

das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



KUNST-SCHULE

Verband Deutscher Schullandheime e. V.

slh 142 — 1987 — Heft 3

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.

„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 die Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon 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.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vorheriger Einwilligung des Herausgebers.

ISSN - 0724 - 5262



KUNST — SCHULE

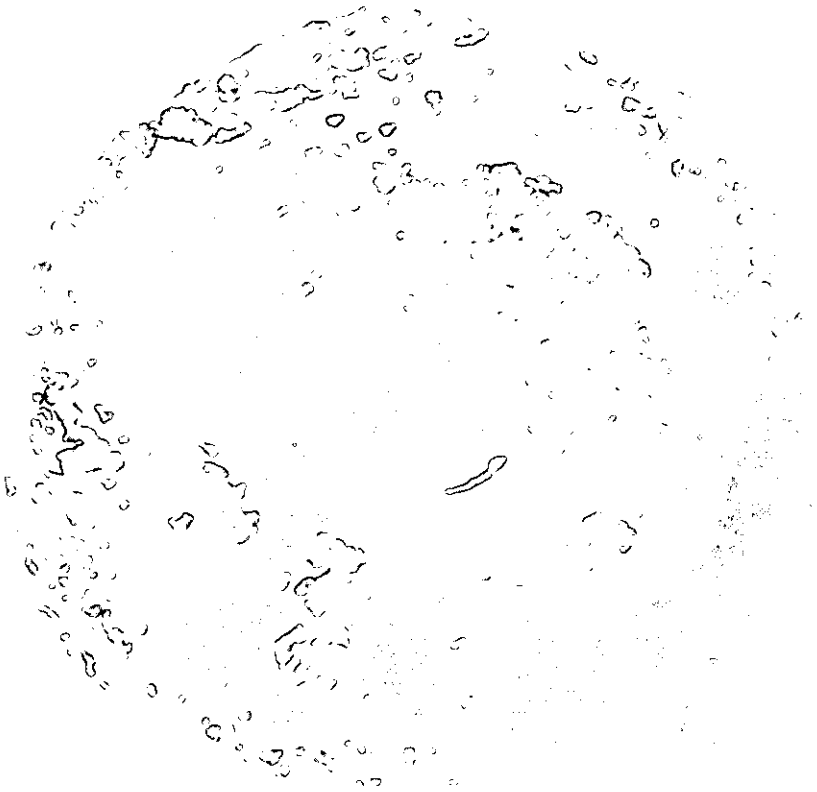
Mit Teil II des gleichnamigen, in slh 138, Seite 45 ff, veröffentlichten Textes von *Gabriele Ludwig* wird die Thematik KUNST — SCHULE bzw. „KÜNSTLER UND SCHÜLER IM SCHULLANDHEIM“ (vgl. slh 141, Seite 46) im vorliegenden Heft wieder aufgenommen.

In der Form des Erfahrungsberichts, hier Situationsprotokoll genannt, sucht die Autorin ihre zuvor formulierten Ansprüche an Bildnerisches Lernen bzw. „Kunst“-Erziehung in der Praxis (Workshop, Schullandheimaufenthalt) auf und reflektiert sie an den konkreten Situationen.

„SERIE“ — EINLADUNG ZUR BEGEGNUNG bedeutet in der Fachzeitschrift — von dieser Ausgabe an — den Versuch einer geschlossenen Präsentation des „anderen“ Textes (z. B. Lyrik) oder des „anderen“ — nicht repräsentativen — eigenständigen Bildes (z. B. Foto, Zeichnung, Malerei).

„SERIE“ versteht sich als Aufforderung zur Begegnung mit (jungen) Autor/inn/en, Fotograf/inn/en, Künstler/inn/en, die — jeweils in einem kurzen biografischen Abriß vorgestellt (für die Beiträge in slh 142 auf Seite 70) — die Fachzeitschrift bzw. einzelne Fachbeiträge mit einer kleinen Auswahl von Werken der lyrischen/visuellen Form begleiten bzw. „einrahmen“.

Über die weiteren thematischen Aspekte dieses slh-Heftes informiert die Inhaltsübersicht auf Seite 4. Redaktionelle Informationen und Kommentare enthalten die Seiten 39—41 und 68—70. HT



IM LAUF DER WOLKEN

*Im Lauf der Wolken und des Windes
im Schrei der Möwen über dem Meer
fliegt meine Seele
ich bin ein Vogel
mein Ruf ein Seufzer der Atem Gottes
Mutter Erde hat mich geboren
hat mich gepflegt
und die Liebe gelehrt
sie hat mich auch begraben
viel tausend mal
viel tausend mal*

*Im Schein der untergehenden Sonne
fliegt meine Seele in die Nacht
im Flackern des Feuers
versenke ich Steine in der Glut
Steine des Vergessens
vergessen will meine Seele
den Schmerz
den tausend Gifte ihrem Vogelkörper angetan*

*Ich habe Schwestern
am Strand gefunden
mit teerverklebten Federn
mit verätzten Beinen
ich war ein Vogelwesen
einst und alle die dort draußen
schutzlos zwischen Giften leben
sind meine Schwestern
ich höre ihre Schreie in der Nacht
Und wenn ich sie besuche in ihren Palästen
und sie mich bitten an ihr Feuer
und wenn wie in alter Zeit und immerdar
in unseren Seelen die Musik zu schwingen beginnt
und wir aufstehen zu tanzen
und ich nehme eine Schwester
eine schwarze bei der Hand
und hüpfte mit ihr hopp hopp hopp
und höre ihr Kichern
schau ich auf ihre Füße
und ihre Zehen sind verkümmert
was soll meine Seele
der Schrei eines Vogels noch schrein
was soll ich tun
angesichts des Verderbens
meines Volkes*

*Im Seelenkerker laßt ihr mich
in Fesseln legt ihr mich
ihr fürchtet mich
darum tötet ihr mich
eure Mutter Erde
eure Seele Natur*

- ▶ Gabriele Ludwig
Zu Genese und Anspruch einer individuellen Bildsprache
KUNST — SCHULE, Teil II
Situationsprotokolle Seite 5—19

- ▶ Gerald Klenk
EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM PROBLEM DER VIELFALT
AUS PÄDAGOGISCHER SICHT
Ein Beitrag zur Standortbestimmung der Schullandheim-
pädagogik Seite 20—29

- ▶ Rainer Ehmanns
GEMEINSAM LEBEN UND LERNEN
Internationale Begegnungen im Schullandheim Seite 30—35

- ▶ Heinrich Thies
8. EUROPÄISCHES SYMPOSIUM AM OBERRHEIN
Impressionen und Impulse Seite 39—41

- ▶ Maitland Stobart
ERWARTUNGEN AN EINE EUROPÄISCHE PÄDAGOGIK —
Herausforderungen an Lehrer, Schüler und Eltern. Seite 42—48

- ▶ Hans Günther Homfeldt und Heiner Volkers
ERZIEHUNG ZUM SELBSTÄNDIGEN HANDELN
Beispiel und Reflexion aus der Praxis einer städtischen
Schule Seite 49—57

- ▶ Felix v. Cube
FORDERN STATT VERWÖHNEN —
Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung Seite 58—65

- Bundesverband und Landesverbände
Personalien, Kontakte, Hinweise Seite 68—69

■ „SERIE“ — EINLADUNG ZUR BEGEGNUNG

Lydia Thies

Im Lauf der Wolken (Seite 3) *In den blauen Nächten* (Seite 37—38)

Dort wo ich geh (Seite 67)

Gabriele Ludwig

Fotos Seite 2, 36 und 66 nach originalen Farbaufnahmen

(Gestaltung der Titelseite, der Seiten 7 und 65 von Gabriele Ludwig; Seite 11 und 15: Schwarz-Weiß-Fotos von Farbkompositionen der Schülerinnengruppe „Wandmalprojekt“)

KUNST — SCHULE

Zu Genese und Anspruch einer individuellen Bildsprache

Teil II: Situationsprotokolle

Von Gabriele Ludwig

In „Das Schullandheim“ Nr. 138, S. 45 ff, wurden Ansprüche an eine „Schule der Kunst“, besser an eine „Schule des Bildnerischen“ formuliert, deren wesentliche Gedanken zur bildnerischen Arbeit ich noch einmal in kurzem Abriß den folgenden Situationsprotokollen voranstellen möchte:

Die Wortprägung „Schule des Bildnerischen“ beschreibt die Initiierung bzw. kontinuierliche Förderung eines jeweils besonderen und eigengesetzlichen Individualprozesses, der zu beschreiben ist als die Kontinuität eines umfassenden Dialogs des einzelnen Menschen mit der Welt, der ihn umgebenden Wirklichkeit sowie mit der eigenen Existenz in ihrem Grunde: Dialog als umfassende Handlungsform und — im Dialog von Form und Gegenform — wiederum als Kontinuität diskursiver Individuation, als „Wissenschaft“ und eigentliche Wissensform zugleich.

Alle Existenziale drängen im Verlauf dieses Prozesses zur Präsenz; die konkrete Form manifestiert sich in der Spannung zwischen Materie und Welt, Raum und Zeit, Leben und Tod, Geist und Körper, Sprache und Anschauung. Alles kann Gegenstand dieser Auseinandersetzung, alles kann zu ihrem Material, ihrem Medium werden.

A und O jedoch ist stets das Individuum, das — wie Bloch sagt — „sich selbst nicht hat“, das jedoch das Wagnis eingeht, sich zu begründen, sich zu entwerfen und in Formen „vollendeten Antwortens“ sich in die Welt zu ent-

äußern, „in die Erscheinung eintretend“, „wirklich“ werdend.

Insofern steht der Künstler-Lehrer stets am Rande der Sache, um die es jeweils geht. Er ist bestenfalls ein förderlicher Faktor im einsamen und eigengesetzlichen bildnerischen Prozeß eines Anderen, indem er diesen etwa stimuliert, spiegelt, in die Frage stellt, durch Sprache und Kunstform Transparenzen schafft, Aufmerksamkeiten initialisiert.

Situationsprotokolle

Die drei folgenden Situationsprotokolle aus Workshop- und Schullandheimerfahrungen beschäftigen sich auf verschiedene thematische Weise mit dem bildnerischen „Anfang“. Ihnen zugrunde liegen Erfahrungen aus meiner Tätigkeit als Werkstattleiter bzw. pädagogischer Begleiter von Workshops, Arbeitsseminaren (Malerei) und Schullandheimaufenthalten.

Die Internationalen Bildnerischen Werkstätten des Jugendhofs Scheersberg e. V.¹⁾ gestalten sich als zehntägige Sommerseminare mit differenzierten Gruppenangeboten aus dem bildnerisch-medialen Bereich. Als Werkstattleiter für Malerei hatte ich in Folge Gelegenheit, intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Bild“ bzw. „Malerei“ im Individual- wie auch im Gruppenprozeß zu begleiten und vergleichend zu beobachten. Es handelte sich dabei um Situationen, die thematisch einzig und allein den Wegen und Umwegen zum Bild, zur bildnerischen Aus-

sage gewidmet waren und alle Voraussetzungen für eine intensive Auseinandersetzung in Arbeit und Gespräch erfüllten, von den großzügigen räumlichen Verhältnissen bis zu den idealen Gruppenbedingungen (jede bildnerische Werkstatt ist auf ca. zwölf bis fünfzehn Teilnehmer begrenzt) und der beinahe klösterlich zu nennenden abgegrenzten Lage zwischen Nord- und Ostsee.

In den Arbeitsgruppen (das Alter der Teilnehmer reichte von 16 Jahren bis Ende Vierzig) war zunächst das ungeheure Potential an Energie und Konzentration auffallend, mit der die Teilnehmer sich ihrer — im Normalfall keineswegs „bildnerisch“ akzentuierten Alltagssituation entrissen, um in 10 Tagen völlig eigengesetzlichen Lebens und Tuns sich auf den durchaus mühevollen und auch erschöpfenden Weg zu machen, die Dinge jenseits sprachlicher Konvention und begrifflicher Vereinbarung neu zu sagen.

Das Problem des Anfangs

Im Anfang einer „Bildnerischen Werkstatt“, einer Arbeitsgruppe, eines Seminars als befristete Formen unserer „Kunst-Schule“ steht das formulierte Angebot des Künstlers-Lehrers. Die entsprechend selbstbestimmte Wahl, die Freiwilligkeit der Teilnahme, von der hier zunächst ausgegangen wird, läßt bei den Teilnehmern einen gewissen Grad der Aufmerksamkeit für bildnerisches Tun, und zwar für **e i g e n e s** Tun, voraussetzen.

Erste und dringlichste Aufgabe ist es, jeden einzelnen Teilnehmer an den jeweils verschiedenen Standorten ihrer Auseinandersetzung mit bildnerischen Prozessen „abzuholen“, dem Einzelnen die Situation zu eröffnen sowohl in Richtung auf die Gruppe in ihrer Präsenz und Funktion als auch auf den eigenen und eigentlichen Prozeß (s. auch die Kapitel „Die Autorisierung des Individuums durch die Kunst“ und „Entwicklung der Eigenkräfte“, slh 138, S. 45 f u. S. 48).

Das Problem des Anfangs im bildnerischen Sinne läßt sich beschreiben als das Problem einer „verlorenen Unschuld“. Zum Zeitpunkt der bewußten Hinwendung zur bildnerischen Tätigkeit, zum Zeitpunkt ernsthafter **W a h l**, sind die Wurzeln bildnerischer Erkenntnisweisen längst verschüttet unter unreflektiert übernommenen Strickmustern und Schemata, die der Konformismus für uns bereithält, oder sie wurden mehr oder weniger vollständig ersetzt durch Rationalismen, die den bewußten Umgang mit der Welt („*vita activa et contemplativa*“) durch alltägliche und automatisierte Gebrauchsformen ersetzen.

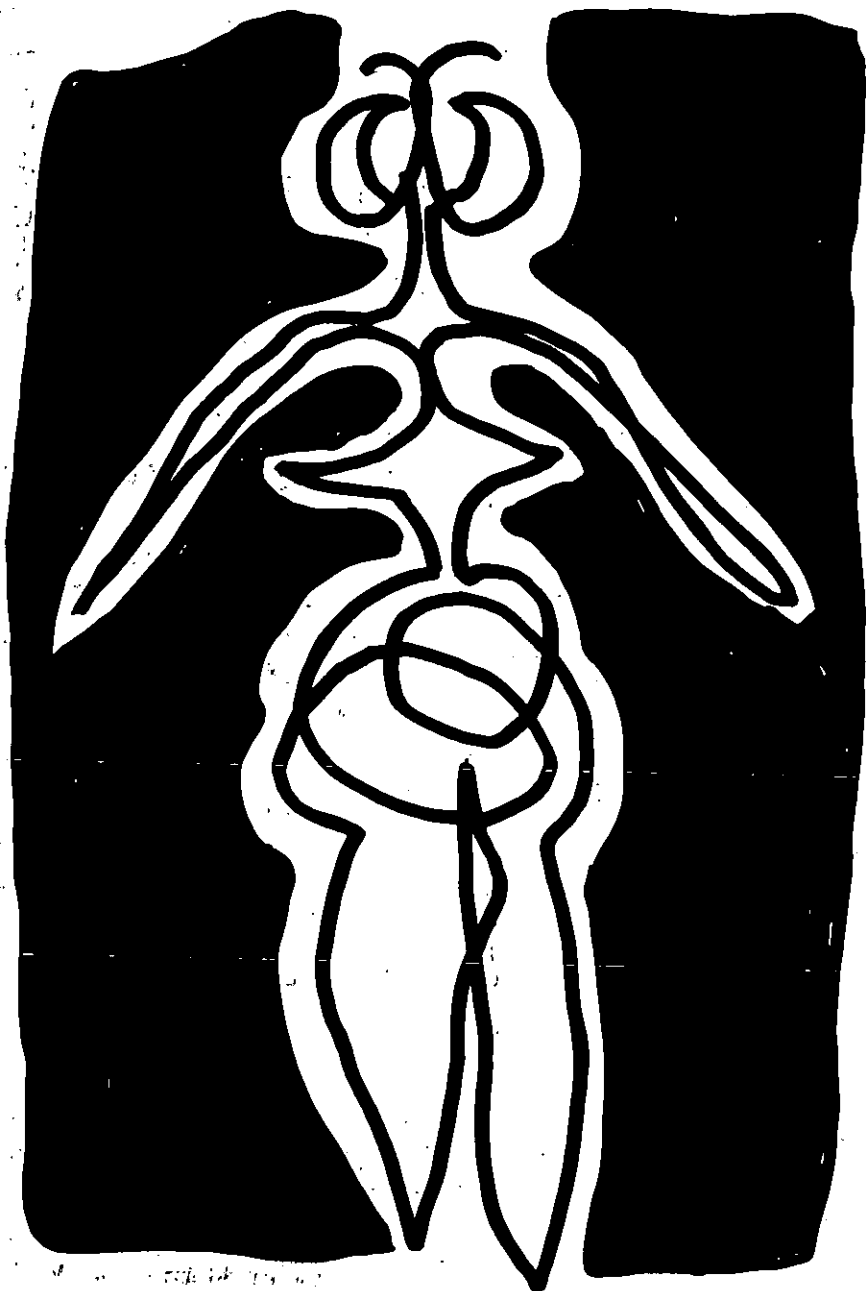
Wir neigen — wohl aus gewissem Schutzbedürfnis — dazu, uns lieber hinter entleerten, weil nicht durch individuelle Leistung neu begründeten, und durch die Gesetze der menschlichen Masse bis zur Unkenntlichkeit ihres Ursprungs nivellierten Uni-Formen harmloser Akzeptanz zu verstecken, als unser eigenes, individuelles Form- und Aussagespiel zu erfinden und zu behaupten.

So gestaltet sich der ernsthafte Versuch, nach Jahren gleichgültigen Umgangs mit der (etablierten) Form und ihres gedankenlosen epigonalen Konsums die bildnerische Individualität wieder zu entdecken, meist als dornenvoller und krisenreicher Weg durch all das hindurch, was „den Anschein hat“.

SPUREN — Übungen zur Gestischen Malerei Bildnerische Werkstatt 1985

Den Anfang thematisieren

Dreizehn Teilnehmer meldeten sich auf den Ausschreibungstext „Spuren — Übungen zur Gestischen Malerei“. Das Durchschnittsalter dieser Gruppe lag bei etwa zwanzig Jahren; die im Einführungstext zur Werkstatt angekündigte Orientierung der Malerei an ihrem mimetischen bzw. kinetischen Ursprung, auf einer Oberfläche mit dem eigenen Körper Spuren zu hinterlassen, Bewegungen „aufzuzeichnen“, fand ihren



Niederschlag z. B. darin, daß das Stichwort „Körperbewußtsein“ ebenso bestimmend war für die Wahl dieser Gruppe wie das Stichwort „Malerei“ oder „Bild“. Tatsächlich beinhaltete das Motto den Versuch, auf der Suche nach Beginn und Begründung des Bilderschaffens gemeinsam quasi noch vor die Anfänge der Malerei zurückzugehen bis zu den elementaren, unmittelbaren Äußerungsformen unserer körperlichen Verfaßtheit und Wirklichkeit als der natürlich gegebenen Grundlage unserer repräsentativen bzw. reflektiven Kräfte künstlerischer wie dialektischer Transformation.

Die Werkstatt

Der Arbeitsraum: Als erste gemeinsame „Aktion“ nahmen wir den Raum in Angriff und richteten uns für die nächsten zehn Arbeitstage ein. Boden und Wände des ca. 80 qm großen Raumes wurden mit Planen abgedeckt, so daß wir bei den Übungen und Malaktionen frei agieren konnten. Unser Grundmaterial, eine breite Rolle grauen Papiers, hatte „Endloscharakter“ und bot einem jeden unbegrenzte Möglichkeiten der seriellen Produktion, eine unserem Ansatz besonders entgegenkommende Arbeitsmethode. In den Übungen zu schneller, sequenzierter Arbeit angehalten, waren die Teilnehmer am ehesten in die Lage versetzt, die Körpergeste unwillkürlich und ungebrochen durch Willensakte und die Versuchung kompositorischer „Kontrolle“ auf das Papier zu „übersetzen“.

