulisse aus Bremsquietschen, Hupen, Gasgeben, Motorstottern etc. und lieferte fortan live, was wir eigentlich von einem Tonband hatten einspielen wollen.

Die nächsten Schritte ergaben sich ganz natürlich: Was bisher frei dargestellt worden war, wurde nun zur Musik ausgeführt; manche Bewegungen rhythmisierten sich von selbst, andere fügten sich schlechter der Musik. Die Aufforderung, gut tanzbare Bewegungen zu bevorzugen, erübrigte sich fast,



eine Isolation bestimmter Abläufe (rhythmisches Schalten, rhythmisches Lenken, rhythmisches Hupen etc.), eine Reduktion der Szenen auf wenige sich wiederholende, tanzbare Bewegungselemente und damit die notwendige Abstraktion ergaben sich ohne Schwierigkeit. Schön wäre es, für diesen Zweck gemeinsam mit den Schülern einen schmissigen Autosong zu erfinden — bei genügender Zeit sicher machbar —; wir tanzten nach dem Schlager „Mein Tuut-tuut“ und erreichten schließlich sogar eine nach Strophen und Refrain unterschiedene gemeinsame Gestaltung, die freie und exakt verabredete Teile enthielt.

Die Pappkartons hatten sich inzwischen durch Bemalung und diverser Zubehör in 16 poppige Autokarossen verwandelt, die sich mit Hilfe einer Hosenträgerkonstruktion umhängen ließen und genug Bewegungsfreiheit auch für die temperamentvollsten Tänzer boten.

Pantomimische Elemente von ganz anderem Charakter bestimmten das Stück später noch einmal, als der Autofänger mit seiner magischen Flöte die Autofahrer ihre Fahrzeuge besteigen und von der Bühne befördern ließ, Bewegungen wie an unsichtbaren Fäden, von den Flötentönen (einer einfachen 5-Ton-Melodie) erzwungen, durch Masken und fahles Licht eindrucksvoll verfremdet.

Einer von vielen nebenher eingeübten, vorgeformten Pop-Tänzen (ein amerikanischer Mixer) erfüllte schließlich noch

eine dramaturgische Funktion im Finale beim allgemeinen Freudenfest auf dem von Autos befreiten, zum Kinderspielplatz erklärten Rathausplatz.

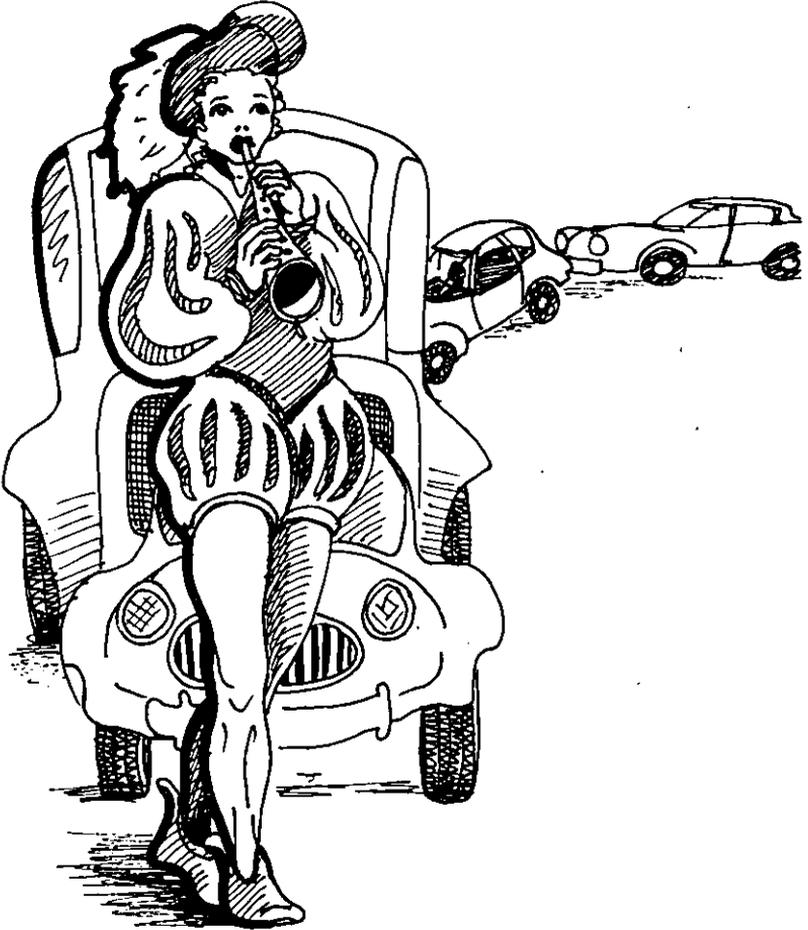
Bleibt anzumerken, daß — wie in jeder Klasse — einige Schüler, die weder tanz- noch spielbegeistert waren, viel Zeit für Ausstattung und Technik aufwendeten, daß das Malen der Häuserkulisse auf Tapetenbahnen, die wir an Wäscheleinen befestigten, die Hilfe aller erforderte und daß, wie in allen Theaterwerkstätten üblich, die letzten lästigen, praktischen Arbeiten nur widerwillig durchgeführt wurden, so manches Auto noch am Vorabend der Premiere nicht fahrtüchtig war. Doch so etwas erhöht die Spannung, wie Theaterleute wissen, schafft erst die notwendige prickelnde Atmosphäre vor der Aufführung.