Das weitere Gerät und Material bestand in großen Vorräten aus weißem und schwarzem Acryllack, Pinseln, Quasten, Gummirollen, Bürsten, Stöcken etc. sowie Kohle- und Kreidestiften.

Die Übungen

Nachdem jeder seinen persönlichen Arbeitsplatz ausgewählt und so der ersten Bezug zum Werkraum und der gemeinsamen Arbeitssituation hergestellt war, begannen wir, der leeren „Bildfläche“ zugewandt, mit Atmungs- und Bewe-

gungsübungen zur körperlichen Entspannung und Konzentration. Es folgten Sequenzen langsamer, konzentrierter Bewegung aus einer „Gleichgewichtsphase“ in eine andere. Das Deckenlicht des Raumes zeichnete schwach die Silhouetten der wie beschwörend sich biegenden, streckenden, hebenden und senkenden Körper als erste flüchtige Spuren auf die grauen Flächen.

In der nächsten Phase wurden die bewußt verlangsamten, konzentrierten und fließenden Bewegungen auf Zuruf unterbrochen durch willkürliche, kontrapunktisch und aggressiv anmutende Körperaktion wie z. B. Ausschlagen mit Armen und Beinen, Sprünge oder auch jähes Innehalten, Erstarren in einer Bewegung.

Von Übung zu Übung ließ sich beobachten, wie die Einzelnen durch die Konzentration auf ihren Körper und dessen „Spiegelbild“ auf der Fläche an Gelassenheit gewannen. Das Neue, Unbekannte der Situation, oft Ursache anfänglicher Spannung und Verhaltenheit unter Gruppenmitgliedern, wurde vom ersten Tag an aufgelöst in eine Atmosphäre des zunächst nebeneinander und später natürlich auch miteinander „Spaßhabens“.

Sichtlich Spaß machte es auch, die ersten Übungsfolgen mit Kohle- oder Kreidestift in der Hand zu wiederholen, die Körperbewegungen aus gestrecktem Arm „seismographisch“ auf die Fläche übertragend. Später befragt, äußerten viele eine „kindliche Freude“ an diesen elementaren, absichtslosen, „irgendwie schwerelosen“ und „unschuldigen“ Spuren (Zitat).

Die gemeinsame Bezugnahme auf elementare, minimale Bildäußerungen machte es uns möglich, „im Anfang alle gleich“ zu werden: „Leistungsängste“, Vor- oder Nachteile zeichnerischer Routine oder relativen bildnerischen Geschicks wurden „von Anfang an“ von allen als unerheblich und unwesentlich für unsere Situation erkannt.

„Erfindung“ der Symmetrie

Durch die nächsten Sequenzen hindurch versuchten wir, Ton- bzw. Rhythmusfolgen zunächst in Körperbewegung, dann konzentriert in Linie umzuwandeln, wodurch der Körper — insbesondere vor dem Hintergrund der voraufgegangenen Übungen — in seiner instrumentalen, medialen Funktion erfahren wurde. Es schlossen sich Übungsfolgen zum Phänomen der Beidhandzeichnung an (rechte und linke Hand zeichnen synchron), deren Ergebnisse durch ihren unwillkürlich symmetrischen Charakter (bedingt durch die symmetrische Konfiguration des menschlichen Körpers) und ihre figurale bzw. ornamentale Ordnung verblühten, obwohl sie doch ihrem Entstehen nach nicht minder akompositorisch waren wie die einhändig gezeichneten Liniengebilde. Man war ohne Absicht, ja ohne „Kopfleistung“ auf eine erste „Ordnung im Chaos“ gestoßen, das heißt der arbeitende Körper hatte diese Ordnung „von selbst“ geschaffen, das ihm innewohnende symmetrische Prinzip „abgebildet“, ein bildnerisches Äquivalenz homophysischer Raumorientierung produziert. Der symmetrische Charakter der Zweihandzeichnung, als aufschlußreiches Phänomen wissenschaftlicher Betrachtung (Kleinkinderpsychologie, Archäologie) längst bekannt und untersucht, war — wie sich im anschließenden Gespräch herausstellte — für die meisten eine ganz neue und erstaunliche Erfahrung, ein Identifikations- und Ordnungsmoment, das auch in der gemeinsamen Besprechung der „Produkte“, der Spurensammlung des ersten Tages, als besonders sinnvoll und allgemein nachvollziehbar immer wieder gern aufgezeigt wurde.

Die Handschrift

Neben der „Erfindung“ der Symmetrie, aufgrund der gemeinsam vollzogenen Erfahrungen als körpergemäße Elementarleistung menschlicher Raumorientierung erkannt und in den Status eines „bildnerischen Axioms“ erhoben,

waren auch die durch die Übungsvorgaben stark rhythmisch geprägten Linienfolgen, an serielle Partituren erinnernd, im Vergleich sehr aufschlußreich. Wenn auch die Grundmotive sich auf allen Blättern wiederholten (Staccati, Reihungen, Folgen variierender Auf- und Unterschwünge, Krakel . . . etc), zeichneten sich deutlich die „individuellen Handschriften“ gegeneinander ab, was von den Teilnehmern mit gewisser Befriedigung zur Kenntnis genommen wurde. Keines der Zeichen, Kringel, Knäuel, Zeilen war austauschbar; Stärke und Entschiedenheit des Strichs, Bevorzugung der geraden oder gebogenen Form (alle Elementarformen des Phänomens „Linie“ waren aus diesen Blättern herauszulesen), das nachvollziehbare Führen, Stoßen, Zittern, Stricheln, Zögern der Hand auf dem Papier erschien auf jedem Blatt zu einer signifikanten, individuellen Formel verdichtet.

Die Arbeitsblätter wurden in den folgenden Tagen sich vertiefender gegenseitiger Bekanntschaft oft zu einem „Deutungsspiel“, einer Art bildnerischer Graphologie, herangezogen, indem man versuchte, gegenseitig „persönliche Eigenschaften“ und Prägungen aus den Strukturen herauszulesen.

In den nächsten Tagen wiederholten wir die Übungen in immer neuen Abwandlungen und Variationen, mit wechselnden Stimuli und Tempi. Wir legten den Boden mit Papier aus und veranstalteten eine gemeinsame Tanzimprovisation mit gefärbten Füßen zu den Trommelschlägen eines „Zeremonienmeisters“. Wir wechselten das Werkzeug (Pinsel, Quasten, Gummirolle, Bürsten . . .) und lernten, in Sekunden der Konzentration einen Sturm auf der Bildfläche zu entfachen, Räume wirbelnder Strukturen, „die keines Menschen Gedanke je betreten hat“.

Wir beschlossen, über die gesamte Zeit der Werkstatt hinweg, unseren Arbeitstag mit einer solchen konzentrierten Übung zur bildnerischen „Katharsis“ zu beginnen. Das bedeutete zugleich, parallel zu den Phasen fortschreitender

Bildentwicklung immer wieder den Anfang aufzusuchen, um dann gelöst und erleichtert von allzu kleinlicher Absicht und Verbissenheit die nun über mehrere Tage zu entwickelnde Arbeit mit gesundem Respekt vor den bildeigenen Kräften voranzutreiben.

Der Dialog

Nachdem wir so die Bildsprache auf die Körpersprache zurückgeführt und gelernt hatten, aus dieser Räume bildnerischen Neulands, eben ein schöpferisches Chaos, zu entwickeln, begannen wir, die mit Strukturen bedeckten Blätter in langphasigen Aktions- und Kontemplationsfolgen nach bildnerischen Kriterien aufzuarbeiten. Jeder war dabei aufgefordert, durch Experimente mit verschiedenen Methoden die für ihn zutreffende Arbeitsweise bzw. Konzeption zu „erfinden“. Eingestreute Bildbesprechungen und Analysen historischer bzw. zeitgenössischer Gemälde waren dabei hilfreich (archaische Zeichnungen, mittelalterliche Kompositionen, die Bildauffassung der Renaissance, Kubismus und abstrakter Expressionismus, Einzelstudien über Ernst, Klee, Pollock und Twombly sowie ein Exkurs über Kinderzeichnungen).

Es galt, die Räume abstrakter Struktur mit dem „Auge der bildnerischen Entscheidung“ zu prüfen, Elemente auszugrenzen, mit Hilfe eines kompositorischen Netzwerkes dem Bild eine Ordnung aufzuerlegen, bzw. der ihm innewohnenden Ordnung oder Aussage zur Prägnanz zu verhelfen. Ob nun gegenständliche Assoziationen oder Positiv-Negativformen herausgearbeitet wurden, das symmetrische oder das asymmetrische, das serielle oder das kontrapunktische Prinzip bildbestimmend sein sollte: das Entscheidungsspiel „Auf dem Grund dessen, was ist“ geriet zu einem faszinierenden Spiel des Werdens. Die bloßen Spuren individueller Präsenz formten sich zu Ideogrammen bildnerischen Handelns, bildnerischer Sinngebung: Nichts im Bild bleibt zufällig, nichts beliebig, alles ist entschieden und gewählt, und doch gründet jede

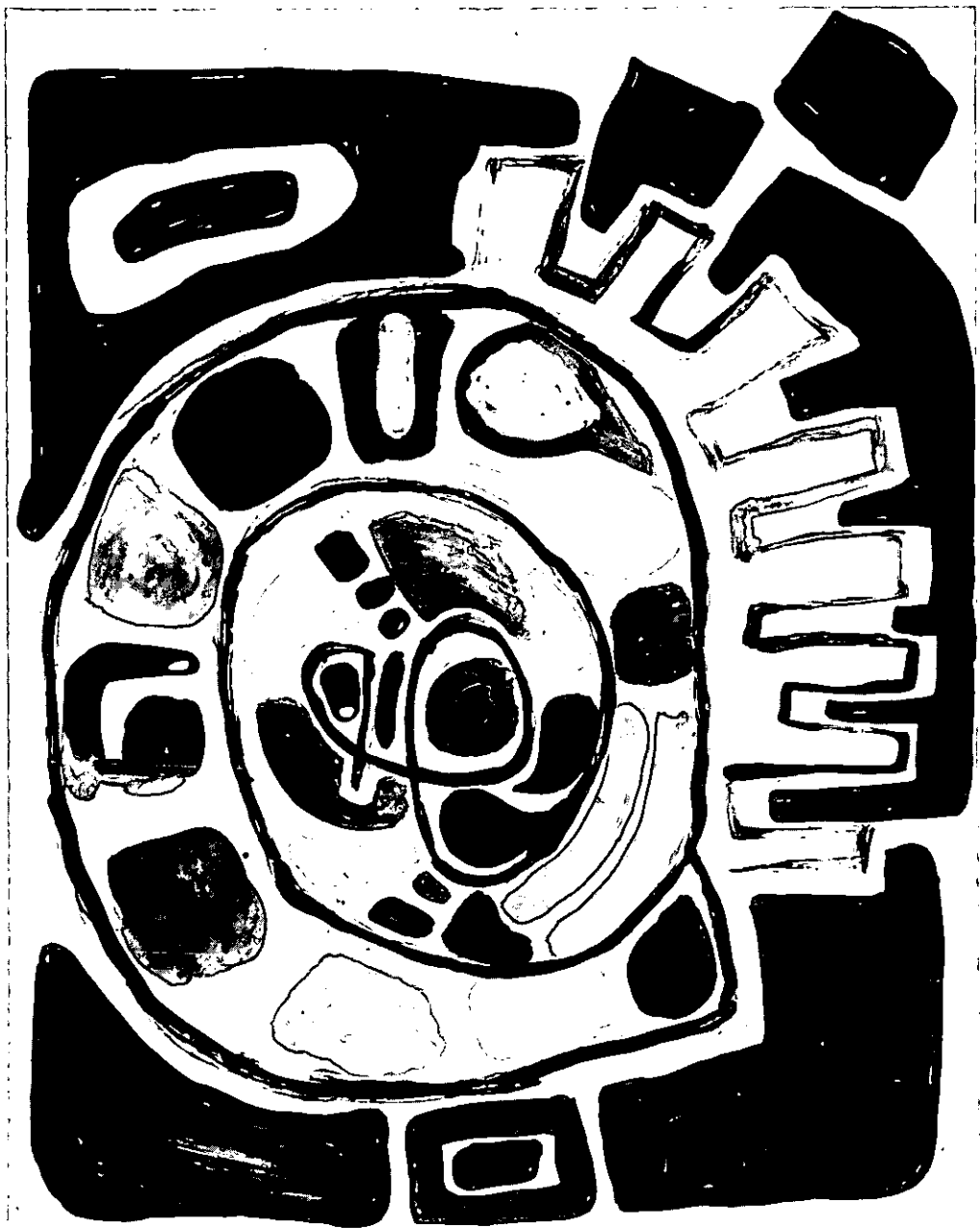
Entscheidung auf Strukturen unmittelbar entäußerten Daseins.

Hinzu kam in den letzten Tagen die Auseinandersetzung mit der Farbe als einer weiteren, wiederum völlig eigen-gesetzlichen Bilddimension. Einige Teilnehmer lehnten es sogar ab, sich im Hinblick auf die Kürze der verbleibenden Zeit auf die Farbe einzulassen als einen weiteren unwägbareren, weil nicht annähernd erfahrenen und erarbeiteten Faktor, wie überhaupt die meisten Teilnehmer sich diszipliniert sehr einfache Leitmotive oder Problematiken zur Aufgabe gestellt hatten, welche in Interaktion mit den kraftvollen gestischen Strukturen auf den Bildflächen in interessantem und reizvollem Wechselspiel standen.

Ich gewann im Verlauf der einzelnen Prozesse den Eindruck, daß man diesen „Urbildern“, gewonnen aus Transformationen der eigenen Körperwirklichkeit, mehr Vertrauen entgegenbrachte als den eigenen „bewußten“ bildnerischen Entscheidungen. Mehrmals konnte ich beobachten, daß festgemalte Stellen, ja ganze Bildflächen durch einen neuen „Wurf“, eine neue gestische Entladung ihre alte Unschuld und Frische zurückerlangten. Einige Teilnehmer machten die gestische Aktion zur totalen Methode: ausgehend von den bestehenden Strukturen, überarbeiteten sie nach Phasen intensiver Bildbetrachtung die ihrer Meinung nach nicht überzeugenden Bildräume durch erneutes Freisetzen von Struktur, bis das Ganze, geklärt und verdichtet in die Fläche gespannt, dem prüfenden Blick standhielt. Diese Gruppe lehnte es auch durchweg ab, in ihre Arbeiten „gegenständliche Attribute“ einzubeziehen. Das Wechselspiel von statischer Ordnung und dynamischer Struktur war ihnen bildnerische Aufgabe genug.

Ziele — Ergebnisse

Gegen Ende unserer Werkstattzeit forderte ich die Gruppe zu einer gemeinsamen Rückschau auf. Die Atmosphäre dieser und ähnlicher Gespräche



in der Gesamtgruppe war nicht weniger zwanglos und selbstverständlich als bei der „stummen“ und konzentrierten Arbeit am Bild. Durchweg ohne Schwierigkeiten wurden gegenseitige Beobachtungen ausgetauscht, Veränderungen oder neue Erfahrungen beschrieben, Erkenntnisse formuliert.

Ich gewann bei diesem Rundgespräch den Eindruck, daß jeder wußte, wovon er sprach. Die Frage an den Einzelnen, ob sein „Weg zum Bild“ in den vergangenen zehn Tagen ein anderer geworden sei, wurde durchweg zustimmend beantwortet.

Gemeinsam formulierten wir folgende „Ziele“ oder besser Ansprüche, die sich während der gemeinsamen Arbeit dem Einzelnen gestellt bzw. neu eröffnet haben:

Lernen, sich selbst als „Anfang“ zu setzen.

Lernen, sich aus Fremdbestimmung und Verunsicherung durch etablierte „Kunstformen“ zu befreien und sich einen absoluten, weil selbstgegründeten Beginn zu schaffen.

Lernen, Strickmuster und Schemata abzuwerfen, im Dialog mit dem Bild wahrhaftig zu werden. Den Mut entwickeln, die eigene, individuelle Form zu wählen, auch und gerade dann, wenn sie einen alleinigen, absoluten Standpunkt notwendig macht.

Lernen, das Bildgeschehen ernst zu nehmen als Spiegel des eigenen Denkens und Handelns.

Lernen, den bildnerischen Prozeß zu analysieren und durch Sprache zu begleiten, Bildphänomene und „Bildlogik“ wortsprachlich nachzuvollziehen.

Lernen, verschiedene Dimensionen des Phänomens „Bild“ bzw. „Malerei“ in die eigene bildnerische Auseinandersetzung einzubeziehen (Syntax, Semantik, Historische Dimension, Materialität, das Problem des „Betrachters“, Malerei als öffentliche Stellungnahme, als absolute Aussage . . .)

„BILD UND ENTSCHEIDUNG“

Bildnerische Werkstatt 1986

„Von der Herstellung des Bildträgers (Leinwand), von Entwurf, Farbskizze, Vorzeichnung, Farbauftrag . . . bis zum fertigen Bild wollen wir versuchen, uns alle Entscheidungen, die der Entstehungsprozeß eines Bildes dem Maler abverlangt, anhand unserer eigenen Arbeit bewußt zu machen und im gemeinsamen Gespräch nachzuvollziehen.“

Auf diesen kurzen Ausschreibungstext hin meldeten sich zwölf Teilnehmer zur Werkstattgruppe „Bild und Entscheidung“ an: Schüler, Studenten, Lehrer, Hausfrauen, also Menschen verschiedensten Alters und Sozialstands. Das Beginnen gestaltete sich für diese Gruppe weitaus schwieriger als für die zuvor beschriebene, da „Anfang“ und „Beginnen“ konzeptionell bereits vorausgesetzt waren.

Der Anspruch der Malerei an den Einzelnen bzw. der Anspruch des Einzelnen an die Malerei kann nur im konsequenten Vollzug, im bewußten Akt aus der grundsätzlichen Entscheidung zur Malerei erwachsen. Erst das Ziel (Telos) als der erkannte und zu erfüllende wesentliche Mangel, richtet das Individuum über sich hinaus, macht die Bewegung zum Weg, den Akt zur Methode. Selbst das unentschiedene Spiel mit den eigenen Möglichkeiten setzt — soll es fruchtbar sein — die Notwendigkeit der Wahl und die Bereitschaft zum Entschluß voraus.

Der Verlust des Anfangs

Um diese Grundgedanken kreiste unser Einführungsgespräch (zur Begleitung der individuellen Bildprozesse waren wir für diese Werkstatt von zwei Werkstattleitern ausgegangen) und stiftete Unsicherheit und Verwirrung unter den Teilnehmern, deren Erwartungen von einem „Malkurs“, einer „technischen Einführung in die Malerei“, einer unverbindlichen „Information“ ausgegangen waren. Den unerwarteten Anspruch,

Farbe zu bekenne n und in der bildnerischen Aussage grundsätzlich ernstgenommen zu werden, mußte ausnahmslos jeder in der Gruppe zunächst für sich überprüfen. Auch war keine „Bildidee“, keine „Idee der eigenen Malerei“ vorhanden, die dem Einzelnen überzeugender Grund und Ausgangspunkt für den Beginn hätte sein können: Der Anfang individueller Bildentwicklung war für alle die irritierende Erkenntnis, keinen Anfang zu haben bzw. keinen zu „wissen“.

Wir machten die Not noch größer, indem wir formulierten, daß Gleichgültigkeit und passive Offenheit nicht ausreichten, den bildnerischen Dialog zu eröffnen und entließen die Teilnehmer am ersten Abend mit der Aufforderung, über den Entwurf einer eigenen Malerei nachzudenken, in die völlig ungewiß gewordene Zukunft der nächsten Tage.

Produktive Unruhe

Die Aufgabe, nämlich eine im Nachdenken über Malerei gegründete Bildidee zu entwickeln, war in die Antwort der Teilnehmer gestellt. Wir schlugen der Gruppe am folgenden Tage vor, die Zeit nunmehr in gemeinsamer tätiger Erwartung zu verbringen: Ausgehend von den vorhandenen Zeichengeräten und dem „Hier und Jetzt“ des Ortes, des Raumes, der vorhandenen Dinge und Oberflächen, Körper und Gestalten, boten wir Übungen zum Gegenstand an, wobei wir in den Vordergrund stellten, sich bewußt leer, in unbestimmter Erwartungshaltung der eigenen Wahrnehmung hinzugeben, die „Gegenstände“ absichtslos zu betrachten und die Spuren der so gewonnenen Anschauung aufzuzeichnen. Keinesfalls sollte den Teilnehmern nahegelegt werden, das „Vorhandene“ einfach zum Substitut der vermißten, noch verborgenen Bildidee zu machen. Nicht mehr und nicht weniger als eine Gymnastik der Wahrnehmung sowie der zeichnerischen Gebärde sollten die Übungseinheiten sein.

Die Arbeitssequenzen hatten eine Dauer von zehn, fünf und schließlich einer

Minute. Danach mußte der Gegenstand oder zumindest die eigene Perspektive gewechselt werden. Wir empfahlen allen, sich gegenseitig zu zeichnen und sich dabei weiterhin zwanglos zu bewegen, so daß der Zeichner damit rechnen mußte, daß sein flüchtiges Objekt sich ihm in ihrer augenblicklich präsentierten Gestalt jederzeit wieder entziehen konnte. So wurden die Zeichner angehalten, sich auf das Wesentliche des gebotenen Eindrucks, auf die tragenden, essentiellen Linien einer Gestalt zu konzentrieren.

Die Fragen erarbeiten

Die gesamte erste Woche der Werkstatt wurde mit gemeinsamen morgendlichen Zeichenübungen verbracht, an denen wir uns als Werkstattleiter zeichnerisch tätig beteiligten. Hinzu kamen analytische Übungen am Modell zu Perspektive und Proportionslehre als den wichtigsten Wahrnehmungskonstanten, Experimentieren mit verschiedenem Material (Kohle, Kreide, Graphit; Rohrfeder etc.). Nach jeder Übungseinheit regten wir ein vergleichendes Gespräch über die entstandenen Arbeiten an, in welchem wir versuchten, die Abweichungen von der „zeichnerischen Norm“ dort, wo sie sich als formal durchgehalten rechtfertigten, als Leistung und formstarkes Dokument der individuellen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand herauszustellen sowie allzu glatte, an Anatomiebuchdarstellungen erinnernde zeichnerische Phrasen vor dem Hintergrund anscheinender Geschicklichkeit und zeichnerischer Routine heftig zu hinterfragen.

Im Verlauf der Übungen erwuchs dem Einzelnen allmählich der Mut, seine eigenen Leistungen und Produkte ernst zu nehmen und in ihren eigentlichen, das Individuum kennzeichnenden Formelementen wertzuschätzen. Die gemeinsame zeichnerische Arbeit wurde zur Selbstverständlichkeit und ging in gleichberechtigter Kollegialität und mit respektvoller Aufmerksamkeit für die Leistungen des Anderen vonstatten. Selbstverständlich war es auch, daß

man — für sich allein oder in der kleinen Gruppe — in die Umgebung auszog, um abends in Blättern und Serien die Dokumente seines fortschreitenden zeichnerischen Dialogs zu präsentieren.

Es war an der täglichen Arbeit und ihren Produkten wie auch an der Befindlichkeit der Einzelnen abzulesen, daß sie sich die anfangs gestellte Frage nach Bedingung und Möglichkeit der (eigenen) Malerei sehr wohl zu eigen gemacht hatten, obwohl wir die Problematik der Selbst-Gründung bildnerischer Tätigkeit in der Gruppe nicht wieder thematisiert hatten. Die Zeichnungen gaben jedoch deutlich darüber Aufschluß, daß man in der „tätigen Erwartung“, mit der man sich in der offenen Frage eingerichtet hatte, allmählich „in die Antwort hinein“ arbeitete. Als schließlich der erste den Wunsch aussprach, „an's Bild“ zu wollen, war dies stellvertretender Ausdruck für die allgemeine Bereitschaft und den in der gemeinsam verbrachten Zeit erwachsenen konkreten Anspruch an Malerei.

An's Bild

Der gemeinsame Rahmenbau geriet zum feierlichen Akt. Zwei ganze Tage verwendeten wir auf das Verkeilen der Hölzer, das Zuschneiden und Glätten der Rohleinwand, das Spannen, Leimen, Grundieren und Schleifen. Eifrige schiffen und grundierten ihre Leinwand bis zu zehnmal. Im Sonnenlicht trockneten die Flächen schnell und gründlich durch, so daß am Ende des zweiten Tages 14 sorgfältig gearbeitete Bildträger bereitstanden.

Wir bewegten uns von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz und gaben Hilfestellung bei der letzten Entscheidung des Bildentwurfs, informierten über verschiedene Methoden der Vorzeichnung bzw. der Übertragung der entworfenen Komposition auf die Leinwand und waren bemüht, uns in Rede, Frage und Beispiel in den Dienst des einzelnen Bildes bzw. seines „Meisters“ zu stellen. Einer kurzen Einführung über Beschaffenheit

und Eigenschaften der bereitgestellten Ölfarben und kleinen gemeinsamen Übungen zu ihrer Anwendung folgte eine tage- und nächtelange, intensive Zwiesprache von Bildmaterie und Vorstellung, Farbauftrag und Bildereignis, Auswahl und Bestimmung der bildnerischen Mitten und ihrer konkreten Variation.

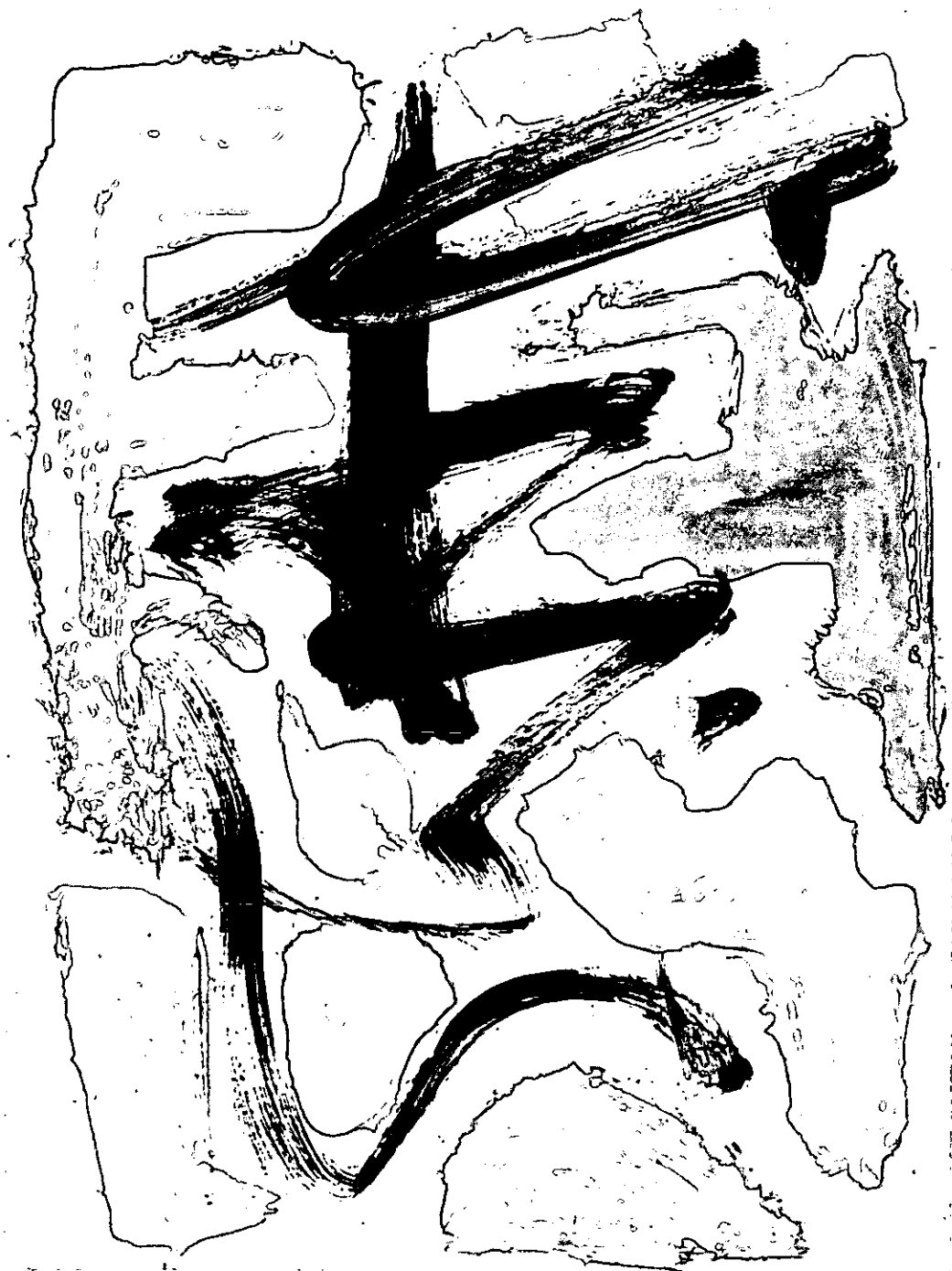
Abschließende Betrachtungen

Im Wechselspiel von Aktion und Anschauung, bildnerischem Eingriff und kritischer Prüfung resultierten Akzeptanz und Widerspruch bis hin zur radikalen Zerstörung der bildlichen Faktizität. Welche Notwendigkeit einer Entscheidung auch immer vorausging, ein jeder wußte im Augenblick der bildnerischen Entscheidung, was er tat und warum, und er lernte aus dem „Verhalten“ des Bildes, das ihm Gemeintes und Nichtgemeintes gleichermaßen zurückwarf, die Maßstäbe seiner Entscheidung aufs neue zu überprüfen.

Im Verlauf dieses Prozesses muß der Maler vor allem lernen, das Hervortreten wie auch das erneute Verbergen der angestrebten Essenz gleichmütig und ohne Verlust der bildnerischen Aufmerksamkeit und Disziplin zu registrieren, bis der endgültige Zustand erreicht ist, in dem das Bild des Malers nicht mehr bedarf.

In die Frage gestellt sei, ob dieser Zustand ein „Wissen“ oder ein „Entschluß“ ist, ob er sich überhaupt und notwendig im Verlauf eines Bildprozesses einstellt oder ob er der Einsicht des Malers entspricht, die Vollkommenheit nicht in der Endgültigkeit der Form, sondern in der vollkommenen Transparenz des beschrittenen Weges zu suchen, wie der Meister seinen Blick abwendet von dem im Flug auf vollkommener Bahn befindlichen Pfeil, über den es nichts mehr zu sagen gibt.

In diese Offenheit und Freiheit der letzten Entscheidung entließen wir am Ende der Werkstatt unsere Gruppe mit der Empfehlung, das einzelne Bild als nichts weiter als ein Fragment, als den



punktuellen Niederschlag eines unentwegten schöpferischen Bemühens zu betrachten.

Akt für Akt wurde auf der Bildfläche sofort gespiegelt, dokumentiert. Serielle Experimente mit dem Element der Farbe, der Linienfolge, der Rhythmik, parallel zur aktuellen Bildentwicklung vollaufen, lösten einander ab. Der Auseinandersetzung mit einer schnellen, dynamischen Arbeitsweise hier, die ein spontanes Ereignis völlig eigengesetzlicher Form freisetzt, stand dort der Versuch einer absoluten Kontrolle der Bildentwicklung entgegen, die jeder unmitteibaren Geste auf der Bildfläche entgegenwirkt. Alles wurde ausprobiert, für eine Weile durchgehalten, schließlich abgelegt oder zu eigen gemacht.

Meist genügte seitens des Werkstattleiters ein kleiner Hinweis oder eine Frage, die konkrete Bildphase oder Entscheidung betreffend, um den Einzelnen über Problematik und die Tendenzen, die seine Arbeit anzeigt, zu orientieren. Diese Bemerkungen sollten rein reflektiven, konstatierenden Charakter haben und stets in der Anschauung, am Bild oder am vergleichenden Bildbeispiel, aufgezeigt werden. Nicht jedoch darf der Malende der Gefahr oder der Versuchung unterliegen, durch Indoktrination des zur Einflußnahme autorisierten „Künstler-Lehrers“ von der Ebene der „individuellen Unschuld“ abzuweichen und Zuflucht in fremdbestimmten Lösungsangeboten zu suchen.

Zu Ende der Werkstattzeit war bei nahezu jedem Teilnehmer ein hoher Grad an bildnerischem Reflexionsvermögen und Prozeßbewußtsein zu verzeichnen. Die Beschäftigung mit dem Bild bzw. mit der Malerei war begriffen als eine Schule der eigenen Wahrnehmung, Anschauung und Entscheidung. Materie und Dingwelt wurden neu entdeckt als unerschöpflicher Materialfundus, als schlummernder Wortschatz visueller Sprache, welcher auch und gerade in der Leistung und Präsentation der innovativen Form den Bildbetrachter (als der apriori dritten Instanz der Bildwirk-

lichkeit) durch ihre eruptive Konkretion und „Zeitigung“ ihrer Essenz, die sie selbst ist, unausweichlich „angeht“.

EINE SCHULLANDHEIM-VARIATION

Wandbildprojekt als Gruppenarbeit

Das dritte Situationsbeispiel ist einem Schullandheimaufenthalt entnommen, genauer dem Ferienaufenthalt einer gemischtklassigen Schülergruppe (ca. 14 bis 16 Jahre).²⁾

Ich war an diesem Aufenthalt nur am Rande beteiligt, für genau sechs Tage in der Situation zu Gast, und entschloß mich spontan am Ort des Geschehens, ein Wandbildprojekt als Gruppenarbeit anzubieten.

Im ersten Vorgespräch mit der sechsköpfigen Interessengruppe schieden sich bereits die Geister. In meiner kurzen Einführung verglich ich unsere Situation mit dem Bild der babylonischen Sprachverwirrung: Jeder von uns spricht eine andere „Bild“-Sprache — wie also können wir zu einer gemeinsamen Aussage kommen? Ich versuchte, in der Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit von der Idee zu überzeugen, einfache abstrakte Formelemente zu erarbeiten, welche dem gemeinsamen Werk Kohärenz und Struktur geben sollten und forderte sofort zur zeichnerischen Entwicklung dieser Formen auf.

Unsicherheit und Enttäuschung, ja Ärger über die vermeintlich willkürliche Beschränkung ihres Aussagespielraums war bei den Jugendlichen die Folge. Nur drei Gruppenmitglieder nahmen die Herausforderung an und entwickelten auf Papier aus Kreis- bzw. Bogenform und gerader Linie Formfolgen, Komplexe, Serien, sowie Formbausteine, die wiederum mit freien Strukturen komplementär gefüllt wurden.

Die drei anderen Schüler zogen ihre Teilnahme zurück, so daß wir nunmehr als Vierergruppe weiterarbeiteten. Wir setzten die bereits gewonnenen Ergebnisse in die Farbform um, experimen-

tierten auf Papier mit den zur Verfügung stehenden Acrylfarben, die auch später an der Wand Verwendung finden sollten. Auf den Übungsbogen entfaltete sich binnen weniger Stunden ein gewaltiges Spektrum an Farbdifferenzierung sowie verschiedenste Qualitäten des Farbauftrags und ihrer Materialität, welches unsere „Grundformen“ um neue Eigenschaften und Variationen bereicherten.

Meine Idee war es, zu Beginn der Wandmalerei das babylonische Gleichnis noch einmal heranzuziehen und von der „Sprachverwirrung“ als einer Erschaffung des Chaos auszugehen: Durch eine Malaktion rein gestischer Art wurde den Schülern die Scheu vor der ca. 2 x 3 m großen Fläche genommen; zugleich wurden Körper und Wahrnehmung mit dem ungewohnten Bildgrund vertraut gemacht. Ich forderte immer wieder dazu auf, Linien unter Einsatz des ganzen Körpers über die Fläche zu ziehen, die Spuren an der Wand als Bewegungsspuren zu sehen, als eine bildnerische „Gymnastik“.

Dem Auftragen der Grundfarbe mit Pinseln und Bürsten, dem Strukturieren der Fläche mit Hilfe von Gitterschablonen und Abklebern wurde von Zeit zu Zeit Einhalt geboten. Die Anregung, hin und wieder von der Wand zurückzutreten und die Fläche als Ganzes in ihrer Entwicklung zu betrachten, nahmen die Schüler im „Aktionsrausch“ nur schwer auf. Immer wieder verfielen sie in ein beinahe autistisch zu nennendes Vorsich-hinmalen im ständigen „Nahkampfabstand“ von höchstens 30 bis 50 cm zur Wand.

Die Jugendlichen mußten lernen, die Gesamtentwicklung der Arbeit in ihr konkretes Tun miteinzubeziehen, so daß eine Wechselwirkung der Bildelemente untereinander zustandekam.

Gleichzeitig versuchte ich, zu reflektiertem und diszipliniertem Umgang mit dem Material aufzufordern, da in regelmäßigen Abständen des bloßen Gewährenlassens die aufgetragenen Farben

sich zusehends zu einem undefinierten Graubraun trübten.

Der Malspaß erwies sich als höchstkomplizierter, Kräfte und Umsicht fordernder Vorgang. So kam die Gruppe an einem Punkt allgemeiner Erschöpfung zu der Übereinkunft, das Werk sei fertig. Ich regte noch einmal eine gemeinsame Betrachtung und ein kurzes Gespräch an, in dessen Verlauf ich mich erbot, die Flächen in einem letzten Arbeitsgang noch einmal klärend und vereinfachend zu überarbeiten, was mit Einverständnis zur Kenntnis genommen wurde. Ich arbeitete wiederum drei bis vier Stunden allein an der Wand, öffnete „zugemalte“ Stellen, reinigte Farben, vervielfältigte einzelne Elemente und Linien zu tragenden Grundstrukturen (denn im Verlauf der Malaktion war auch von unseren „Grundelementen“ nicht viel übriggeblieben).

Zuletzt fand die Wand bei allen „Schulandheimbewohnern“ Zustimmung, mit Ausnahme der Aktionsgruppe, die sich durch meine doch erheblichen (wenn auch keineswegs willkürlichen) Eingriffe überfahren sah. Die notwendige Aussprache am nächsten Morgen geriet leider viel zu kurz, denn es war bereits der Morgen meiner Abreise. Ich verließ die Situation mit dem bedauernden Gefühl, daß mein Experiment gescheitert war, und ich hielt meinen Versuch, völlig unbekanntem und bildnerisch unbewußten jungen Menschen binnen drei Tagen Einsicht in die „Phänomene und Notwendigkeiten“ bildnerischer Arbeit zu eröffnen, im Nachhinein für absurd.

Was ich erst später erfuhr, war, daß die Geschichte des Wandbildes mit meiner Abreise keineswegs zu Ende war und die hastig ausgestreute Saat wohl nachwirkte, um sich in einer nun-erst-recht-Aktion an der Wand zu entladen. Ge reizt und beschämt durch meine einsamen „endgültigen“ Entscheidungen am gemeinsam begonnenen Werk, verschaffte man sich durch weitere intensive, rein abstrakte (!) Vorarbeiten und rege Diskussion grünes Licht zur erneu-

ten Weißung der Wand und vollbrachte in selbstauferlegter Disziplin und erprobter, geschlossener Formsprache „das eigene“ Wandbild und den eigenen „künstlerischen Frieden“.

Obwohl zuletzt weit mehr Schüler an der Wand arbeiteten (die Diskussion hatte die Gemüter erregt und — interessiert), war allen während der Arbeit bewußt, was ihr offen reklamierter Anspruch der völlig eigenverantwortlichen Gestaltung ihnen abverlangte, und das „Was“ der Aktion wich in der wiederhol-

ten Situation dem differenzierenden „Wie“ neuer Bildlösungen.