*„ . . . auf dem sicheren Boden der kindlichen Phantasie . . . ”*

Unser Ausgangspunkt war die Improvisation, das Experiment gewesen, am Schluß stand ein fertiges, vorzeigbares Ergebnis — ein Ziel, das man Schülern sicher nicht vorenthalten darf, auch wenn sich die Begleiter mit der Werkstattsituation begnügen möchten. Ich schien mir in der Planung dieses Projektes sehr mutig, stand aber während der gesamten Arbeit auf dem sicheren Boden der kindlichen Fantasie und Spielfreudigkeit, eine Sicherheit, die ich auch in den 2. Schullandheimaufenthalt mit dieser Klasse mitnehmen werde.



*Zum Thema **Spiel und Gestaltung im Schullandheim** verweisen wir auf entsprechende Artikel in den früheren slh-Heften. Für weitere Praxisbeispiele und Hinweise auf themenbezogene Literatur bitten wir um Kontakt mit der slh-Redaktion.*



“ Der Autofänger von  
Miefhausen ”

„Es regnet, was soll man bloß tun?“

## Gestaltung und Spiel

### Zwei Dimensionen des Handelns im Schullandheim

Von Hans-Joachim Becker

Schullandheimaufenthalte sind in Planung und Durchführung neben zahlreichen anderen Faktoren wie Alter der Teilnehmer, Größe der Gruppe, Zusammensetzung, sozialen und individuellen Bedingungen und Intentionen nicht unwesentlich abhängig vom Wetter.

Jede Planung eines Schullandheimaufenthaltes muß dieser Grundbedingtheit Rechnung tragen.

Der Gegensatz zwischen jugendbewegter Wanderlust und regenbedingtem Heimfrust ist in Kenntnis des Wetterfaktors planerisch abzufangen, das vermeintlich „schlechte“ Wetter ist nutzbar zu machen im Sinne der spezifischen Möglichkeiten, die durch die jeweilige Heimsituation gegeben sind, damit Schullandheimaufenthalte nicht nur bei „gutem“ Wetter gelingen, weil Unterricht- und Freizeitplanung nur auf Aktionen, die vom Heim ausgehen, zielen, selten aber das Heim selbst optimal nutzen wollen.

„Es regnet, was sollen wir bloß tun?“

Diese Fragestellung eröffnet eigentlich erst den Zugang zu den positiven Seiten des Aufenthaltes im Heim.

Ein Blick in die Veröffentlichungen der Fachzeitschrift „Das Schullandheim“ zeigt, daß insgesamt mehr Hinweise auf Lernsituationen bzw. Aktionen außerhalb als innerhalb der Heime deuten,

wenngleich das Heim zur Vor- und Nachbereitung dient. Wenn sich also Überschriften wie „Sport im Schullandheim“ (1/85) oder „Bewegung, Spiel und Sport im Schullandheim“ finden, so ist im wesentlichen Sport **a u s g e h e n d v o m** Schullandheim gemeint.

Auch biologisch-geographische Akzentsetzungen wie „Natur- und Schullandheim“ (3/83) begreifen das Schullandheim als Ort der Vor- und Nachbereitung; die Außenorientierung ist unübersehbar.

Hinweise auf den inneren Aktionskreis finden sich zwar gelegentlich auch, diese sind aber zumeist psychologischen oder soziologischen Aspekten untergeordnet (vergl. etwa: G. Ludwig, Erziehung und Situation, slh 1/85).

Nur wenige Artikel beziehen sich auf rein heimorientierte Aktionen, z. B. Artikel, die sich mit dem Theaterspiel oder auch Zirkus im Schullandheim beschäftigen (vergl. hierzu Ludwig/Thies: 3/83; Terres: 4/84 oder Ewald: 3—4/85; a.a.O.).

Auf Aktivitäten im Schullandheim wird also eingegangen; diese Berichte stehen aber zurück hinter solchen, die vom Schullandheim ausgehende Aktionen darstellen bzw. reflektieren. Man darf sicher behaupten, daß diese Akzentsetzung auch die Realität der Schul-



landheimaufenthalte widerspiegelt. Diese Realität ist im wesentlichen traditionsbestimmt, d. h. Sport (und sekundär auch Spiel) und naturverbundener Unterricht sind dominant.

Um die dargestellte Lücke schließen zu helfen, soll hier ein Überblick über verschiedene Aktionsmöglichkeiten im Heim gegeben werden.

Die drei großen Dimensionen der Schullandheimpädagogik nennt Struck (Pädagogik des Schullebens, München, Baltimore 1980) soziales Lernen, Projektarbeit und Spielen; ähnliche Dimensionierungen finden sich aufgelistet bei J. Stammberger in slh 1/87.