Anmerkungen:

- 1) Jugendhof Scheersberg, 2391 Quern
- 2) Schullandheim Ratsgymnasium Bielefeld auf Langeoog

Autorin:

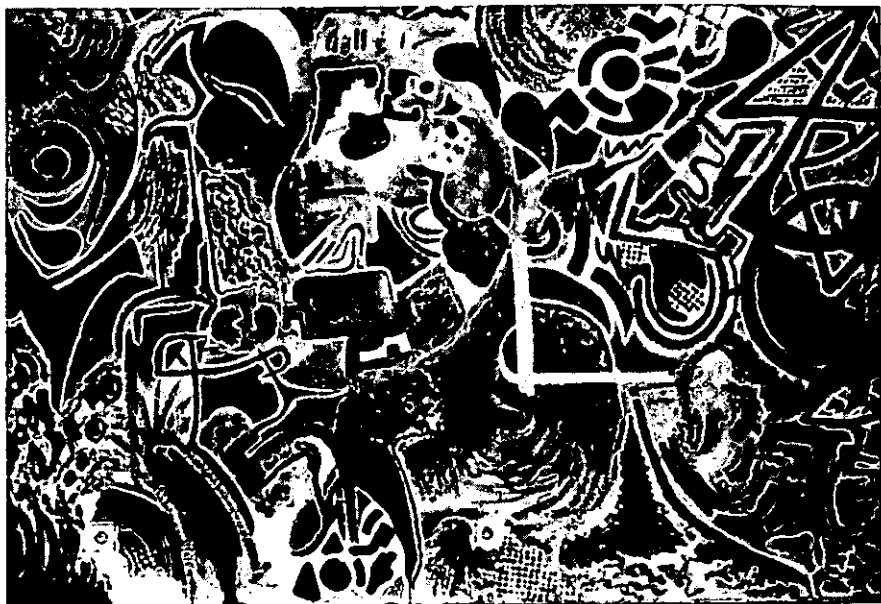
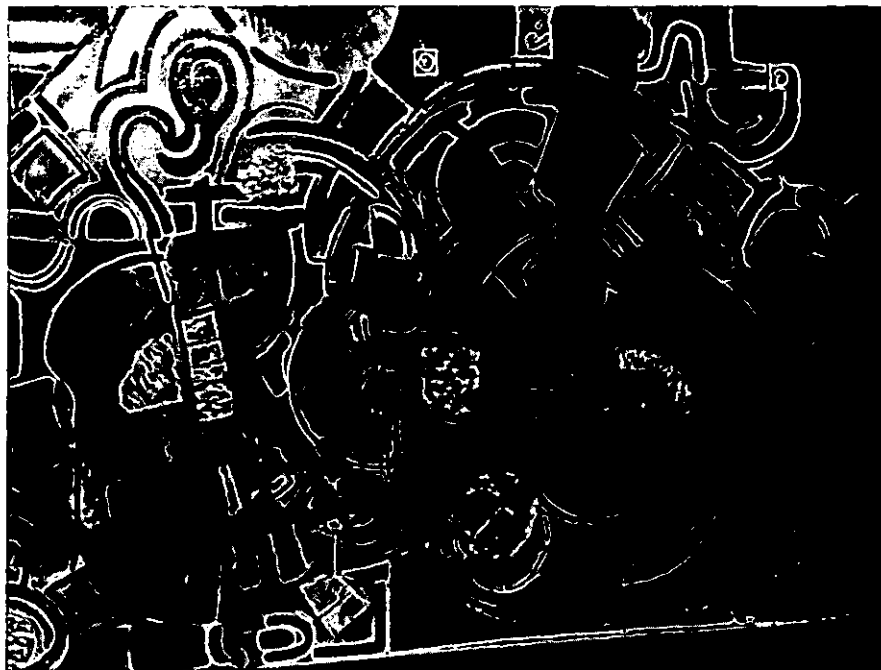
Gabriele Ludwig

Nach dem Studium der freien Malerei an der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf seit 1985 freischaffend in Köln tätig

Wandbild als Gruppenarbeit

Die Fotos zeigen Schülerinnen in der „nun-erst-recht-Aktion“ an der Wand (unten), das vom „Künstler-Lehrer“ überarbeitete Wandbild (rechts oben), das „in selbstauferlegter Disziplin und geprobter, geschlossener Formsprache vollbrachte ‚eigene‘ Wandbild“ (rechts unten).





Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädagogischer Sicht

Ein Beitrag zur Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik

Von Gerald Klenk

In Heft 140 dieser Fachzeitschrift brachte J. Stammberger mit seinem Beitrag eine Diskussion in Gang, deren Notwendigkeit immer stärker hervortritt: die Diskussion um das Wesen der Schullandheimpädagogik. Es erscheint deshalb nicht verfehlt, diesen Artikel als Sammlung der zahlreichen Problem-Aspekte zu bezeichnen, welche die „Schullandheimidee“ charakterisieren. Ein solcher Aspekt soll herausgegriffen und zur Grundlage der folgenden (mehr spontanen als systematischen) Überlegungen gemacht werden.

Stammberger zitiert Pöggeler in seinem Versuch, die Schullandheime von den Jugendherbergen zu unterscheiden (1). Der Vertreter der Jugendherbergsbewegung sieht demnach ein Problem in der Tatsache, daß die Klassen oft das gleiche Heim aufsuchen. Als Stärke der Jugendherbergen kehrt er die vielfältigen Möglichkeiten dieser Häuser hervor: variierende Lern- und Freizeitangebote, Vielfalt der Freizeiträume und -medien, Abwechslung der landschaftlichen Lage etc. (2).

Die Identifizierung dieser vielfältigen Angebotspalette als Vorteile von Häusern, die für Schullandheimaufenthalte geeignet sein sollen, erscheint zumindest problematisch, auf den zweiten Blick womöglich oberflächlich. Gleichwohl liegt sie im Wind des geschichtlich-aktuellen Wertekanons unserer hochtechnisierten Industriegesellschaft, was allerdings zu ihrer Absicherung nicht hinreicht. Die damit verbundenen Trends, die auch auf die Pädagogik

übergreifen, bieten jedoch einen geeigneten Anknüpfungspunkt zur Problematisierung.

I. DER WACHSENDE MARKT DER MÖGLICHKEITEN

Unter der Bezeichnung „Schullandheim“ oder „Schullandheimaufenthalt“ werden gegenwärtig sehr viele Angebote gemacht, die mit Schullandheim nichts zu tun haben; es sind Klassenfahrten, bei denen das Geschäft manchmal mehr wiegt als die Pädagogik. Stammberger hat die Variationsbreite dieses Angebotes bereits unter systematischen Gesichtspunkten zusammengestellt (3). In den folgenden drei Abschnitten soll diese Angebotsvielfalt kritisch unter die Lupe genommen und von der Schullandheimpädagogik abgesetzt werden.

1. Klassenfahrten von der Stange

Ähnlich wie auf dem Markt der (Urlaubs-)Touristik ist auch auf dem der Klassenfahrten eine gewisse Eskalation zu beobachten. Für einen Reiseunternehmer genügt es schon lange nicht mehr, „nur“ Reiseziele anzubieten, deren Attraktivität sich in landschaftlichen oder ethnischen Besonderheiten, in kulinarischen Ausgefallenheiten oder komfortablen Unterkünften erschöpft; längst sind Abenteuerunternehmungen, extravagante Sportmöglichkeiten, Yoga und Selbsterfahrung unter Anleitung „erfahrener“ Animatoren in der Erwartungshorizont des Normalurlaubers und selbstverständlich auch in das Pau-

schalangebot der Touristikunternehmen integriert.

Fahrten von Schulklassen während der Unterrichtszeit geraten mehr und mehr in solche jugendtouristischen Erscheinungsformen. Kommerzielle Anbieter werben mit Fix- und Fertig-Reisen, Jugendherbergen bieten über Bildungsprogramme hinaus Freizeitkurse zu bestimmten Aktivitäten an (4). Der Lehrer zieht sich auf die formale Beaufsichtigung seiner Klasse zurück und überläßt den Animatoren das (pädagogische) Feld.

Nicht touristisch, aber dennoch mit verführerisch konsum- und trendorientierten Merkmalen behaftet sind beispielsweise die Angebote der Jugendwaldheime (5). Ungeachtet der Verdienste dieser Einrichtungen, die zweifelsfrei bestehen, gerät der Lehrer u. U. leicht in die Versuchung, seine Klasse und damit wohl auch erzieherische Möglichkeiten und Verantwortung an klassenfremde Fachleute zu delegieren. Dies hängt aber vom einzelnen Lehrer ab. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen: Nach einer solchen Bildungsfahrt in den Nationalpark Bayerischer Wald könnte die Situation eintreten, daß eine Klasse die Urwaldformation besser kennt als das Birkenwäldchen hinter der Schule; aber sie hat eine neue Erfahrung gemacht . . .

Halten wir zunächst fest: Die Zahl der Angebote, bei denen schulfremde Personen teilweise die Betreuung der Klasse übernehmen und bei denen außerschulische Unternehmungen bis hin zu eindeutig touristisch ausgerichteten Aktivitäten dominieren, ist im Steigen begriffen. Es kommt hinzu, daß diese Offerten zumeist nicht oder zumindest nicht erheblich teurer sind als Schullandheimaufenthalte, bei denen der Klablehrer überdies auch noch die gesamte Arbeit zu leisten hat.

Vielfalt wird also häufig bezogen auf die möglichst große Variationsbreite der ansteuerbaren Reiseziele und der dort vorhandenen Freizeitangebote. Es handelt sich um eine quantifizierbare Vari-

able; die Qualität der Aufenthalte wird gemessen an der Quantität der Angebote.

2. Zunehmender Effizienzdruck durch aktuelle Probleme der Gesellschaft

Es scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis sich folgende Frage von selbst beantwortet: Kommt das Computer-Heim? Manchem Zeitgenossen kommt derjenige, der eine solche Frage stellt, bereits rückständig vor. Dennoch darf sich die Pädagogik im Schullandheim einer solchen Fragestellung nicht verschließen (6).

Was verbirgt sich letztlich hinter dem Phänomen der Spezialisierung von Heimangeboten? Unsere Zeit ist gekennzeichnet von einer großen Zahl zeitgeschichtlich relativ begrenzter (bezogen auf gesamte Menschheitsgeschichte) Probleme: zunehmende Freizeit, wachsende Medienangebote (Video, Kabel u.v.m.), Umweltzerstörung, AIDS, Verkehr usw. Sie sind Gegenstände pragmatischer Politik, weil sie nach Maßnahmen zur baldigen Lösung verlangen. Ziel muß es in jedem Falle sein, sie in der Zukunft heben zu haben und nicht mehr entstehen zu lassen bzw. sie in der Zukunft zu lösen. Folglich müssen sich die Maßnahmen an diesem Ziel orientieren.

In aller Regel ist zu beobachten, daß — nachdem vor allem die technische Entwicklung ein Problem geschaffen hat, das die Mitglieder der Gesellschaft sozial überfordert (7) — die Politik nicht die Ursachen des jeweiligen Problems angeht, sondern Maßnahmen ergreift, die dessen Auswirkungen handhabbar machen sollen; die Bildungspolitik ist dabei nicht auszuschließen: Medien-Erziehung, Verkehrs-Erziehung, Umwelt-Erziehung, Gesundheits-Erziehung u. v. m. geben die besten Beispiele.

Nun mag man solche Anliegen — jedes für sich genommen — durchaus für angemessen halten: „Wir können die neuen Medien nicht mehr wegdiskutie-

ren!" — „Computer sind da und werden mit Sicherheit unser Leben zunehmend bestimmen!" Wir müssen also die Kinder auf diese Entwicklungen vorbereiten und ihnen Sicherheit im Umgang mit diesen Krisensymptomen geben. Bei genauem Hinsehen aber entpuppt sich diese Vorbereitung als Schulung im pragmatischen Umgang mit den Problemen: die informationstechnische Grundbildung beschränkt sich überwiegend auf das Erlernen von Programmiersprachen und der Bedienung eines Computers, Medienerziehung schult im Umgang mit Videokamera und filmdramaturgischen Gestaltungselementen, Friedenserziehung trainiert im Konfliktverhalten in der Kleingruppe und unterrichtet über die Notwendigkeit eines hochtechnisierten Heeres zur Friedenssicherung etc.

Formulieren wir es noch etwas deutlicher: Diese Zusatzaufgaben für die Schule, die im Grunde die ungelösten Probleme unserer Gesellschaft repräsentieren, sind **politische Handlungsaufträge**. Als solche müssen sie effizient sein, ansonsten erweisen sie sich als politisch wirkungslos und nutzlos. Genau diese Alternative setzt die Schule unter einen erheblichen Erwartungsdruck, der mittlerweile bereits von breiten Schichten der Bevölkerung geteilt wird.

Damit verbunden ist ein weiteres Problem, das der Spezialisierung (8). Zunehmende Differenzierung und Komplexität der Lebensformen haben eine noch im Wachsen begriffene Spezialisierung bewirkt. Es erscheint deshalb nur logisch, daß die Familie bestimmte Spezialkompetenzen der Erziehung an dafür geeignete Institutionen abgibt. Damit verbindet sich allerdings auch die Erwartung hinsichtlich der Effizienz dieser Einrichtungen. Besonders deutlich wird dieses Lehrer und Schüler gleichermaßen belastende Phänomen an den kritischen Punkten der Übertrittsjahrgänge, an denen die Aussichten auf Laufbahnzuweisungen und damit auf Platzierung in der Sozialhierarchie diese Erwartungen zum Maßstab machen, oft

ohne Prüfung auf realistische Möglichkeiten; aber wer will ernsthaft elterlichen Fürsorgewillen in Frage stellen?

Entschließt sich ein Lehrer vor einem solchen Bildungshorizont zu einem Schullandheimaufenthalt, muß er sich neben anderen vor allem auch diese Frage stellen lassen: „Was nützt der Aufenthalt meinem Kind? Verliert es nicht zwei wertvolle Wochen im Hinblick auf die Prüfungen?" Jeder Schullandheimpraktiker weiß, daß sich der Nutzen seiner Aufenthalte nicht in quantifizierbaren (z. B. durch Noten) Ergebnissen erschöpft, sondern insbesondere auf der Ebene der Emotionen einstellt.

In dieser Situation kommen solche Angebote recht, die einerseits dem Erlebnischarakter, den die Schüler erwarten, gerecht werden, andererseits auch der Hoffnung auf Bildungszuwachs, den die Eltern erwarten. Der Umgang mit Medien (Video) und Computern erfüllen beispielsweise beide Wünsche.

Auch hier sei eine Parallele zur Urlaubstouristik gezogen: Früher waren es Urlaubsangebote, die mit dem Erwerb des Führerscheins in einem Intensivkurs warben, heute bieten Ferienclubs Computerkurse zwischen Longdrinks an der Strandbar und dem abendlichen Tennisturnier an.

Vielfalt — so können wir wiederum festhalten — äußert sich ferner auch in den Möglichkeiten unterschiedlichen Bildungskonsums, der umso attraktiver wird, je stärker er sich auf aktuelle (Mode-)Probleme mit möglichst breiter öffentlicher Akzeptanz bezieht. Kann der einzelne auch noch unmittelbar umsetzbaren Nutzen für seine berufliche Zukunft daraus ziehen, tritt dies als vollendetes Gütekriterium hinzu.

3. Konsumorientierte Aufenthaltsgestaltung

Während die beiden ausgeführten Phänomene erst allmählich in die Schullandheimidee einzubrechen scheinen, hat sich konsumorientiertes Denken bei der Gestaltung von Aufenthalten schon längst etablieren können.

Nicht erst die einundvierzig verschiedenen Senfsorten im Regal des Super-Verbrauchermarktes oder die hundert flimmernden Monitore zwischen meterhohen, lärmenden Lautsprecherboxen auf der Internationalen Funkausstellung in Berlin zeigen uns, daß wir in einer Gesellschaft des wuchernden Überflusses leben. Im Sinne des freien Wettbewerbs (die Betonung liegt auf dem Wort Wettbewerb) wird gemacht, was machbar ist. Nur das Neue zählt und sticht den Konkurrenten aus.

Niemand scheint mehr danach zu fragen, ob es noch einen Sinn ergibt, daß zu den existierenden Angeboten eines Artikels noch ein zusätzliches auf den Markt geworfen wird. Technische Verbesserungen und neue Zusammensetzungen begründen das Vorgehen.

Unsere Kinder sind an diese Reizvielfalt gewöhnt, sie bestimmt ihre alltägliche Umgebung. Daraus scheint sich die weitverbreitete Ansicht abzuleiten, daß sich auch das schulische Bildungsangebot an dieser „Reizvielfalt“ ausrichten habe. Von der unüberschaubaren Flut kopierter „Arbeits-“blätter bis zur multimedialen Unterrichtsgestaltung liegen dem Beobachter unseres Schulwesens vielerlei Indizien für das dort veranstaltete didaktische Varieté vor: Man (auch der Lehrer) muß etwas bieten, um die reizüberfluteten Kinder noch „motivieren“ zu können.

Ob der Lehrer sich zum Vollstrecker industriell vorgefertigten Wohlstandskonsums degradieren läßt oder davor warnen und bewahren sollte, was selbst (bzw. vor allem) sog. konservative Kreise als Fortschritt propagieren, ist offensichtlich nicht mehr diskussionswürdig. Eine fundierte geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle des Lehrers und den damit verbundenen Problemen sowie den daraus resultierenden Handlungsbezügen bleibt vor den Türen der Lehrer- und Klassenzimmer, weil es primär darum geht, die (wachsende) Fülle des Stoffes mit optimaler didaktischer Perfektion zu vermitteln.

So ist es nicht verwunderlich, wenn auch der durchschnittliche Schullandheimaufenthalt nach den Prinzipien dieser Pluralität gestaltet wird, wenn er vom Stadtbummel bis zum Diskoabend alle Elemente der angeblich „normalen“ Schülerumwelt widerspiegelt.

Vielleicht aus Sorge, bei den Schülern könnte Langeweile eintreten, wird geplant nach dem Motto: Ein Gag jagt den anderen. Nicht selten werden dabei bewußt Elemente gewählt, die sich deutlich vom „öden“ Schulalltag abheben sollen, damit die Schüler richtig den Gegensatz spüren können. (Manchmal schleicht sich dann doch der Schuldruck durch eine dreiviertel Stunde Deutsch und eine weitere Stunde Mathematik zwischen 9.00 Uhr und 10.30 Uhr ein!). So gesehen können natürlich auch Schullandheimaufenthalte in der Stadt durchgeführt werden, weil sich damit zusätzliche abwechslungsreiche Programmgestaltungsmöglichkeiten eröffnen.

Halten wir wiederum fest: Vielfalt äußert sich u. a. auch in den Programmen der Schullandheimaufenthalte als Synonym für Konsumorientierung, und zwar immer dann, wenn ein Angebot als Zugeständnis an die Zeit oder die Schüler oder aber als zugkräftige Motivation in Abhebung zur Schule eingeplant wird. Dazu gehören Fernsehabend, Stadt(= Einkaufs)bummel, Diskoabend etc. Subtileres Symptom für diese Art der Vielfalt ist die innere Zusammenhanglosigkeit und Leere von Aufenthaltsprogrammen, die sich beispielsweise in einer Vielzahl von Ausflügen mit einer eingestreuten Betriebsbesichtigung beim Bauern nebenan erschöpft. Graduelle Unterschiede treten dabei stark hervor.

In den vergangenen Jahren haben immer mehr Anbieter außerhalb der Schullandheimbewegung diesen (ungeschützten) Begriff für sich in Anspruch genommen. Dabei haben sich unter dem Vorwand der Vielfalt mindestens drei bedenkliche Trends eingeschlichen:

- Wachsende Zahlen bei Angeboten mit jugendtouristischem Charakter.
- Anbiederung an gesellschaftliche Problemsituationen.
- Konsumorientierte Aneinanderreihung von Gestaltungselementen in den Aufenthaltsprogrammen.

Solche Vielfalt geht in die Breite und bleibt deshalb an der Oberfläche. Die Verantwortung gegenüber dem Kind wird zeitbedingten Problemen und Moden nachgeordnet, ja sogar in diese Trends hineinprojiziert.