Diese Dimensionen greifen ineinander und sind zum Teil auch für eine handlungsorientierte Dimensionierung nutzbar zu machen.

Zu unterscheiden sind die Ebenen GESTALTUNG und SPIEL.

Beide können ineinandergreifen, sind aber in Durchführung und Produkt zu unterscheiden:

Während SPIEL immer das aktive Handeln meint, sei es Gesellschafts- oder mimisches Spiel, das durch Anfang und Ende des Spielverlaufs sein Dasein begrenzt, ist GESTALTUNG Produktion von Gegenständen aus bestimmten Materialien, die über die Erstellungshandlung hinaus Bestand haben. Daß gestalterisches Tun dem spielerischen zuarbeiten kann, zeigt sich bei vielen Anlässen, z. B. dem Kulissenbau für das Theaterspiel. Beiden Dimensionen gemeinsam ist die Kreativität, die herausgefordert wird.

In die Dimension GESTALTUNG können z. B. folgende Tätigkeiten eingeordnet werden:

**Arbeiten mit verschiedenen Materialien, z. B. Wolle, Holz, Gips, Pappe, Papier, Farben, Schminke . . .**

**Filmen** (Super 8 oder Video), möglichst auf der Grundlage eines selbsterstellten Drehbuchs, das eventuell schon in der Schule geschrieben wurde. Mögliche Produkte können Spielfilme oder Dokumentationen sein.

**Fotografieren** und, wenn ein Labor zur Verfügung steht, selbst **entwickeln** und **vergrößern**. Ziel einer solchen Tätigkeit können z. B. Ausstellungen im Heim oder in der Schule sein oder auch Fotosammlungen als Erinnerung an die Teilnahme an dem Schullandheimaufenthalt.

**Texten** im Sinne der Erstellung von Stücken, Kurzgeschichten etc., leicht in Zusammenhang mit anderen Gestaltungsarten zu bringen, z. B. mit:

**Produzieren eines Hörspiels**, wofür keine technisch komplizierten Geräte, sondern lediglich immer vorhandene einfache Cassettenrecorder vonnöten sind,

**Zubereiten von Mahlzeiten**, z. B. mit der Absicht, ein festliches Diner, zu dem sich alle „fein“-machen, auszurichten.

Neben der Dimension GESTALTUNG ist außerdem — je nach den gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten — noch eine Dimension ERHALTUNG und REPARATUR anzusiedeln, die aber nur im geringem Maß genutzt werden kann, da bestimmte Qualifikationen personeller und materieller Art vorhanden sein müssen, die über die „normale“ Schullandheimsituation hinausweisen.

Viele gestalterische Tätigkeiten, wie etwa das Anfertigen von Gipsmasken, das Vergrößern von Fotos, um nur zwei



herauszugreifen, bedürfen der schulischen Vorbereitung: Materialien müssen besorgt werden, Techniken kann man z. T. theoretisch vorbesprechen.

Projektarbeit ist für die Dimension DARSTELLUNG die bestimmende Arbeitsform. Auf die dem Projektcharakter jeder dieser Aktionen entsprechenden Phasen wird hier nicht näher eingegangen. Über die Organisation und Durchführung von Projekten informiert ausführlich der Artikel von S. Hobel und J. Fischer in slh 3—4/85.

Daß Kinder, die z. B. gemeinsam eine Mahlzeit vorbereiten, d. h. planen, Einkäufe organisieren und durchführen, ein Essen oder ein Buffet entwerfen (dies ist im wahrsten Sinne kreatives Tun) im Rahmen dieser Gemeinschaftsaktion auch unter sozialem Aspekt Lernfortschritte erzielen, dürfte evident sein. Dies gilt auch für die Dimension SPIEL, solange es sich um gemeinsames Spiel handelt.

Der Gedanke der Projektarbeit läßt sich auf beinahe alle Bereiche der Dimension GESTALTUNG, wohl auch auf SPIEL im Sinne des darstellenden Spiels und — erweitert — auf alle Vorbereitung erfordernden Spielarten anwenden.

In die Dimension SPIEL können folgende Tätigkeiten eingeordnet werden:

**Mimisches Spiel/Gestisches Spiel** (ohne Texte): Pantomime

**Theaterspiel:** Selbstgeschriebene bzw. übernommene Textvorlagen, hierzu auch: Schattenspiel, Puppenspiel

**Gesellschaftsspiel:** Unterhaltungsspiele z. B. im Rahmen eines bunten Abends, Kartenspiele, Würfelspiele etc.

**Bewegungsspiel/Tanz:** Volkstänze, Tanzstunde, gymnastische Spiele

**Denkspiel:** Schach — Wissensspiele, Lernspiele

**Musikalisches Spiel:** Orchester, kleinere Spielgruppen, Chor, Solisten,

**Wettspiele:** Sportliche Wettspiele, Geschicklichkeitswettbewerbe, Rallyes im Haus, Quizspiele, Turniere

**Problemorientierte Spiele:** Rollenspiel, Planspiel.

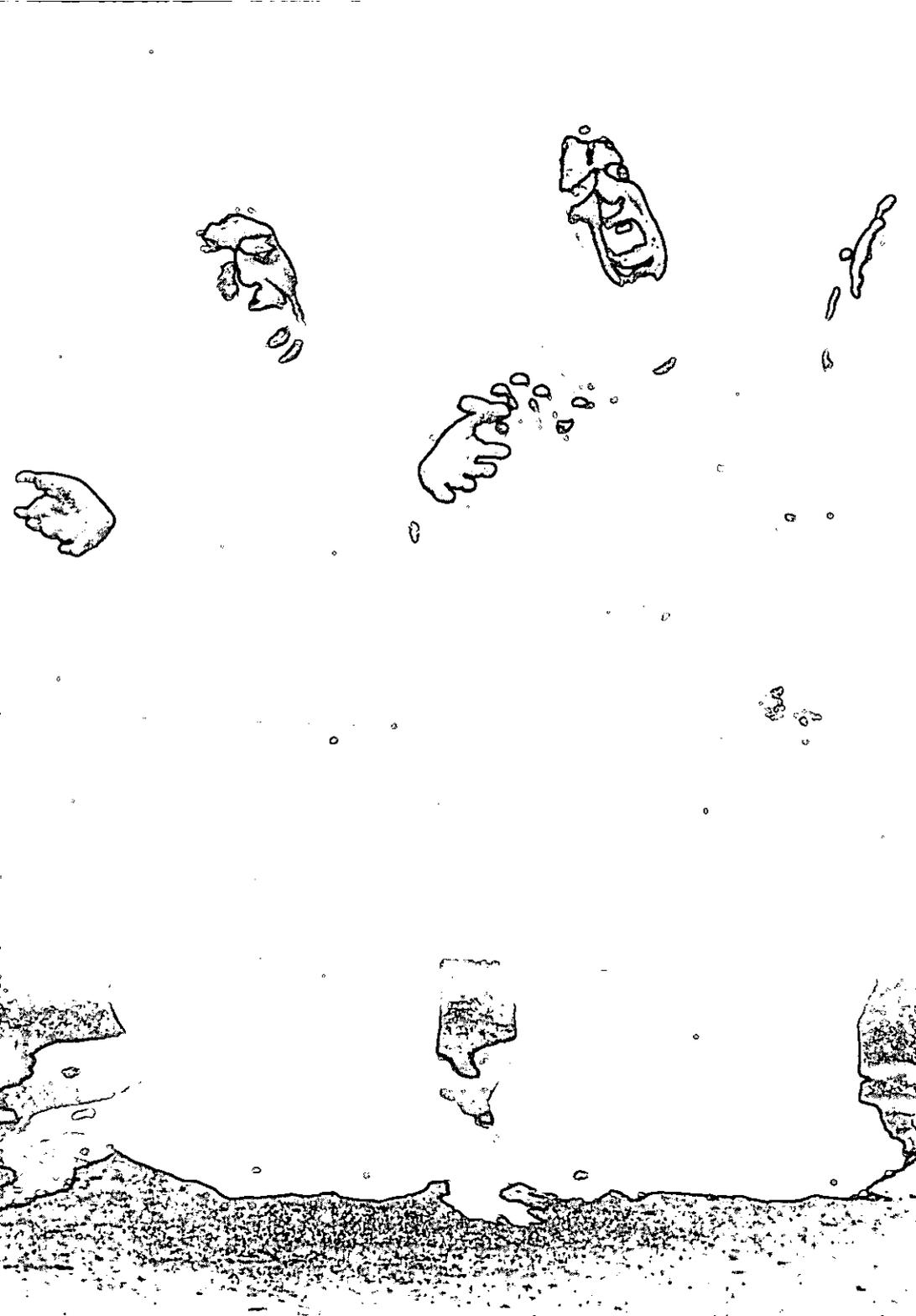
Gehen wir zu der Ausgangssituation zurück, in der sich im Schullandheim jeder befinden kann, daß nämlich das Wetter außenorientierte Situationen nicht zuläßt, so ist aus dem oben Dargestellten ablesbar, daß es eine Vielzahl von Möglichkeiten gestalterischer oder spielerischer Betätigung im Schullandheim gibt.

Last not least soll nicht vergessen werden, daß viele Lehrer das Schullandheim als Ort intensiver Unterweisung in den schulischen Fächern ansehen, weil ja fern der schulischen Terminenge in größeren Zeiteinheiten unterrichtet und gelernt werden kann. Auch dies sind innenorientierte Aktionen, über deren Sinn angesichts der darüber hinaus bestehenden Möglichkeiten im Schullandheim allerdings genau nachzudenken ist.

Die sinnvolle Nutzung der innerhalb des Heimes angesiedelten Handlungsmöglichkeiten setzt allerdings für den Fachlehrer voraus, daß er sich

— Techniken aneignet, die über den engeren Bestand seiner fachwissenschaftlichen Kompetenz hinausreichen, und sich

— die Mühe macht, über Sozialformen der Arbeit, psychische und soziale Prozesse nachzudenken und diese für seine Planungen zu berücksichtigen.





## *IMPULSE für die Schullandheimpädagogik als (Zwischen-) Ergebnisse einer Binnen-Diskussion*

*IMPULSE, das sind neue Ideen zur Umsetzung „alter“ pädagogischer Vorhaben im Schullandheim, das sind neue Gedanken zu heute gültigen pädagogischen, wirtschaftlichen, gesellschaftspolitischen und ökologischen Aspekten von Schullandheimaufenthalten.*

*IMPULSE, das sind theoriegeleitete Denkanstöße, ob sie nun der Weiterentwicklung einer Theorie der Schullandheimpädagogik dienen, oder auf praktische Gestaltungsmöglichkeiten der Situation Schullandheimaufenthalt hinweisen.*

*IMPULSE für Theorie und Praxis, diese jeweils unverzichtbaren und sich immer gegenseitig bedingenden Pole unserer Arbeit, sollen über die Fachzeitschrift unsere vielschichtige Leser/innen/schaft erreichen, aus der ja — mit unterschiedlichster Akzentsetzung — immer wieder an den Verband Deutscher Schullandheime, an die Redaktion „das schullandheim“ herangetragen werden.*

*IMPULSE, das sind also (Zwischen-) Ergebnisse einer Binnen-Diskussion aller an Schullandheimpädagogik und deren inhaltlicher Bestimmung Beteiligten.*

*Dabei ist es wichtig zu wissen — und noch wichtiger zu bemerken, wie TIDO HOKEMA dies in einem Leserbrief zu slh 140 getan hat, — daß sehr unterschiedliche Formen der IMPULSgebung möglich sind, und daß sie alle in „das schullandheim“ auffindbar sein müssen:*

- theoretische bzw. grundsätzliche Aussagen zur Schullandheimpädagogik*
- Praxis-Berichte, die theoretische (Ideal-)Vorstellungen belegen sollen/können*
- Mitschriften/Tagebuchaufzeichnungen etc. . . , die das konkrete Handeln in der pädagogischen Situation mitteilen, und die — und das halten wir mit TIDO HOKEMA für sehr wichtig — nicht von „alltäglichen Unstimmigkeiten gereinigt werden“, sondern die es der Leserin/dem Leser ermöglichen, sich selbst in diesen Texten wiederzufinden, mit der Autorin/dem Autor über Erlebnisse, Spaß und auch Fehler in einem Schullandheimaufenthalt lachen zu können, aus der so lebendig und offen mitgeteilten Situation selbst lernen zu können.*

*Theoretische Weiterentwicklungen halten wir für unverzichtbar, aber was nützt alle Theorie auf dem Papier, wenn wir selbst uns in der Praxis bedeckt halten, wenn wir uns nicht über unsere jeweiligen Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung austauschen, wenn wir nicht anderen gute Erfahrungen und Ideen zur eigenen Erprobung mitteilen?! Praxisberichte und Tagebuchaufzeichnungen sind keine fertigen Rezepte. Sie bieten uns aber Ideen als IMPULSE für eigene — neue — Überlegungen an, können unserer eigenen Animation dienen; einer Animation, der wir auch nach jahrelanger Erfahrung mit Schullandheimaufenthalten immer wieder neu bedürfen, und die wir mit Recht von einer Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik erwarten. (Diese Einsicht postuliert allerdings auch, daß mehr Praxiserfahrungen als bisher „freiwillig“ die Redaktion erreichen, also . . . )*

ANDREAS LINDEMEIER, der sich in einem Brief sehr ausführlich mit dem Artikel von JÜRGEN STAMMBERGER (slh 140, S. 4—24: „Zum Ge- und Verbrauch der Begriffe Schullandheim und Schullandheimaufenthalt ODER Von der Notwendigkeit, sich die unverzichtbaren Merkmale und Voraussetzungen des Schullandheimaufenthaltes in Erinnerung zu rufen“) auseinandersetzt, betont die Notwendigkeit der auch theoretischen Auseinandersetzung für Lehrerinnen und Lehrer aus dem heutigen Schulbetrieb: „Pädagogische Grundbegriffe und -prinzipien haben Lehrer von heute vor ca. 15—20 Jahren, wenn überhaupt, rudimentär erfahren. Das Gelernte in der Ausbildung konnte aber weitgehend nicht in die Tat umgesetzt werden. Die Reflexion pädagogischer Begrifflichkeit wurde zugunsten von alltäglichen Unterrichtsmanagements zurückgedrängt. Gewohnheiten schliffen sich ein. Für viele Lehrer ging es um das schulische Überleben. Erfolgserlebnisse werden außerhalb der Schule gesucht.“

ANDREAS LINDEMEIER hat für sich die Konsequenz gezogen, sich in der niedersächsischen Lehrer/innen/fortbildung zum Thema Schullandheimpädagogik zu engagieren. Es geht ihm dabei zunächst um die begriffliche und inhaltliche Abgrenzung des Schullandheimaufenthaltes von anderen, eher touristischen Schulfahrten, um dann auf dem Hintergrund der getroffenen pädagogischen Definition von Schullandheimaufenthalten inhaltliche Möglichkeiten (z. B. Projektunterricht im Schullandheim), organisatorische Schwierigkeiten (z. B. finanzielle Absicherung), Rollenerwartungen und -probleme (Lehrer/innen, Schüler/innen, Begleitpersonen) etc. mit den Teilnehmer/innen an der Fortbildung reflektieren und so gemeinsam mit anderen „Mut zur pädagogischen Aktion“ entwickeln zu können. Mit dem Mut zum selbst durchgeführten Schullandheimaufenthalt wächst der Anspruch, sich innerhalb der Schule zu engagieren, Schule von innen heraus hin zu einer kindgerechten Institution zu verändern.