II. ALTERNATIVEN?

Es sind verschiedene Möglichkeiten denkbar, auf diese pädagogische Unsituation zu reagieren. Einige Aspekte zum Nachdenken seien dazu vorausgeschickt.

Wer sich kritisch gegen zeitliche Strömungen äußert, wird sehr häufig mit dem Begriff „Aussteiger“ belegt, was in den Augen der Verwender dieses Begriffes mehr oder weniger einer Diffamierung oder zumindest einer Geringschätzung nahekommt. Sicherlich erscheint es unzureichend, die Beteiligung an Vorgängen in der Gesellschaft aufzukündigen, die man als falsch erkannt hat, ohne jedoch echte Alternativen anbieten zu können. Deshalb ist der Hinweis wichtig, daß in der Schullandheimpädagogik durchaus andere Wege eröffnet werden, die sich über (angebliche) Zeitprobleme und deren angepaßte Handhabung hinwegsetzen und dem Kind tatsächlich etwas an die Hand geben können, mit dem es sein Leben und seine Zukunft sinnerfüllt gestalten kann. Eine negative Aussteiger-Mentalität ist im Schullandheim deshalb nicht auszumachen, wohl aber die Möglichkeit zu aktivem Aussteigen.

Man könnte an dieser Stelle den Vorwurf vorschnell erheben, Schullandheimpädagogik setze der Vielfalt die Einfalt entgegen: den Kindern werde im Schullandheim bewußt die schillernde Vielfalt unserer Gesellschaft vorenthalten, sie würden in einen pädagogischen

„Landschonraum“ versetzt nach dem Motto „... und führe mich nicht in Versuchung“. Dem sei entgegenzuhalten, daß es keineswegs im Sinne der Schullandheimpädagogik sein kann, Kinder ängstlich vor Zeiteinflüssen zu behüten und sie deshalb auf eine reduzierte Wirklichkeit zu fixieren. Im Gegenteil, die ganze Wirklichkeit ist gefragt, sie soll so weit wie irgend möglich erfahrbar gemacht werden. Allerdings stellt sich die entscheidende Frage: Was ist Wirklichkeit? Und weiter: Worin äußert sie sich? Ohne diese schwierigen Fragen hier erörtern zu können, sei zumindest auf die Möglichkeit hingewiesen, daß sich die Wirklichkeit nicht in möglichst vielen Fernsehprogrammen, Computersoftware oder Freizeitaktivitäten in erster Linie darstellt, sondern wohl in den Dingen eingefaltet ist. Aus dieser Sicht kann es im Schullandheim nicht um einfältige Reduzierung gehen, sondern um Entfaltung dessen, was in der Wirklichkeit eingefaltet ist.

Eine dritte Alternative könnte die Askesse sein. Wir erinnern uns der Zeit, als das Waschen mit kaltem Wasser eine selbstverständliche Praxis war, als Komfort im Schullandheim noch überhaupt keine Rolle spielte. Aufenthaltsberichte aus dieser Zeit spiegeln ungeprübte Lebensfreude und Reichtum an Lebenskräften wieder. Sollte man deshalb heute wieder auf die spartanischen Begleitumstände damaliger Aufenthalte (die ja oft bis zu vier Wochen dauerten) zurückgreifen? Ich meine, das Problem des Verzichts und der Selbstbeschränkung sollte sich auf andere Bereiche beziehen, z. B. auf den Konsum von Süßigkeiten und Fleisch, auf den Rückgriff auf vorgefertigte Schablonen zugunsten der Erfahrungen beim Selbermachen eines Nistkastens oder von Spielgeräten für das Freigelände bis hin zum Verzicht auf den Konsum vorgefertigter Lernaufgaben. In jedem Fall scheint auch dieser Aspekt eine substantielle Rolle in der Schullandheimpädagogik zu spielen.

In der Diskussion um die Standortbestimmung von Schullandheimpädago-

gik wird angesichts solcher Argumentation auch die Befürchtung geäußert, die Schullandheime geraten in „gewisse“ ideologische Fahrtrinnen, die angesichts der bestehenden Machtverhältnisse anderen Interessen des Schullandheimverbandes (z. B. finanziellen) zuwiderlaufen. Dabei ist zunächst zu fragen, was als primär zu betrachten sei: die Idee oder die Ideologie. Und weiter: Muß eine Idee, die — wie auch immer — ideologisch besetzt ist, deshalb schlecht sein? Könnte es nicht auch sein, daß auf diese Weise Defizite in bestehenden Denkweisen und Gewohnheiten aufgedeckt werden? Denken wir an unsere eigenen Wurzeln: Wenn es in der Reformpädagogik nicht Männer und Frauen gegeben hätte, die mutig gegen bestehende Verhältnisse einer überparteilichen Idee getreu geblieben wären, die ihre Überlegungen nicht dem politischen Wind ausrichtete, so wäre unsere pädagogische Landschaft heute erheblich ärmer und wir selbst als Schullandheimverband nicht vorhanden.

Es kann also nicht darum gehen, bestimmte Wege, die in der Schullandheimpädagogik möglich sind, von vornherein als einseitig zu diffamieren, solange eine andere Seite nicht geprüft wurde. Jeder redliche Erzieher weiß um die Ambivalenz von Dingen und Vorgängen, und wir dürfen die stets immanente Dialektik nicht zum Spielball pragmatischer Entscheidungen machen (9).

III. DIE EINGEFALTETE VIELFALT

Es erhebt sich die Frage, was Schullandheimpädagogik der kritisierten oberflächlichen Vielfaltsorgie entgegenzusetzen hat. Dazu sollen zwei Hinweise vorausgeschickt werden. Einmal würde es ein grundlegendes Mißverständnis bedeuten, würde man die oben kritisierten „neuen“ Medien, die Computer, die AIDS-Probleme und die Umweltzerstörung einfach ausklammern wollen. Auch sie gehören zur Realität; es stellt sich nur die Frage, inwiefern sie die Lebenswirklichkeit dominie-

ren oder ob sie nur nachgeordnete Aspekte sind, und vor allem darum, ob das Phänomen ihrer expandierenden Existenz normative Kraft für die Erziehungswirklichkeit und somit auch für die gesellschaftliche Wirklichkeit haben kann (10).

Zum anderen muß klar sein, daß die Idee der eingefalteten Vielfalt im folgenden nur mit wenigen Strichen skizziert sein kann; auch hier müssen weitere Gedanken folgen.

1. Wiedergewinnung von Emotionalität

Im Zuge der Wissenschaftsorientierung gingen dem schulischen Lernen bis heute gewaltige Ressourcen an Lernfreude, unmittelbarer Lebensbedeutbarkeit der Lerninhalte und intrinsischer Motivation verloren (11). Im Zuge der technischen Entwicklung der vergangenen zweihundert Jahre erscheint dies ebenso logisch wie inhuman (12). Die menschlichen Gefühle, die über Jahrtausende hinweg menschliche Existenz bestimmten, sind heute mehr und mehr in Subsidiaritätsrang abgedrängt. Emotionen haben nur dort einen Platz, wo sie rationalen Überlegungen nicht im Wege stehen. Dies wird uns vor allem von Seiten der Bildungspolitik und der Wirtschaft gelehrt (13).

Das Schullandheim kann der Ort sein, von dem die Bedeutung der Emotionalität wieder zu ihrem wahren Gewicht gelangt. Tatsächlich leben wir in einer verkehrten Welt. Die kognitiven Fähigkeiten des Menschen sind lediglich Mittel im Dienst der Emotionen (14).

Liedtke weist darauf hin, daß menschliche Erkenntnisse ohne die Wertungsinstanz unserer Gefühle nicht möglich sind. Wir lernen, um den Signalen unserer Emotionen gerecht zu werden, um die Ursachen von Angst, Freude, Trauer etc. zu beheben bzw. zu befriedigen. Demnach werden auch die Inhalte unseres Lernens nach ihrer Bedeutung im Hinblick auf die Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse bewertet und ausgewählt. Wenngleich der Mensch auch

die Möglichkeit hat, seine Gefühle durch die kognitiven Kompetenzen in gewissem Umfang zu kontrollieren, kann doch diese Kontrolle niemals vollkommen sein (15).

Schullandheimaufenthalte bieten die beste Gelegenheit dazu, der kognitiven Dominanz schulischen Lernens ganzheitliche, an den emotionalen Grundlagen ausgerichtete Lernerfahrungen an die Seite zu stellen, nicht als Ausgleich zur Schule oder als Gegensatz, sondern vielmehr als quasi einzigartiges Erlebnis. Dabei geht es um den vielfach zu beobachtenden „Erfahrungshunger“ (16), in dessen Sog einem „zunehmenden Informationsdruck persönliche Erfahrung“, einem „unbeteiligten Nachrichten-Wissen Teilnahme“ entgegengesetzt werden (17).

2. Erfahrung von Wirklichkeit

Die Vielfalt der Wirklichkeit ist in dieser eingefaltet. Diese These, die neuerdings von bedeutsamen Naturwissenschaftlern ausgebreitet wird (18), stützt sich auf eine Erfahrung, die den Menschen über Jahrtausende hinweg nicht fremd war; erst unsere moderne, aufgeklärte Gesellschaft hat sich über den Verlust dieser Erfahrung zu beklagen. Gerade dieser „gefühlte Mangel“ (Hegel) zeigt uns die Bedeutung dessen, was wir erfahren: das Eingebundensein in unsere Mitwelt, die Tatsache unserer Mitgeschöpflichkeit nebst all ihren Konsequenzen.

Weil uns also die Wissenschaftshörigkeit im Zuge der eskalierenden Technisierung auf der Grundlage aufgeklärt-naturwissenschaftlichen Denkens uns der Möglichkeit zu primären ganzheitlichen Erfahrungen beraubt hat, weil uns die emotionale Grundlage unseres Lebens entschwindet, wird uns schmerzlich klar, was wir aufgeben. „Erfahrung wird wichtig im Schwinden von Erfahrungen; ansonsten, als wahrhaft Erfahrende, sind wir so mit unserer Erfahrung eins, daß wir sie kaum bemerken“ (19). In dieser Situation scheinen wir uns zu befinden und mit billigen Mani-

pulationen darüber hinwegzutreten zu wollen: Die zunehmende Menge von Scheinrealitäten, noch dazu aus zweiter oder dritter Hand sind nichts anderes als Attrappen, die unsere emotionalen Wertungsmuster auslösen, weil wir uns darauf haben konditionieren lassen (20). Computer und neue Medien sind diese Attrappen, Werbefachleute und Politiker gehören zu denen, die uns darauf fixieren, und zwar mit Hilfe unserer emotionalen Wertungsmuster.

Wenn die Pädagogik nun damit argumentiert, daß sie mit diesen Attrappen neue Erfahrungen vermittele, so handelt sie unreflektiert und oberflächlich. Vielzahl wird mit Vielfalt verwechselt.

Im Schullandheim kann es nicht darum gehen, eine Attraktion nach der anderen „anzubieten“ und dies mit pädagogischer Vielfalt begründen zu wollen. Der Reichtum an Erfahrungen zeichnet sich nicht durch die Vielzahl „gemachter“ Erlebnisse aus. Mindestens drei Kriterien erscheinen mir zur Charakterisierung echter Erfahrungsvielfalt notwendig (21):

a) Komplexität

Erfahrungen sind einzigartig und können nicht durch Information weitergegeben werden. Sie sind an lebensgeschichtlich konkrete Situationen gebunden, was ihre Inhalte anbelangt, und an Lebensgemeinschaften, was ihre Vermittlung angeht.

Bereits Pestalozzi hat die Tragweite eigenständiger Erfahrung erkannt. In seinem Stanser Brief entwickelte er die bisher unübertroffene Stufung sittlicher Elementarerziehung (22). In diesem Konzept spielt die ganzheitliche Alltagserfahrung eine zentrale Rolle. Angesichts des gegenwärtigen Erfahrungsdefizites in der Schule (und leider auch weit darüber hinaus) müssen Kinder ganzheitliche (Um-)Welterfahrungen machen können. Wohl wissend, daß Erfahrungen naturgemäß unverfügbar sind, läßt sich dennoch die These aufstellen, daß ein Schullandheimaufenthalt solche Erfahrungen begünstigen

kann, weil es möglich ist, mit positiven Selbstverständlichkeiten zu leben (23).

b) Ganzheit

Erfahrung der Vielfalt bedeutet nicht Rückzug auf analytische Elemente ausgegrenzter Realitätsparzellen, wie sie uns von der Naturwissenschaft angeboten werden. Schließlich lassen sich diese Analysesegmente nicht additiv zu einer Ganzheit zusammenfügen. Schullandheim bietet ganzheitliche Erfahrung dem, der sie nutzen möchte. Weil die Dichotomisierung Mensch — Welt aufgehoben werden kann, weil plötzlich neue Sichtweisen unserer Relationen zur Umwelt und untereinander aufscheinen, werden auch Elemente religiöser Erziehung deutlich. Jede Erfahrung im Umgang mit der Umwelt ist, wenn ich sie bewußt und sensibel auslebe, auch eine Vorerfahrung für den Glauben an den Gott, der uns diese Welt überantwortet hat. Was bei diesen Erfahrungen geschieht, läßt sich unter dem Sammelbegriff „christliche Grundmuster“ zusammenfassen: staunen, freuen, lieben, danken etc. (24).

Inwieweit der Lehrer auch die religiöse Seite berücksichtigt, muß offen bleiben. Es steht jedoch fest, daß zur ganzheitlichen Erfahrung untrennbar auch die religiöse Komponente hinzugehört. Sie sei exemplarisch für viele weitere (ästhetische, musische, körperliche usw.) deshalb hervorgehoben, weil die religiöse Erziehung im Schullandheim ein tabuisiertes Ghetto-dasein führt.

c) Intensität

„Tragende Erfahrungen werden nun in dem Sinne bedeutsam, daß sie das Ganze und die Tiefe der menschlichen Existenz erfassen“ (25). Echte Erfahrungen gehen in die Tiefe, werden für den einzelnen bedeutsam, machen ihn betroffen, werden für ihn bedrängend, werden für ihn handlungsrelevant, da wertbezogen. Sie gelingen nicht über Informationsvermittlung, nicht aus zweiter oder dritter Hand; nicht aus der Konserve. Sie gelingen auch nicht, wenn man Erfahrungen zu sammeln sucht

wie die Biene die Pollen: nicht die Menge ist ausschlaggebend.

Ein Schullandheimaufenthalt bietet die Möglichkeit, sich **intensiv** mit der Sache zu beschäftigen, zwei Wochen an einem „Thema“, sprich Phänomen der Wirklichkeit, dranzubleiben, es von allen Seiten her zu beleuchten, bei bestimmten Aspekten zu verweilen, ja sie sogar zu meditieren. Solche Tiefe ist unmöglich, wenn jugendtouristischer Konsum angesagt ist, wenn Umwelt durch Tagesbesichtigungen abgegrast wird, wenn das Programm auf Effekthascherei beruht. Die Fachzeitschrift „das schullandheim“ bemüht sich seit Jahren intensiv darum, die echten Alternativen, die die Schullandheimpädagogik zu bieten hat, in Theorie und vor allem Praxis darzustellen.

An dieser Stelle soll die Skizze abgebrochen werden. Es muß klar sein, daß auch in dem hier Umrissenen viele Gedanken undiskutiert bleiben, weil es sich eben nur um eine Skizze handelt. Nichtsdestoweniger bin ich aber der festen Überzeugung, daß Schullandheimpädagogik darüber reflektieren muß, daß sie die Vielfalt in den Dingen, nicht in der Quantität ihrer Manifestationen suchen muß. Daß solches Programm schwerer zu verkaufen ist, sollte uns nicht schrecken, sondern uns in unseren Bemühungen anspornen.

IV. PRAXIS — ES IST NICHT ALLES GOLD, WAS GLÄNZT

Die Ökologiebewegung hat auch vor dem Schullandheim nicht Halt gemacht. Unter der Bezeichnung „Ökologisches Schullandheim“ — „Ökologische Erziehung im Schullandheim“ sind gegenwärtig Ansätze zu beobachten, beispielsweise dieses pädagogische Verständnis von Vielfalt unter dem sensibilisierten Blick eines neuen Natur- bzw. Umweltverständnisses der wissenschaftsorientierten Schulpraxis entgegenzusetzen. Auch wenn in diesem Zusammenhang immer wieder der Begriff „Umwelterziehung“ gebraucht wird, so wäre es doch zu wenig, im

Schullandheim einfach nur Umwelterziehung schwerpunktmäßig anzubieten (26). Dies käme dem oben kritisierten „Ökoheim“ gleich.

Sicherlich gibt es eine nicht unerhebliche Zahl von Lehrern, die ihre Klasse während des Schullandheimaufenthaltes gerne einem Fachmann für Umweltschutz überlassen würden, so daß sie sich nur noch um das „Begleitprogramm“ kümmern müssen. Es gibt auch Kollegen, die möglichst viel in eine Aufenthaltswoche packen möchten, vom Wald über das Wasser zum Boden, nicht ohne noch ein bißchen die Ernährung zu berühren.

Hilflosigkeit und oft auch Gedankenlosigkeit sprechen aus solchen Ansinnen. Lehrer, die auf das Abhaken von Lehrplanthemen hin ausgebildet sind, können oft nicht so leicht über ihren Schatten springen, obwohl der gute Wille sicher da ist.

Deswegen könnte das Schullandheim hier **echte** Angebote machen: nicht die Klasse abgeben, sich zurückziehen aus

der Verantwortung, keine Arbeitshilfen-Materialschlacht, sondern Hilfe bei der stimmigen Gestaltung eines Aufenthaltes. Solche Hilfe stützt in erster Linie den Lehrer, gibt ihm Sicherheit und zeigt, wie er vorgehen könnte.

Er erfährt, wie er den gesamten Aufenthalt gestalten kann, also auch die Freizeit. Das Besondere daran ist, daß die Gestaltung aus einem Guß ist. Dem Lehrer wird die Arbeit nicht abgenommen, sondern begründet: er erfährt, warum er so und so handeln soll, er bekommt Hinweise auf Neues, Interessantes und wird auf diese Weise selbst motiviert, eine unverzichtbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Schullandheimaufenthalt.