Die skizzierten Rückmeldungen von TIDO HOKEMA und ANDREAS LINDEMEIER zeigen stellvertretend für andere, daß es unter denjenigen, die sich zum Thema Schullandheim jeweils vor Ort engagieren, Diskussionen gibt, die unverzichtbar sind für eine an der Praxis orientierte Schullandheimpädagogik, die sich weiterentwickeln will und kann. **Pädagogik und pädagogische Diskussion ist nie abgeschlossen; sie muß sich immer orientieren am aktuellen Handlungsbedarf der Menschen, die sie betrifft und die sie „betreiben“.**

Aus diesem Grund schließen wir diese Ausgabe der Fachzeitschrift mit der Aufforderung an alle, **jetzt selbst IMPULSE zu setzen**: durch eigene Praxis-Berichte, die andere ansprechen und anstoßen können, „so etwas“ auch einmal auszuprobieren, durch Reflexionen zu besonderen Problembereichen wie z. B. Lehrer/innen-Rolle im Schullandheim (vgl. hier z. B. den Artikel von DIETER STEFFEN in slh 140, S. 36—39), in denen sich andere wiederfinden können, weil sie vor ähnlichen Problemen stehen. Und eins ist uns dabei wichtig: IMPULSE müssen nicht „wissenschaftlicher Genauigkeit“ entsprechen. Oft sind es die Gedanken, die lose aneinandergereiht auf dem Papier stehen, die spontan im Kopf entstehen, die IMPULS für weitere Überlegungen sein werden: Wir bitten um Zuschriften als Rückmeldungen und/oder als Artikel für die folgenden slh-Hefte. Wiltrud Thies

**„Europäische Erziehung“**

- *Impulse des 8. Europäischen Pädagogischen Symposiums am Oberrhein (EPSO '87) für die Schullandheimpädagogik*
- *Beispiele aus der Schullandheimpraxis für internationale Begegnung und gemeinsames Leben und Lernen im Schullandheim*

**Aufenthaltskonzepte und Praxisbeispiele**

- *Mitgestaltung des Schullandheimes als inhaltliches Thema für Schullandheimaufenthalte*
- *Spiel und Gestaltung im Schullandheim*
- *Leben und Lernen in neuen (alten) Schullandheimen*
- *Natur und Schullandheim — Sachverhalte und Verhaltensnormen*

**Lehrerfortbildung — Pädagogische Begleiter — Ständige pädagogische Mitarbeiter in den Schullandheimen**

- *Regionale Modelle*
- *Mut zum Experiment:  
„Auf dem sicheren Boden der kindlichen Fantasie“*
- *„Sonstige“ pädagogische Begleiter und „ständige“ pädagogische Mitarbeiter in den Schullandheimen*
- *Soziales Lernen erneut in der Krise?*

*Die thematischen Gesichtspunkte ergeben sich aus der Konzeption und Praxis der slh-Redaktion, die nicht wie andere Fachzeitschriften langfristig exakt plant und Aufträge vergibt, sondern angewiesen ist auf spontane und honorarfreie Mitarbeit.*

*Mit dem Hinweis auf die Beilage „Das Schullandheim“ (slh 139) und die „Seiten der Redaktion“ in diesem Heft bitten wir um kritische Rückmeldungen, Anregungen, Hinweise, redaktionelle Verabredungen und Beiträge.*

**slh 142 erscheint im November 1987**

**Redaktionelle Vereinbarungen für slh 142 bis zum 15. September 1987**

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

# Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime

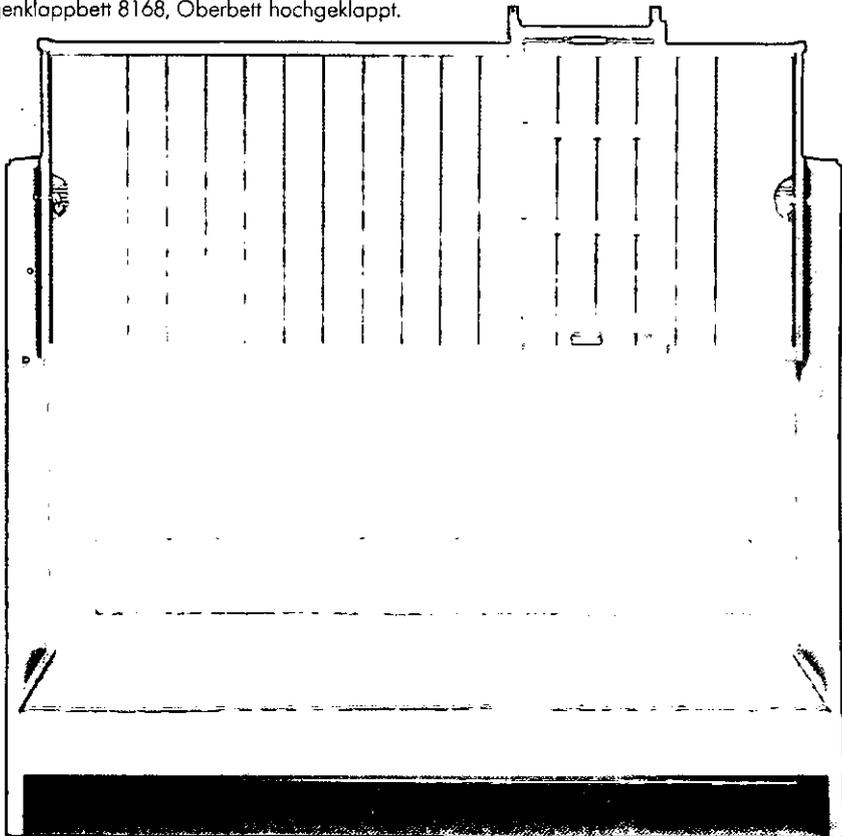
<b>Pädagogik im Schullandheim</b> — Handbuch 592 Seiten; 1984, 3. unveränd. Auflage, ISBN 3-924051-00-3	DM 18,—
<b>Schullandheimaufenthalte</b> — Hinweise und Hilfen für die Planung und Durchführung 64 Seiten und 12 Anlagen, 1981, ISBN 3-924051-08-9 — als Loseblattsammlung —	DM 9,50 DM 6,—
<b>Wandertag</b> — Klassenfahrt — Schullandheim, herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Grundschule e.V. und dem Verband Deutscher Schullandheime e.V., 283 Seiten, 1983	DM 15,—
<b>Postulate zur Erziehung in Schule und Schullandheim</b>	DM 0,50
<b>Erziehung in Schule und Schullandheim</b>	
Bd. 1: <b>Gedanken, Orientierungen, Ansätze</b> 128 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-10-0	DM 12,50
Bd. 2: <b>7 Beispiele aus der Praxis (I)</b> 128 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-11-9	DM 12,50
Bd. 3: <b>16 Beispiele aus der Praxis (II)</b> 304 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-12-7	DM 15,—
Bd. 4: <b>Grundlegende pädagogische Aussagen — Reflexionen — Auswertungen von Praxisbeispielen</b> , 192 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-13-5	DM 13,—
Bd. 5: <b>Psychosoziale Erziehung im Schullandheim — Gesamtband</b> — (enthält die Beiträge der Bände 2, 3 und 4), 624 Seiten, 1984, ISBN 3-924051-14-3	DM 29,—
Bd. 6: <b>Beiträge zur theoretischen Reflexion</b> 96 Seiten, 1986, ISBN 3-924051-15-1	DM 10,50
<b>Projektarbeit im Schullandheim</b>	
Bd. 1: <b>Geographie</b> , 216 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-02-X	DM 14,—
Bd. 2: <b>Biologie</b> , 398 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-03-8	DM 18,—
<b>Bäume und Sträucher</b> 47 Arbeitsblätter und Druckvorlagen für Overheadfolie, DIN A 4, 1983, ISBN 3-924051-07-0	
Bd. 3: <b>Fotografieren, Filmen, Fernseherziehung</b> 398 Seiten, 1979, ISBN 3-92405-04-06	DM 18,—
<b>Grundschüler fotografieren im Schullandheim — ein Projekt</b> 72 Seiten, 1977, ISBN 3-924051-06-2	
Bd. 4: <b>Arbeitslehre/Werken</b> , 126 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-05-4	DM 14,—
<b>Künstler und Schüler in Schullandheim und Schule</b> 740 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-40-2	DM 22,—
<b>Unterricht im Schullandheim</b> von Gerd Lindemann 430 Seiten, 1984, ISBN 3-924051-42-9	DM 25,—
<b>Informationsblatt über die Schriftenreihe Berufsorientierung im Schullandheim, 1981—1983</b>	kostenlos
<b>Informationsblatt über die Schriftenreihe Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim (ab 1987)</b>	kostenlos
<b>Verzeichnis der im Archiv befindlichen Prüfungsarbeiten (ab 1920)</b>	DM 4,—
<b>Verzeichnis der Schullandheime im Verband Deutscher Schullandheime (Mitgliederverzeichnis)</b>	DM 5,—
<b>Das Schullandheim</b> — dreimal jährlich erscheinende Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, ISSN 0724 5262 — Ca. 72 Seiten je Ausgabe	Einzelpreis DM 4,—
<b>Verband Deutscher Schullandheime e. V. — Geschäftsstelle — Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg</b>	

# 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.



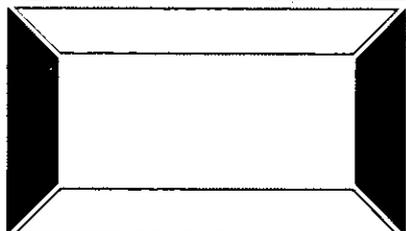
zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert.