Autor:

Dr. Gerald Klenk

**Erziehungswissenschaftliche
Fakultät der Universität**

Erlangen-Nürnberg

Leiter des Arbeitskreises

**Umwelterziehung (Ökologisches
Schullandheim Pfeifferhütte)**

Anmerkungen:

- (1) Stammberger, Jürgen: 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; in: das Schullandheim. Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik Nr. 140, Heft 1/1987, S. 4—24
- (2) vgl. Stammberger a.a.O. S. 15. Stammberger zitiert hier Pöggeler.
- (3) vgl. Stammberger a.a.O.
- (4) Stammberger a.a.O. S. 17
- (5) Neben Fachexkursionen, Lehrpfaden, Wanderwegen, der Waldschule und einem Informationszentrum bietet der Nationalpark Bayerischer Wald ein Jugendwaldheim an. „Diese mit 46 Betten ausgestattete Einrichtung liegt an der Nationalparkstraße bei Schönbrunn. Als einziges Jugendwaldheim Bayerns steht es Schulklassen bzw. Jugendgruppen für einen fünf- bzw. zehntägigen Aufenthalt zur Verfügung. Die Besonderheit dieses Heimes liegt darin, daß den Schülern die Möglichkeit praktischer Waldarbeit geboten wird. Diese Tätigkeit (z. B. Verbauung von Entwässerungsgräben, Beseitigung gebietsfremder Pflanzen, Mithilfe bei Forschungsarbeiten) hilft die Kosten für Unterkunft und Verpflegung zu senken. Das Haus ist großzügig mit AV-Geräten, Lehrmitteln und Freizeiteinrichtungen ausgestattet“. Zitat aus: Staatsinstitut für Schulpädagogik, Arabellastraße 1, 8000 München 81. (Hg.): Handreichung zur Umwelterziehung an den Bayerischen Schulen. Teil 2: Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsbeispiele, München 1979, S. 226 f.
- (6) Die Problematik der Frage nach dem Sinn und Unsinn der Praxis, schwierige Zeitfragen zu Aufgaben schulischer Bildung zu machen, kann hier nur mit einigen Federstrichen angedeutet werden. Zu komplex sind die damit verbundenen Konsequenzen z. B. für lehrplantheoretische, inhaltliche oder methodische Überlegungen. Näheres ist zu finden bei: Glöckel, Hans: Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe

- der Schule in unserer Zeit; in: Twellmann, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7, Düsseldorf 1985, S. 344 ff. und: Klenk, Gerald: Umwelterziehung an den allgemeinbildenden Schulen. Entwicklung, Stand, Probleme, aufgezeigt am Beispiel Bayern, Frankfurt 1987, S. 329 ff.
- (7) Liedtke, Max: Technik — Erlösung oder Sündenfall des Menschen. Zum Problem der Humanität in der technischen Entwicklung; hgg. vom Verein für Ökologie und Umweltforschung, Glasergasse 20/4, A-1090 Wien 1985
 - (8) vgl. Köhler, Harmut: Umwelterziehung — der alte Hochmut im neuen Gewand; in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1985, S. 370—380; sowie ders.: Fragen nach der Wirklichkeit. Impulse für eine Pädagogik, die den Herausforderungen der Zeit nicht ausweicht; in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, Münster 1986
 - (9) vgl. Klafki, Wolfgang: Dialektisches Denken in der Pädagogik; in: Opolzer, S.: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. I, München 1966, S. 159 ff.
 - (10) Über den Zusammenhang von Erziehungswirklichkeit und Lebenswirklichkeit hat Wilhelm Flitner ausführliche Überlegungen angestellt. Er soll als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hier genannt werden, deren Verdienst es u. a. ist, diese Problematik zu reflektieren. Vgl. etwa Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften Bd. 2: Systematische Pädagogik und Allgemeine Pädagogik, Paderborn u. a. 1983
 - (11) vgl. dazu etwa: Schepp, Heinz-Hermann: Die deutsche Reformpädagogik und die Schulreform der 60er und 70er Jahre — Kontinuität oder Traditionsbruch? in: Das Schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Nr. 137, Heft 1/1986, sowie: Klenk, Gerald a.a.O.
 - (12) Liedtke, Max a.a.O.
 - (13) vgl. etwa Maier, Hans: Der notwendige Dreiklang: Wissen — Verstehen — Handeln; in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BayKM, Hg.): Schulreport, Heft 5, München 1983
Zehetmair, Hans: Umwelt, Technik, Energie — auch eine pädagogische Herausforderung; in: BayKM (Hg.): Schulreport, Heft 2, München 1987
Linti, Hermann: Pladoyer für eine pädagogische Bewältigung des technischen Fortschritts; in: BayKM (Hg.): Schulreport, Heft 2, München 1987
 - (14) Liedtke, Max: Der Mensch und seine Gefühle; hgg. vom Verein für Ökologie und Umweltforschung, Wien 1987, S. 11 ff.
 - (15) ders. S. 15 ff.
 - (16) Rutschky, Michael: Erfahrungshunger. Ein Essay über die siebziger Jahre, Köln 1980
 - (17) Kurz, Paul Konrad: Keine Wartezeit; in: Orientierung Nr. 15/16; Zürich, 31. August 1987
 - (18) Wilber, Ken (Hg.): Das holographische Weltbild, Bern u. a. 1986²
 - (19) Mieth, Dietmar: Was ist Erfahrung? in: Betz, Otto (Hg.): Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980
 - (20) vgl. Liedtke 1987, S. 23 f.
 - (21) vgl. auch Mieth a.a.O.
 - (22) Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans; Weinheim, Basel 1982
 - (23) vgl. Klenk a.a.O.
 - (24) vgl. Bitter, Gottfried/Miller, Gabriele (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, S. 329—422, München 1986
 - (25) Mieth, Dietmar a.a.O. S. 16
 - (26) Die Problematik der Auseinandersetzung zwischen „Umwelterziehung“ und einem ökologisch stimulierten Gesamtkonzept von Pädagogik kann hier nur angedeutet werden. Eine umfassende Einführung ist nachzulesen in Klenk, G. a.a.O., S. 329 ff. sowie in Beer, W./de Haan, G. (Hg.): Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim — Basel 1984.

Gemeinsam leben und lernen:

Internationale Begegnungen im Schullandheim

Bericht über die Deutsch-Niederländischen Seminare
zwischen dem Pestalozzi-Gymnasium in Unna und dem
Dr.-Mollercollege in Waalwijk

Von Rainer Ehmanns

Von der Städtepartnerschaft zur Schulpartnerschaft

Wer zuerst den Gedanken eines deutsch-niederländischen Schülerseminars gehabt hat, läßt sich heute mit Sicherheit nicht mehr sagen. Auch wäre es nicht gerechtfertigt, die Urhebererschaft für dieses erfolgreiche Projekt einer einzelnen Person oder Gruppe zuzuschreiben: zu viele haben mitgearbeitet und sich engagiert, und nur in der gemeinsamen Arbeit konnte dieser Gedanke einer internationalen Begegnung realisiert werden.

Die Städtepartnerschaft zwischen Unna und Waalwijk geht auf das Jahr 1967 zurück. Zum gleichen Zeitpunkt wurden Verbindungen zwischen den beiden Schulen geknüpft, — dem Dr.-Mollercollege in Waalwijk und dem Pestalozzi-Gymnasium in Unna — die allerdings, da an Personen gebunden, in den 70er Jahren nicht besonders intensiv waren. Der Austausch von Jugendgruppen beschränkte sich vorwiegend auf den sportlichen Sektor und dessen Funktionskreis sowie auf die offiziellen Repräsentanten beider Städte.

Wie schon oben gesagt: wer den zündenden Gedanken einer Ausweitung der Partnerschaft auf andere Bereiche und Gruppen hatte, ist nicht mehr fest-

stellbar, jedoch bildeten sich Anfang der 80er Jahre an beiden Schulen Gruppen vorwiegend jüngerer Kollegen, die mit der Unterstützung der beiden Schuldirektoren an die Vorbereitung einer deutsch-niederländischen Studienwoche gingen.

Zur pädagogischen Begründung

Auf deutscher Seite entsprang der Wunsch nach einer Begegnung vor allem der Beobachtung, daß die deutschen Schüler kaum ein Bewußtsein ihrer nationalen Identität entwickelt haben und erst bei Besuchen im Ausland mit ihrem nationalen Erbe konfrontiert werden. Dies liegt daran, daß in den deutschen Familien kaum über die Zeit des Zweiten Weltkriegs gesprochen und auch im Schulunterricht dieses Thema nur unzureichend behandelt wird.

Das Interesse an der Vergangenheit ist in der Tat unter den Schülern nicht sehr groß, sie leben in der Regel in wirtschaftlich gesicherten Verhältnissen und ihr Interesse ist mehr auf Freizeit, Freundin, Computer und Moped gerichtet als auf Probleme der Vergangenheit. Daß diese Vergangenheit allerdings auch noch heute die Beziehungen unserer Staaten stark prägt, sehen sie nicht.

Das gleiche Verhältnis zur Vergangenheit haben die niederländischen Kollegen bei ihren Schülern beobachtet, mit dem Unterschied, daß dennoch das gegenwärtige Verhältnis zu den Deutschen von gerade dieser für die Niederländer leidvollen Vergangenheit geprägt ist.

Aus diesem Grunde kamen die beiden Kollegien überein, dieses Problem in den ersten drei Begegnungen zu thematisieren, wobei in der zweiten Begegnung dem aktuelleren Thema „Menschenrechte“ bewußt mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Thematische und organisatorische Vorbereitungen

Die thematische und organisatorische Vorbereitung lag in den Händen der Kollegen, die die Schüler in den Seminarwochen begleiteten. Mit viel Idealismus wurde neben dem regulären Unterricht Material zusammengetragen, ausgetauscht, übersetzt, korrigiert, modifiziert und für die Schüler aufbereitet.

Gleichzeitig wurde darauf geachtet, daß die Begegnung einen genügend großen Zeitraum für gemeinsame Geselligkeit und Freizeit behielt. In mehreren gemeinsamen Vorbesprechungen der Kollegen wurde der inhaltliche und organisatorische Plan für eine Woche erstellt.

Priorität setzte man auf paritätisch besetzte Kleingruppen, die einen Aspekt des Themas bearbeiten sollten. Die Ergebnisse der Kleingruppen sollten in einer abschließenden Präsentation dem Plenum vorgestellt werden. Den Zeitraum einer Woche hielten beide Kollegien für notwendig, da eine kürzere Begegnung nicht zugelassen hätte, thematische Arbeit und Freizeit in ausreichendem Maße zu verbinden.

Schulorganisatorische Gründe ließen die Kollegen die „Himmelfahrtswoche“ wählen, da so der nicht gern gesehene Unterrichtsausfall auf niederländischer Seite um einen Tag verkürzt werden konnte.

Ansprüche an die Orte der Begegnungen

Als Tagungsort mußte ein Ort gefunden werden, der mehrere Vorzüge in sich vereinigte: Beide Schülergruppen sollten einerseits bewußt aus ihrer vertrauten Umgebung herausgeholt werden. Es sollte beiden Gruppen die Möglichkeit gegeben werden, eine Woche gemeinsam zu arbeiten und zusammenzuleben, um sich auch in einer Situation des „Aufeinander-Angewiesen-Seins“ in ihrer Verschiedenheit kennenzulernen.

Der Tagungsort sollte ausreichend mit Arbeits- und Freizeitraum ausgestattet sein. All diese Bedingungen erfüllten das Schullandheim Föckinghausen und das Jugendhotel „De Schouwse Boer“ in Haamstede/NL in sehr hohem Maße, so daß die Wahl nicht schwerfiel.

Methodische Überlegungen und Probleme

Probleme bei der Vorbereitung zeigten sich auf mehreren Gebieten: Unterschiedliche Unterrichtsmethoden — unterschiedliche und unzureichende Kenntnisse der niederländischen Sprache — hoher Materialaufwand — hoher Zeitaufwand — finanzielle Ausstattung — Dokumentation.

Unterschiedliche Unterrichtsmethoden erschwerten die Bildung eines schon in der ersten Begegnung perfekt wirkenden methodischen Konzeptes. Die thematische Vorbereitung mußte sinnvollerweise schon in den Unterricht der teilnehmenden Schüler gelegt werden, so daß während der Seminarwoche eher praktisch gearbeitet werden konnte. Die geplante Zusammenarbeit deutscher und niederländischer Schüler sollte so intensiv wie möglich betrieben werden. Eine nationale Gruppenbildung wurde daher ausgeschlossen, stattdessen der paritätisch besetzten Kleingruppe der Vorzug gegeben. Auch in der übrigen Zeit sollte eine nationale Trennung vermieden werden. Also wurden auch die Schlafräume zu gleichen Teil-



*Gemeinsam leben und lernen
Von einer Städtepartnerschaft
Unna — Waalwijk
zur Schul- und
Schullandheimpartnerschaft
„Föckinghausen“
und
„De Schouwsche Boer“*



len mit deutschen und niederländischen Schülern besetzt. Ebenso sollten beide Schülergruppen notwendige Pflichten im Schullandheim übernehmen.

Die Sprachbarriere erwies sich im ersten Seminar doch größer als angenommen, so daß für die folgenden Seminare eine Einführung ins Niederländische eine willkommene Hilfe bot. Der hohe Materialaufwand, verbunden mit einem hohen Zeitaufwand, die Bereitstellung notwendiger Medien, Arbeitshefte, die Auswahl von Filmen, Texten u. a. ließen sicher häufiger den Wunsch nach einer Straffung der Vorbereitung aufkommen, erwiesen sich aber schließlich als notwendig für das Gelingen der Begegnung.

Schwieriger war und bleibt das Problem der finanziellen Ausstattung eines solchen Projekts. Lange und intensive Bemühungen bei offiziellen Institutionen, den Kultusbehörden, dem Bundeswissenschaftsministerium stießen auf viel Interesse, aber wenig Unterstützung — mit Ausnahme der niederländischen Kultusbehörde und der beiden Partnerstädte. Nicht zuletzt die finanzielle Unsicherheit hat das Zustandekommen der ersten Begegnung verzögert, an die sich von seiten aller Beteiligten hohe Erwartungen knüpften.

Erfahrungen und — das Schullandheim als zentraler Ort internationaler Begegnung

Nach vier durchgeführten Seminaren darf die Frage, ob sich diese Erwartungen erfüllt haben, eher mit einem kritischen aber zustimmenden Ja beantwortet werden. Die Erfahrungen der begleitenden Kollegen sind durchweg positiv, wenn das übergeordnete Ziel der Begegnung Jugendlicher aus benachbarten Staaten im Sinn von Völkerverständigung und im Hinblick auf ein geeinteres Europa hinterfragt wird. Die teilnehmenden Schüler haben gezeigt, daß sie im konkreten Umgang miteinander und mit der Vergangenheit lernfähig sind, interessiert sind an Ursachen heu-

tiger noch bestehender Probleme zwischen den Staaten. Sie sind tolerante und aufmerksame Beobachter des jeweils anderen im Verhalten ihrer ausländischen „Mitschüler“.

Konkrete Beweise sind die Fähigkeit des geduldigen Zuhörens, wenn in der unbekanntenen Sprache gesprochen wird. Hilfreich sind die Kenntnisse der niederländischen Schüler in der deutschen Sprache — immerhin haben sie im vierten Jahr Deutschunterricht — sowie der Versuch auf deutscher Seite, wenigstens eine Einführung in die niederländische Sprache zu erhalten. Groß ist die Bereitschaft, sich für dieses Seminar vorzubereiten und während der Woche mitzuarbeiten. Bester Beweis sind jedoch die nach den Seminaren weiterbestehenden Kontakte zwischen einigen Seminarteilnehmern und spätere Besuche im jeweiligen Ausland, in der Partnerstadt.

Das gewählte methodische Konzept konnte mit einigen Modifikationen beibehalten werden, vor allem in der „paritätischen“ Arbeitsweise der Kleingruppen. Die anfangs vorhandene theoretische Kopflastigkeit wurde zugunsten einer noch stärkeren praktischen Arbeit abgebaut. Wesentlicher aber war die Einsicht nach drei Seminaren, daß eine enge vergangenheitsbezogene Thematik möglicherweise diese „Kopflastigkeit“ bedingt. Gespräche mit Schülern zeigten, daß die aus der Vergangenheit herrührenden Probleme nicht vorrangig sind, daß vielmehr aktuelle Sorgen wie Umwelt, Arbeitsplatz, Ökologie, Friedensbemühungen contra atomare Ausrüstung gemeinsame Sorgen sind, bei niederländischen wie deutschen Jugendlichen.

Die Erkenntnis, daß die Lösung von Aufgaben in diesen Bereichen nicht mehr nur ein nationales Anliegen ist, sondern gemeinsamer internationaler Anstrengung bedarf, führte unter den Kollegen beider Schulen zu dem Entschluß, im vierten Seminar 1987 ein ökologisches Thema erarbeiten zu lassen, da man der Ansicht ist, daß erst

aus der genaueren Kenntnis der jeweiligen Umwelt der Schüler konkrete Zusammenarbeit bei der Lösung ökologischer Probleme als erwachsene Europäer möglich ist.

Die Ergebnisse dieses Seminars bestätigten die Vermutung. Gemeinsame Untersuchung des Bodens, des Wassers, der Vegetation, konkrete Messungen und genaues Beobachten, die Zusammenstellung gewonnener Daten zu einem Mosaik an Information über die untersuchte Region, die Bekanntschaft mit regionalen Problemen weiteten den Horizont der Schüler und vergrößerten das Verständnis für vielfältige Lösungen.

Die Schlußfolgerung aller Beteiligten ist, die deutsch-niederländischen Seminarwochen auf dieser Basis fortzusetzen. Auch weiterhin wird das Schullandheim als zentraler Ort einer solchen Begegnung hoch geschätzt.

Darüber hinaus bestehen Überlegungen, wie auch auf anderen Gebieten ei-

ne solche Begegnung verwirklicht werden könnte, etwa in der Wahl eines literarischen, künstlerischen oder auch staatspolitischen Themas. Die Möglichkeiten sind vielfältig.

Nach wie vor bleibt die finanzielle Sicherung dieses Seminars ein zentrales Problem. Es wäre zu wünschen, daß nicht nur die öffentliche Aufmerksamkeit der beiden Partnerstädte dieses Seminars begleitet, die immerhin dieses Projekt auch materiell unterstützen, sondern daß die Durchführung solcher internationalen Begegnungen stärker institutionalisiert würde, etwa in der Bildung eines deutsch-niederländischen Jugendwerks.

Autor:

Rainer Ehmans
Oberstudienrat
am Pestalozzi-Gymnasium in Unna
Koordinator der
deutsch-niederländischen
Studienwochen



Das niederländische ‚Schullandheim‘ „De Schouwsche Boer“ in Haamstede



IN DEN BLAUEN NÄCHTEN

*In den blauen Nächten scheint der Sirius
und wahnsinnsfette Beute wartet auf den großen Knall
auf die Explosion
im Urknall sind wir geboren
und Feuerfunke strahlt golden auf
Weg sind alle Vorsätze
im großen Nichts kreisen unsere Körper
und in ihnen der Geist das kleine Licht
um seine Achse
um seine Achse
wie das Boot um den Stein
wie das Boot um den Stein*

*Vergessen will das Hirn alles was um es gewesen
in der Vergangenheit
und wachsen will die Sehnsucht nach Leben
aufbrechen die Ketten der Vergangenheit
das Wandern im Tal des Todes
wer wartet auf die im Leben
bist du lebendig
und sieht dein Auge auf das
was es wirklich sieht
vergiß alle Masken
die wie Schatten das Leben begraben unter sich
und immer wieder die Asche senken über ein verstorbenes Brot
mein Bruder ist schon tot lange vor dieser Zeit
und alle die da leben sind gestorben
vor seiner Zeit
und es dreht sich der Gedanke
wie das Boot um den Stein
der es am Ufer hält*

*Ich ahne es du meine Geliebte
mein Schicksal ist daß ich dich rette aus dem Schloß
in dem Loch in dem deine Seele ratend sitzt
ist ein Gift ist kein Gift
egal ich kämpfe um einen Funken der in der Gischt
das Feuer entfacht
die müden Geister sie suchen das Leben im jungen Angesicht
ich fürchte die Schatten des Todes nicht
und renne in seinem Takt*

*Leben ist daß ich reise auf einem unsichtbaren Schiff
die Wellen sprechen vom Paradies
und ein Boot ist nur ein Bild
vom ewigen Wandern
und Reisen des Geistes
das Durchdringen der Dinge
gibt ein hoffnungsvolles Gefühl
und im Gewühl des Lebens
schweigt endlich das Kalkül
die Freude bricht auf im Wind
der dieses ewige Schiff umfliegt
und eine Flöte spielt den Geist
des ewigen Vogels
der Vergessenes zum Leben erweckt
und ich kreise um dein Gesicht
wie das Boot um den Stein
der es am Ufer hält*

*Und Seufzer unerkannt im Rauschen des Meeres
künden von einer vergangenen Pracht
in Milliarden von milliardären Figuren
erzählt das kosmische Gebären vom Wissen um die Gesetze
der ewigen Nacht*

*Unser Bewußtsein ist ein lächelndes Aufbegehren
in der Übermacht der Formen
die vergangene Geister uns vermacht
und die Torheit des Narrens
ist unser einziges Lachen
das in der Ewigkeit nicht ungehört verhallt
im Gegenteil die göttlichen Wesen
verglühen in der Helle des Strahls
den das gemeinsame Lachen verschießt
und ich gebäre im Licht deiner Augen
die Schwerelosigkeit des Seins
wie der Stein
um den das Boot sich dreht
damit es sich nicht fortbewegt*

*Flucht ist ein sinnloses Unterfangen
ich stürze in die Schlucht
und lande auf einer Wiese unversehrt
weil Tod im Leben kreist
wie das Boot sich dreht um den Stein
der es am Ufer hält*

8. Europäisches Pädagogisches Symposium am Oberrhein

Impressionen und Impulse

Von Heinrich Thies

— mit Fotos von Andreas Heiber und Ehrenhard Skiera —

8. Europäisches Pädagogisches Symposium am Oberrhein 8e symposium pédagogique européen

EPSO '87

vom 22. Juli bis 1. August 1987

du 22 juillet au 1 août 1987

Centre Européen de Formation et Polyvalente
Rue Bautain, F-67000 Strasbourg

Europäische Pädagogik —
eine Herausforderung
Neue Impulse für Lehrer, Erzieher
und Eltern

Pédagogie Européenne —
Un défi

Nouvelles impulsions données aux
enseignants, éducateurs et parents

Veranstalter/Organisateurs:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung e. V. (WEE),
Sitz Heidelberg

Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit
in der Erziehung e. V. (GGE), Sitz Malmö

Internationales Paneuropa-Bildungswerk e. V.,
Sitz Luzern

in Kooperation mit

Centre Européen de Formation et Polyvalente
(CEFOP)

Ecole de la Joie de Vivre et Ecole Steiner, Strasbourg

EPSO '87: Programm

Das Deckblatt des EPSO-Programms nennt Ort, Termin, Thema und Veranstalter des Pädagogischen Symposiums und hebt so den Bezugspunkt „Europäische Erziehung“ deutlich heraus.