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:

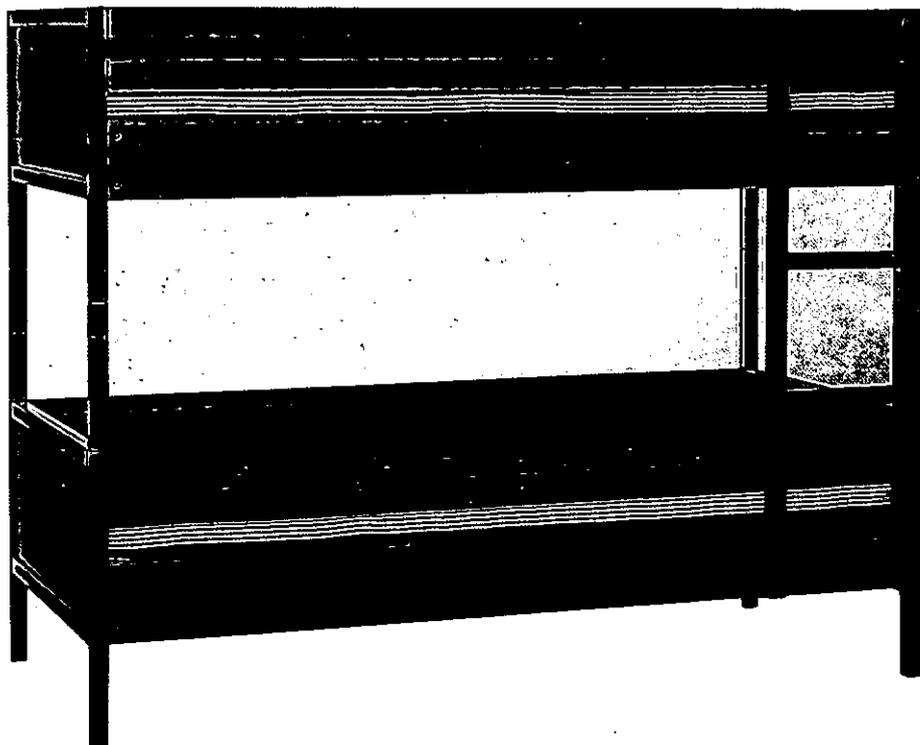
**Ferdinand Sudahl GmbH & Co. KG**  
**7177 Untermünkheim-Enslingen**  
**Telefon (079 06) 5 83-4, Telex 74 829**

# SUDAHL

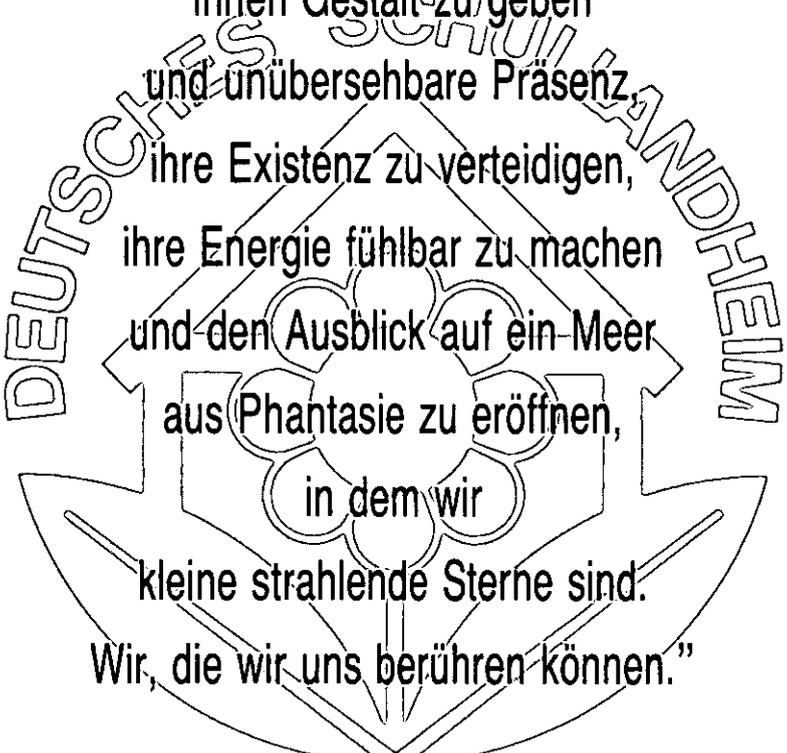


**Innenarchitektur mit Funktion**

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



# zitat



„Spielen heißt,  
Träume lebendig zu machen,  
ihnen Gestalt zu geben  
und unübersehbare Präsenz,  
ihre Existenz zu verteidigen,  
ihre Energie fühlbar zu machen  
und den Ausblick auf ein Meer  
aus Phantasie zu eröffnen,  
in dem wir  
kleine strahlende Sterne sind.  
Wir, die wir uns berühren können.“

LYDIA THIES

(SLH 141 — SEITE 45)