Die folgende „Speisekarte“ — bescheiden gedruckt, aber raffiniert arrangiert — enthält ein außergewöhnliches Spektrum von Personen, Themen und Arbeitsformen.

Die „interdisziplinäre“ Information und Arbeit vor Ort geht über „Erziehungswissenschaft“ und „Schulpädagogik“ im üblichen und engeren Sinne weit hinaus.

Gefragt wird nach den Perspektiven für eine Bildungsreform im Geiste der Reformpädagogik und aufgrund vielfältiger freier Initiativen (nicht nur in Europa) in Theorie und Praxis.

Soziale und kulturelle Veränderungen und Probleme bedingen eine übergreifende Kooperation der universitären Disziplinen, der verschiedensten Institute und Stiftungen, der zahlreichen praxisorientierten Initiativen vor allem. Die außerschulischen Impulse bedürfen mehr Öffentlichkeit und Berücksichtigung in der (europäischen) Bildungspolitik.

EPSO '87 als Forum und Laboratorium, als Lern- und Lebensort zugleich, mit Vorträgen und Forumsdiskussionen, mit mehrtägigen Seminaren und praktischen Kursen, mit informativen Workshops, mit viel Zeit für Gespräche ermöglichte in wichtigen Ansätzen diese übergreifende Information und Kooperation.



Klösterliche Klausur



Freies Forumsgespräch



Rüstendes Rollenspiel



Seriöses Seminar



Produktive Pause

EPSO '87: Impressionen

Strasbourg, Rue Bautain. Nur von hier Zugang durch eine verwachsene Mauer zum klösterlichen Areal. Die Klosterkirche als Gastort für die Referate und Forumsdiskussionen. Gewächshaus, Wiesen und wilde Gärten. Alte Gebäude mit aktuellen pädagogischen Funktionen.

Und so gehen unsere Wege in diesen Tagen über Treppen und Höfe und durch Scharen von schwatzenden, singenden, spielenden Kindern, und immer wieder zum Tor in der Mauer an der Rue Bautain.

Gemeinsame Wege auch von diesem Tor bis ins Herz der Stadt, begleitet vom deiktischen Finger und Wort. Eine Fassadenschiffahrt, eine Busfahrt ins Elsaß mit Weinprobe, die schöne Leere des Europarates sind dagegen nur blasse Blumen der Touristik.

Angereist sind die Epsoten, die sich seit Jahren kennen, die Theoretiker und Praktiker mit Büchern, Referaten und Instrumentarien und die neugierigen anderen. Man wohnt diesseits und jenseits des Rheins in Hotels, Privatquartieren oder einfach im Zelt.

Man trifft sich und immer wieder andere an den Tafeln der vielfältigen Epsokost, im Klostergarten, bei Spiel und Sport, Tanz und Musik, in den Kellerpausen, an abendlichen Treffpunkten und auch irgendwo in Baden oder im Elsaß — schließlich hat die Ferienakademie Tagungslücken und sonnige Stunden. Am Ende ein Menü, eine kleine Feier und ein großer gemeinsamer Reigen auf der Wiese.



Konzertierender Kreis



Tradierter Traum

EPSO '87: Impulse

Impulse? Es bleibt bei kleinen (kritischen) Anmerkungen:

EPSO hat schon Tradition. Eine Gefahr? Komplementär nötig sind offensichtlich themenbezogene Zwischensituationen und politisch-programmatische Impulse nach außen.

Ein übergeordneter, thematisch formulierter Gesichtspunkt „Europäische Erziehung“ könnte stringenter nach innen durchgehalten werden. Wo bleibt die Explifikation der „Herausforderungen“ (M. Stobart)?

EPSO gibt gute Ansätze zu „interdisziplinärer“ Arbeit und exemplarischer Verknüpfung von Praxis und Theorie. „Pädagogische Felder gestalten, in ihnen Pädagogik lernen“ (H. G. Homfeldt). Genau dies könnte für die EPSO-Situation selbst unmittelbar gelten und bedeutet: Mehr Konzentration statt Vielfalt; Präsenz aller Beteiligten während der gesamten Tagung, gerade der „Professoren“ als ihrerseits Lernende in anderen Bereichen, Arbeitsformen und situativen Gesprächen; mehr Subjektivität und direktes Wort (statt des distanzierenden Konjunktivs); Pädagogik lernen durch eigenes Tun, auch im diskursiven Bereich.

„Kopf, Herz und Hand“. In Straßburg gibt es aktualisierte und originäre Formen. Eine neue Gleichberechtigung ist gefordert. Ist sie bereits gegeben oder erst wieder komplementär geduldet?

Anmerkungen:

Vielen ist zu danken! So bleibt diese Skizze fast namenlos. Die vor Ort nötige Improvisation (des Sekretariats und der Leitung, u. a.: Dr. Sylviane Spindler-Liégeon, Uta-Christine Härle, Prof. Dr. Ernst Meyer) finde ich in besonderer Weise angenehm.

Und: Das „Schullandheim“, die Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, ist nicht zuständig für eine EPSO-Dokumentation. Die „Impressionen und Impulse“ sind lediglich eine subjektive „Partei“nahme.



Spontanes Spiel



Bewußte Bewegung



Lockere Leitung

Erwartungen an eine europäische Pädagogik — Herausforderungen an Lehrer, Schüler und Eltern

Von Maitland Stobart
Stellvertretender Direktor
für Erziehung, Kultur und Sport
Europarat
Straßburg

In den letzten Jahren fand die Arbeit des Europarates auf dem Gebiet der Erziehung vor einem Hintergrund von Veränderungen und wirtschaftlicher Unsicherheit in Europa statt. Einige würden in diesem Zusammenhang sogar von „Krisen“ sprechen. Über ihre traditionelle Rolle der Vermittlung von Wissen und Werten hinaus werden Schulen gezwungen, mehr zu tun, um die Schüler in die Lage zu versetzen, mit den Herausforderungen und Problemen beim Übergang ins Erwachsenenleben fertigzuwerden.

Dies ist nicht so einfach wie es sich vielleicht anhören mag, weil die Schulen damit aufgefordert werden, auf weitreichende wirtschaftliche, technologische, politische, soziale und kulturelle Entwicklungen zu reagieren, deren Ursprünge außerhalb des Bildungssystems zu suchen sind. Allein können die Schulen diese Probleme nicht lösen, und wir müssen zumutbare Erwartungen an unsere Schulen und Lehrer stellen.

Die Herausforderung von Arbeit und Nicht-Arbeit

Vieles von dieser Unsicherheit und Besorgnis in Westeuropa wurde durch die wirtschaftliche Rezession hervorgerufen. Es gibt über 19 Millionen Arbeitslose in Westeuropa, und in der Europäischen Gemeinschaft macht der Anteil der jungen Leute unter 25 Jahren 40 % der Gesamtzahl der Arbeitslosen aus.

Aus den Arbeiten des kürzlich beendeten Projekts des Europarates über Erziehung in der Sekundarstufe „Vorbereitung auf das Leben“ ging klar hervor, daß es mehrere Gruppen junger Leute gibt, bei denen die Wahrscheinlichkeit späterer Arbeitslosigkeit besonders hoch ist und die deshalb unserer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

Junge Leute, die nur über sehr wenige für eine Beschäftigung geeignete Fähigkeiten verfügen und wenig oder gar keine Arbeitserfahrung haben. In unserer Studie über die Vorbereitung auf die Arbeitswelt mit dem Titel „Living Tomorrow“ wurde festgestellt, daß in vielen Ländern zwischen 15 und 20 % der jungen Leute die Schule ohne Abschluß verlassen. Es gibt eine besorgniserregende Anzahl von vorzeitigen Schulabgängern, den sogenannten „drop-outs“ und zudem ein beträchtliches Ausmaß an Schulangst. Es besteht die Gefahr, daß solche jungen Leute an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, denn in einer hochtechnologischen Gesellschaft gibt es immer weniger Arbeitsplätze für Ungelernte und Ungebildete.

Mädchen, die die Hälfte der gesamten Schülerzahl ausmachen. In der Vergangenheit wurden Frauen nur in einer kleinen Anzahl von Berufen beschäftigt. Meistens hatten sie ein niedrigeres Ausbildungsniveau, waren mit weniger Verantwortung ausgestattet und schlechter bezahlt als Männer. Obwohl in den letzten Jahren in dieser Hin-

sicht vieles verbessert worden ist, bleibt doch die Ausbildung der Mädchen oft unzureichend, oder sie vermittelt nicht die Art von Wissen und Fertigkeiten, die als Grundlage für spätere berufliche Mobilität dienen könnte. Bei einem Forschungsworkshop des Europarates zum Thema „Geschlechtsspezifische Stereotypen in Schulen“, das im Mai 1981 in Hønefoss in Norwegen stattfand, wurde empfohlen, daß in den Schulen die Möglichkeiten für Mädchen erweitert werden sollten, und zwar sollte man:

- den Mädchen ihre Situation bewußter machen und in ihnen durch dieses erweiterte Bewußtsein den Willen zur Veränderung stärken;
- den Mädchen eine größere Anzahl besonders von technischen Fähigkeiten vermitteln, um ihnen so bessere Berufschancen zu eröffnen.

Junge Leute aus Gastarbeiterfamilien. Diese jungen Leute haben oft einen niedrigeren Bildungsstand, leiden unter sprachlichen Unzulänglichkeiten und werden manchmal diskriminiert. Bei ihnen ist die Wahrscheinlichkeit später arbeitslos zu werden drei- bis viermal so hoch wie bei den Teenagern des Gastlandes.

Die Behinderten. Diese Gruppe ist in Zeiten wirtschaftlicher Rezession besonders hart betroffen.

Die Sorge um die Jugendarbeitslosigkeit hat dazu geführt, daß man sich innerhalb der Bildungssysteme der Realitäten der Arbeitswelt bewußter geworden und zu größerer Zusammenarbeit zwischen Schule und Industrie bereit ist. In unserem Projekt „Vorbereitung auf das Leben“ wurden folgende Ansätze und Maßnahmen herausgearbeitet, die in einigen Ländern angewendet werden:

- die Notwendigkeit, daß Schulen eine größere Betonung auf den Erwerb von Fähigkeiten legen sollten, wie z. B. zwischenmenschlichen Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten und Lernfähigkeiten;

— die Überzeugung, daß in einer modernen Gesellschaft ein größeres öffentliches Bewußtsein für die Rolle, die Wissenschaft und Technologie in unserem Leben spielen, bestehen sollte. Aus diesem Grund wurde in mehreren Ländern das Fach „Technologie“ in den Lehrplan aufgenommen und es ist sehr wahrscheinlich, daß der Europarat in der nächsten Zeit ein neues Projekt über „Wissenschaftserziehung“ in Angriff nehmen wird;

— während der Zeit der Schulpflicht sollte allen jungen Leuten eine Berufsorientierung ermöglicht werden, die ihnen einen allgemeinen Einblick in die Arbeitswelt erlaubt. Diese Orientierung sollte eine theoretische Einführung in das Wesen und die Formen der Arbeit, Arbeitserfahrung und Kontakte mit Vertretern von Arbeitgebern und Gewerkschaften beinhalten;

— Spezialisierung sollte in der technisch-beruflichen Bildung nur allmählich vorgenommen werden. Nach einer breiten Einführung und Ausbildung in denjenigen Elementen, die einer ganzen Reihe von Berufen eigen sind, z. B. während einer Grundausbildung von einem Jahr, sollte dann eine Spezialisierung durch aufeinander aufbauende Einheiten stattfinden.

Zu Beginn des Projektes „Vorbereitung auf das Leben“ ist man von der vereinfachten Vorstellung ausgegangen, daß sich alles durch ausgefeilte Berufsorientierung und bessere Verbindungen zwischen Schule und Arbeitswelt zum Guten wenden würde. Aber man stellte fest, daß das Problem sehr viel komplexer ist und daß eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt und berufliche Bildung, wie gut durchdacht sie auch immer sein mögen, nicht zur Schaffung von neuen Arbeitsplätzen beitragen können. Diese Einsicht führte zu weiteren Betrachtungen über die Rolle der Arbeit in der modernen Gesellschaft. Hat wirklich, wie das einige behaupten, eine grundlegen-

de Veränderung stattgefunden in bezug auf Modelle und Strukturen in der Industrie sowie im Hinblick auf das Wesen und das Volumen der Arbeit?

Gibt es tatsächlich jenen Übergang von der industriellen Produktionsgesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft? Bewegen wir uns wirklich in Richtung auf ein Konzept von Arbeit und Nicht-Arbeit zu?

In diesem Zusammenhang sollte auf die besondere Bedeutung einer Vorbereitung auf das kulturelle Leben hingewiesen werden. Diese sollte es den jungen Leuten ermöglichen, Quellen zur persönlichen Bereicherung zu erschließen. Eine solche Erziehung darf nicht als Luxus angesehen und an den Rand des Curriculums gedrängt werden.

In einer Welt, die durch Mannigfaltigkeit und ständigen und schnellen Wechsel charakterisiert ist, ist es nicht länger möglich, ein Diplom oder eine Ausbildung zu erwerben und damit für die nächsten 40 Jahre im selben Beruf zu verbleiben.

Auf einer Konferenz der Europarates über Erwachsenenbildung im Mai letzten Jahres wurde vermerkt: „Erwachsenenbildung sollte als ein Grundrecht angesehen werden — als notwendige Vorbedingung nicht nur für die Anpassung von Männern und Frauen an die schnellen Veränderungen der Gesellschaft, sondern auch um es ihnen zu ermöglichen, ihre Fähigkeiten voll zu nützen, um ihre eigene Existenz zu formen und einen aktiven Anteil an der Entwicklung zu übernehmen.“

Die Herausforderung der neuen Technologien

Ein wichtiges Element in der Diskussion über die Beschäftigungslage sind die Auswirkungen der neuen Technologien. Der technologische Wandel hat bereits dazu geführt, daß teilweise Bürokräfte, Konstrukteure und technische Zeichner ersetzt wurden, und die fachliche Qualifikation dort geringer wurde, wo Maschinen die Arbeit von hochqualifizierten Facharbeitern übernommen

haben, wie z. B. im Falle von Werkzeugmachern und Setzern.

Bei einem Forschungsworkshop des Europarates über „Die neuen Technologien in der Sekundarschule“, das im Oktober 1982 in Frascati in Italien stattfand, schätzte einer der Forscher, daß in den nächsten 15 Jahren ungefähr 50 Prozent aller Arbeitsplätze von der Einführung des Computers betroffen sein werden. Obwohl die Technologien von einigen mit Besorgnis als „Arbeitsplatzvernichter“ betrachtet werden, haben sie tatsächlich auch Arbeitsplätze geschaffen.

Aus diesen Gründen wurde während des Workshops in Frascati empfohlen, daß alle jungen Leute über die Anwendungen, die Auswirkungen und die Grenzen des Computers Bescheid wissen sollten, und es wurde als grundlegend wichtig erachtet, daß während ihrer Grundausbildung „alle Lehrer eine Einführung in Computerwissenschaften und die möglichen Verwendungen von Computern im Bildungswesen erhalten sollten“.

Die neuen Technologien und die Massenmedien haben aber nicht nur wichtige Auswirkungen auf die Beschäftigungslage und das Bildungswesen. Sie haben auch eine weitreichende kulturelle Bedeutung. Außer Schlafen nimmt das Fernsehen heutzutage einen größeren Anteil der Freizeitgestaltung der Menschen in Anspruch als irgendetwas sonst. Kinder verbringen oft mehr Zeit vor dem Fernseher als im Klassenzimmer.

Im Projekt „Vorbereitung auf das Leben“ wurde darauf hingewiesen, daß alle jungen Leute in der Lage sein sollten, „eine kritisch beurteilende Haltung gegenüber allen Botschaften der Massenmedien und der Werbung zu entwickeln“. Bei einem Lehrerseminar des Europarates zum Thema „Medienerziehung in den Schulen“, das 1983 in Norwegen stattfand, wurde festgestellt, daß der Unterricht in den Fächern „Kommunikation“ und „Medien“ in den Schulen vieler europäischer Länder ausgeweitet

worden ist. In dem Seminar wurde ebenfalls darauf hingewiesen, daß man jungen Leuten dabei helfen müsse zu verstehen, wie die Realität durch die Institutionen und Technologien der Medien sowie auch durch die Praktiken der Profis rekonstruiert, dargestellt und verpackt wird.

Herausforderungen im Hinblick auf demokratische Werte

Man sagt, daß der Europarat unter seinen Mitgliedern zwei Drittel aller parlamentarischen Demokratien der Welt vereinigt. Aber es gibt, möglicherweise als Ergebnis der wirtschaftlichen Krise, eine wachsende Anzahl an Herausforderungen im Hinblick auf demokratische Werte in Europa. In den letzten Jahren gab es einen besorgniserregenden Anstieg von:

- Intoleranz, die sich oft gegen Gastarbeiter oder andere Minderheiten, z. B. die jüdischen Gemeinden und die Zigeuner, richtet;
- Gewalt im persönlichen Verhalten, beim Sport, bei Straftaten und in der Politik;
- Terrorismus.

Gegen diesen Hintergrund hat der Europarat bereits 1978 mit seiner Arbeit über Menschenrechtserziehung in den Schulen begonnen. Wir haben versucht zu definieren, auf welche Weise die Schulen dazu beitragen können, daß:

- jungen Leuten ihr gemeinsames Erbe von politischen Traditionen, Idealen, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit bewußt gemacht wird;
- das aktive Eintreten für Menschenrechte und für die Prinzipien der pluralistischen Demokratie gefördert werden können;
- junge Leute mit dem Wissen, den Fähigkeiten und den Einstellungen ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, aktiv an der Arbeit der demokratischen Institutionen teilzunehmen.

Der Europarat ist weiterhin der Meinung, daß Menschenrechtserziehung ein wesentliches Element im Lehrplan für Schüler aller Altersgruppen und Fähigkeitsstufen sein sollte, und viel weitreichender ist als die theoretische Lehre über Menschenrechte und das Studium von Rechtstexten, Mechanismen und Verfahren.

Es wurde betont, daß Menschenrechtserziehung schon in jungen Jahren, z. B. in der Grundschule, beginnen und im Laufe der Schulzeit ständig ausgeweitet werden sollte. Menschenrechtserziehung sollte Verständnis und Sympathie für die Begriffe Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit, Menschenwürde, Gleichheit, Rechte und wirksame politische Demokratie entwickeln. Dieses Verständnis darf jedoch nicht nur auf die kognitive Ebene beschränkt sein, sondern sollte auch auf Erfahrungen und Gefühlen basieren.

Der Europarat betont auch, daß Menschenrechtserziehung zum Erwerb einer Reihe von Fähigkeiten führen sollte. Nämlich:

- Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung, wie z. B. die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie die Fähigkeit zu diskutieren und zuzuhören;
- die Urteilsfähigkeit, d. h. die Sammlung und Analyse von Material aus verschiedenen Quellen, die Aufdeckung von Vorurteilen und Voreingenommenheit und die Fähigkeit zu gerechten und ausgewogenen Schlußfolgerungen zu gelangen;
- soziale Fähigkeiten, einschließlich der Fähigkeit Unterschiede anzuerkennen und zu akzeptieren;
- Aktionsfähigkeit, wie z. B. das Lösen eines Konflikts auf gewaltlosem Weg, die Übernahme von Verantwortung, die Beteiligung an Gruppenentscheidungen und das Verständnis und die Anwendung von Mechanismen zum Schutz der Men-

schenrechte auf lokaler, nationaler, europäischer und weltweiter Ebene.

Schließlich betont der Europarat im Zusammenhang mit der Menschenrechts-erziehung ausdrücklich, daß man es nicht bei der theoretischen Lehre über Menschenrechte, Demokratie und Toleranz belassen sollte. Die Ethik, die Atmosphäre und die Organisation einer Schule sind wichtige Elemente der Sozialerziehung ihrer Schüler. Deshalb sollten Schulen:

- Respekt und Rücksicht für **alle** ihre Mitglieder zeigen, zur Solidarität ermutigen, Unterschiede akzeptieren und das Gespräch fördern;
- jungen Leuten die Gelegenheit geben, sich sinnvoll an der Leitung der Schule zu beteiligen.

In anderen Worten, wenn wir die jungen Leute für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten wollen, dann müssen wir ihnen Erfahrungen einer solchen Gesellschaft vermitteln, solange sie noch zur Schule gehen.

Die Herausforderungen für das Bildungswesen in einer multikulturellen Gesellschaft

Durch Migration und Immigration gibt es in Westeuropa heute mehr registrierte ausländische Arbeitnehmer (etwa fünf Millionen) als in irgendeiner anderen Region der Welt. Aus einer, den Europäischen Ministern für Ausländerfragen im Mai dieses Jahres vorgelegten Studie geht hervor, daß die Gesamtzahl der im Ausland Geborenen zweifellos 20 Millionen übersteigt. Diese demographischen Entwicklungen haben bedeutende Folgen für die Schulen, und man kann diesen Punkt leicht mit einigen Zahlen illustrieren:

- von den Schülern in den Schulen der ILEA (Inner London Education Authority) werden mehr als 130 Sprachen gesprochen;
- in der Stadt Luxemburg haben 54 % der Kinder in der Vor- und in der Grundschule ausländische Eltern;

- es besteht ein wachsender Anteil von moslemischen Kindern. Es gibt in Frankreich bereits mehr Moslems als Protestanten.

Angesichts dieser Tatsachen werden die meisten Lehrer in Nordeuropa in ihren Klassen Kinder verschiedener Nationalitäten, Religionen und Rassen finden. Wie können sie die doppelte Aufgabe erfüllen, diesen Kindern auf der einen Seite bei der Integration in das Gastland behilflich zu sein und auf der anderen Seite, soweit sie dies wünschen, die Verbindung zu ihrer eigenen Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten? Der Europarat hat vor kurzem ein Fünf-Jahres-Projekt über die Ausbildung von Lehrern für Kinder von Gastarbeitern durchgeführt und man ist zu folgenden Schlußfolgerungen gelangt:

- Gastarbeiter und andere Minderheiten, wie z. B. die Zigeuner sollten nicht als Problem, sondern als Bereicherung und Gewinn für die Gastgesellschaft betrachtet werden;
- interkulturelle Erziehung stellt die richtige Reaktion, die richtige Antwort auf die Herausforderungen an das Bildungswesen in einer multikulturellen Gesellschaft dar. Eine solche interkulturelle Erziehung sollte auf Aufgeschlossenheit, gegenseitigem Verständnis, dem Bewußtsein der Vielfalt und der Achtung für andere Kulturen beruhen. Diese Erfahrungen sollten allen jungen Leuten, sowohl den Kindern der Gastarbeiter wie auch den Einheimischen, vermittelt werden;
- die Ausbildung aller Lehrer sollte Informationen über die historischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ursachen und Auswirkungen der Wanderung von Arbeitnehmern, sowie Ausbildung in interkultureller Sensitivität beinhalten.

Einige öffentliche Persönlichkeiten haben ihre Besorgnis darüber ausgedrückt, daß eine zu starke Anerkennung von Unterschieden den sozialen Zusammenhalt, den Schulen anstreben

sollten, unterminieren könnten. Sie fürchten, wenn zuviel Betonung auf Unterschiedlichkeit gelegt wird, bestünde die Gefahr, daß wir unsere gemeinsame Kultur verlieren und daß wir nicht mehr miteinander verkehren könnten, da keine gemeinsamen Bezugspunkte bestehen würden.

Wie jedoch von den Teilnehmern an einem Seminar des Europarates über „Kulturelle Werte und Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft“ unterstrichen wurde, „unsere Staaten sind ein Teil eines multikulturellen Europas, das wieder ein Teil einer multikulturellen Welt ist“, und sie betonten, daß die Lehrpläne der Schulen diesen Umstand berücksichtigen sollten.

Zusammenfassung

Angesichts dieser Probleme und Herausforderungen ist es nur verständlich, daß viele junge Leute in Europa ernsthaft besorgt über ihre Zukunft sind, über ihre Rolle in der Gesellschaft, über ihre Möglichkeiten einen Arbeitsplatz zu finden und über den Frieden.

In unserem Projekt „Vorbereitung auf das Leben“ wurde anerkannt, daß die Schule weder der einzige Einfluß auf die Jugendlichen ist, noch die einzige Quelle der Bildung darstellt. Das Projekt kam jedoch zu dem Schluß, daß mehr als je zuvor die Schule eine entscheidende Rolle dabei zu spielen hat, unabhängige und verantwortungsbewußte Personen auszubilden, die ein positives Selbstbild haben und die:

- die Menschenrechte und Grundfreiheiten akzeptieren und fördern;
- andere verstehen und achten, einschließlich der Mitglieder des ande-

ren Geschlechts, anderer Altersgruppen oder einer anderen Kultur;

- mit Initiative auf sich ändernde Situationen reagieren.

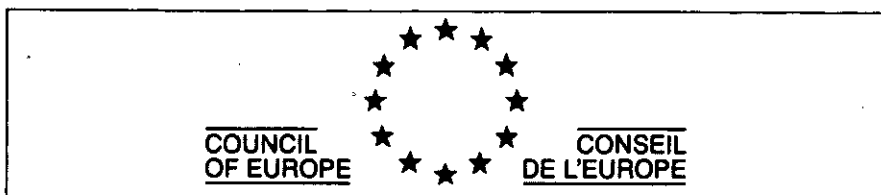
Um dies zu erreichen, empfiehlt das Projekt, daß die Bildungssysteme allen jungen Leuten Gelegenheit geben sollten, grundlegendes Wissen, grundlegende Fähigkeiten und Einstellungen in vier Schlüsselgebieten zu erwerben:

- Vorbereitung auf das persönliche Leben;
- Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft;
- Vorbereitung auf die Arbeitswelt;
- Vorbereitung auf das kulturelle Leben.

Diese weit gefaßte Einstellung spiegelt die Überzeugung wider, daß obwohl Arbeit ein wichtiger Bestandteil des Lebens ist, das Leben doch sehr viel mehr bedeutet als Arbeit allein. Das Bildungssystem sollte uns für die verschiedenen Rollen ausrüsten, die wir im Laufe unseres Lebens spielen, als individuelle Personen, als Schüler/Studenten, als Ehepartner und Eltern, als Bürger, als Arbeiter, als Verbraucher und als Freizeitkonsumenten. Nur durch eine so breit angelegte Vorbereitung werden die jungen Leute in der Lage sein mit dem fertig zu werden, das die europäischen Erziehungsminister als „Die Herausforderungen und Probleme beim Übergang ins Erwachsenenleben“ bezeichnet haben.

Autor:

Maitland Stobart
Deputy Director
of Education, Culture and Sport
COUNCIL OF EUROPE
F-67006 Strasbourg



DER EUROPARAT

Der Europarat wurde 1949 gegründet und hat seinen Sitz in Straßburg in Frankreich. Er hat 21 Vollmitgliedstaaten (Belgien, Dänemark, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Türkei, Zypern) und ist damit das größte intergouvernementale und Interparlamentarische Forum Westeuropas. An der Bildungs- und Kulturarbeit des Europarates sind 25 Staaten beteiligt, nämlich die 21 Vollmitglieder sowie Finnland, der Heilige Stuhl, San Marino und Jugoslawien.

Die Ziele der Bildungsarbeit des Europarates sind:

- neue Ideen und Techniken, die in einem der Mitgliedsstaaten entwickelt wurden, auch den anderen zugänglich zu machen;
- Fragen zu untersuchen, die von der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister als wichtig erachtet werden;
- die Kontakte und Zusammenarbeit unter europäischen Erziehern auszuweiten;
- den Völkern Europas ihr gemeinsames Erbe und ihre gemeinsame Verantwortung als Europäer bewußt zu machen.

Das Erziehungsprogramm umfaßt auch Fragen der Schul-, Erwachsenen- und Hochschulbildung, sowie Dokumentation und Forschung im Bildungsbereich. Gegen Ende des Jahres wird der Europarat eine Informationsbroschüre in deutscher Sprache über diese Arbeit veröffentlichen.

ERZIEHUNG ZUM SELBSTÄNDIGEN HANDELN

Beispiel und Reflexion aus der Praxis einer städtischen Schule

Von Hans Günther Homfeldt und Heiner Volkers

Eingangs wollen wir einen knappen Überblick geben über unsere nunmehr 11jährige Zusammenarbeit in einer städtischen Hauptschule (Löhmannschule): Über die Entwicklung unserer Praxis und auch über unser wissenschaftspraktisches Erkennen im Zusammenhang mit dieser Praxis.

Erziehung zum selbständigen Handeln hat sich in der nun mehr als zehnjährigen Kooperation zu einer zentralen pädagogischen Interaktionsfigur herausgebildet. Wie gestalten wir sie? Dies wird im Überblick benannt und an einem Beispiel vertieft.

Es folgen dann mit der Erziehung zum selbständigen Handeln korrespondierende Überlegungen zum pädagogischen Können des Lehrers und einige wissenschaftspraktische Folgerungen, die wiederum im Zusammenhang mit der Entwicklung des pädagogischen Könnens stehen.

Nachdem die Reformübungen von oben zum Stillstand gekommen, zurückgenommen oder einfach schlicht aus den Schlagzeilen geraten waren, hat sich eine vielfältige pädagogische Bewegung von unten herausgebildet. Pädagogische Magazine liefern in beinahe jeder Ausgabe praktische Illustrationen.

Von der praktischen Bemühung und ihrem erkenntnisbezogenen Hintergrund in einer städtischen Hauptschule soll in den nachfolgenden Zeilen die Rede sein.

1. Über die Entwicklung unserer pädagogischen Praxis

Im Winter 1975 deutete mir (H. G. Homfeldt) ein Lehrer der Löhmannschule an, seine Schule sei an einem Gespräch mit der Hochschule über Probleme abweichenden Verhaltens interessiert. Im Frühjahr 1976 begann unser schulpraktisches Tun. Studenten und ich beschränkten uns eingangs darauf, Interaktionsprobleme zwischen Lehrer und Schüler wahrzunehmen, sie zu verstehen und uns zu erklären, um dann Lehrern Handlungsimpulse zu geben. In diesem Anspruch verhedderten wir uns bald. Mit der verinnerlichten Annahme, aus einem mehr oder weniger qualifizierten Erkennen von Praxis lasse sich bereits Handlungswissen schaffen, erlitten wir Schiffbruch. Unsere sogenannten Handlungsimpulse differenzierten zwar bisweilen den Erkenntnisstand, zumeist aber nur persönliche Ansprüche und die Abwehr von Lehrern, zumindest jedoch nicht das pädagogische Können in der pädagogischen Alltagswelt.

ERKENNEN SCHAFFT EBEN NOCH NICHT HANDELN KÖNNEN!

Was tun in einer solchen Situation? Rückzug in die Hochschule? Selber eine Abwehr aufbauen? Einen dritten Weg probieren? In einer nach zwei Jahren ansetzenden Phase begannen wir, vor allem in außerunterrichtlichen Akti-

vitäten mit Lehrern und Schülern eine gemeinsame pädagogische Praxis zu gestalten. Die Aktivitäten entwickelten sich aus der gemeinsamen Interessenlage von Schülern und Pädagogen. Es waren und sind dies noch heute: Schülerclub, Nachhilfe, Wochenendfreizeiten oder aber schlicht Besuche, Arbeiten, um Geld zu verdienen, Klassenfahrten auf der Grundlage der Selbstorganisation, einen Garten anzulegen und das Gemüse zu verkaufen.

Außerunterrichtliche Aktivitäten sind nicht Freizeit, obwohl sie zumeist außerhalb der Unterrichtszeit liegen. Sie sollen Lernen und Leben wieder einander annähern und einen Beitrag zum Aufbau einer lebensnahen Schule leisten.

Einen besonders nachhaltigen Eindruck haben bei uns Klassenfahrten mit Selbstorganisation hinterlassen. Sie wurden für fast alle Lehrer zu einem beinahe selbstverständlichen pädagogischen Tun (vgl. H. G. Homfeldt, A. Kühn 1981). Besonders wichtig ist die gemeinsame Planung einer solchen Fahrt (Gleiches gilt für Wochenendfreizeiten/andere außerunterrichtliche Aktivitäten), von der Bestimmung des Ortes, der Auswahl der Wohnhäuser und der Gestaltung des Zusammenlebens in ihnen bis zur Planung der gemeinsamen Aktivitäten.

Wir bemühen uns um Orte, in denen Schüler und Pädagogen möglichst viele Strukturen des Zusammenlebens und -lernens selber schaffen können. In der Mitte der pädagogischen Bemühungen steht die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis: u. a. eine Vollversammlung durchführen, Regeln schaffen und korrigieren — Konflikte bewältigen — sich und andere besser kennenlernen. (Im zweiten Teil unseres Aufsatzes in slh 143 werden wir zentral auf das von uns entwickelte Konzept von Klassenfahrten mit Selbstorganisationen eingehen und versuchen, einen Vergleich mit Konzepten zur Schullandheimpädagogik anzustellen).

Eine zweite sehr wichtig gewordene Aktivität ist Arbeiten. Wir nutzten die Beobachtung, daß die meisten unserer Schüler nachmittags jobben, um sich Geld zum Kauf ihrer Statussymbole zu verschaffen. Wir entwickelten Überlegungen, wie wir für gemeinsame Aktivitäten Geld verdienen. Mit den Klassenfahrten auf der Grundlage der Selbstorganisation beginnen wir in der Regel im 7. Schuljahr. Dort lernen die Schüler in allerersten Ansätzen die gesellschaftlich vorgegebene Teilung von Produktion (Schule) und Reproduktion (Klassenfahrten) mit Hilfe der Selbstversorgung aufzuheben. Gewachsene Erfahrungen mit der Selbstorganisation bilden den Boden für gemeinsame Arbeiten im weiteren Verlauf vom 7., besonders aber 8. Schuljahr.

Das Schlagen von Kaminholz, der Bau von Spielzeug, das Batiken von Tüchern und der Verkauf der Produkte schaffen zusätzliche Möglichkeiten, im Lebenszusammenhang zu lernen (vgl. H. G. Homfeldt, A. Kühn 1981, K. A. Baier u. a. 1984).

In Ansätzen haben wir einen Kreislauf zustandegebracht mit unseren Schülern, der sich so umschreiben läßt:

Wir planen — wir produzieren — wir verkaufen — wir konsumieren und investieren. Mit dem Planen eignet sich der Schüler etwas an, was ihm in der Regel versperrt bleibt. Die Schüler produzieren, um eigene und gruppenbezogene Bedürfnisse durch den Verkauf zu befriedigen. Hinter dem Anliegen, einen kollektiven Gewinn zu erzeugen, steht die Perspektive, den persönlichen Gewinnsinn durch den kollektiven zu erweitern. In unserer Produktion geht es nicht darum, einen möglichst hohen Gewinn zu erzielen, die Arbeit möglichst zu ökonomisieren, sondern sie ist das Mittel, um sich in der Gruppe entfalten zu können. In diesem komplexen Kreislauf kollektiven Tuns lernen sich die Schüler und die Pädagogen kennen: mit Auswirkungen auf den Unterricht. Die Wege der Verständigung im

Unterricht werden kurz und direkt. Das Reden im Konjunktiv tritt immer weiter zurück.

2. Unser wissenschaftliches Erkennen und Handeln

Von welchem wissenschaftlichen Vorverständnis gehen wir aus? Es läßt sich vielleicht so zusammenfassen: Es kommt darauf an, die Erziehungswirklichkeit zu verbessern, von der Praxis her differenziert zu denken und Erkenntnisse zu gewinnen, nicht ständig neue Ansprüche für sie ohne sie zu formulieren. Durchgängiges Merkmal erziehungswissenschaftlicher Theoriebemühung ist gegenwärtig noch eine zunehmend differenziertere Konstruktion über Praxis mit weitgehend gleichbleibenden Möglichkeiten der Praxisbewältigung. Die Formel von der „fortschreitenden Erziehungswissenschaft und mißlingenden Interaktion“ ist Ausdruck des Auseinanderfallens von Erkennenkönnen und Handelenkönnen.

Für uns ist Pädagogik als Wissenschaft unmittelbar an Praxis gekoppelt: an ihre eigene wie an die zu erforschende. Der wissenschaftliche Fortschritt ist abhängig von der Verwirklichung jenes Anspruches und der Überprüfung seiner Aussagen in der Praxis. Aufgrund der geringen institutionellen und personellen Kohärenz von Forschungs- und Ausbildungsbetrieb einerseits und Anwendungsbereich andererseits ist die Pädagogik als Wissenschaft, ebenso wie die Pädagogik als Lehre leider in der Lage, relativ beliebige Ansprüche für einen abstrakt bleibenden Praxisbereich formulieren zu können. Die erlebte Ineffizienz des institutionalisierten Nacheinanders von Berufseinübung an der Hochschule und Berufsausübung an der Schule hat uns seit Anfang der 70er Jahre immer stärker fragen lassen: Wie ist Pädagogiklernen als Erkennen durch Handeln oder als Zusammenhang von Praxis und Theorie möglich? Lehrer, Studenten und Hochschullehrer haben in den zurückliegenden Jahren gemeinsamen Tuns zwischen Handeln

und Erkennen erfahren, daß der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen Entwicklung zentral ist.

Anders formuliert: zentrale praktische wie wissenschaftliche Aufgabe der Pädagogik ist die Arbeit an der Entfaltung der Persönlichkeit. In der hochschulischen Ausbildung läuft sie gegenwärtig noch weitgehend privat ab. Nicht einmal die immer noch zentrale Wissensvermittlung vollzieht sich in ihrer Aneignungs- und Verarbeitungsphase persönlich-konkret. Wir gehen davon aus, daß der Aufbau von Schlüsselqualifikationen (wie die eigenen sinnlichen Fähigkeiten zu aktivieren, mit anderen Menschen die Praxis reflexiv zu gestalten, eine Gruppe leiten zu können usw.) eine wachsende Bedeutung in der hochschulischen Ausbildung und in der Lehrerfortbildung gewinnen wird. In unseren wissenschaftspraktischen Folgerungen werden wir darauf noch weiter eingehen.

Bevor wir zu unserem Beispiel kommen, noch einige vorklärende Überlegungen zur „Erziehung zum selbständigen Handeln“: Selbständiges Handeln ist nicht lehrbar, sondern einzig praktisch organisierbar. Es wird nicht das umgesetzt, was gedanklich erfaßt ist, sondern wozu es eine Handlungsnotwendigkeit gibt. Durch die Vermehrung des Verstandes wird nicht automatisch die Willenskraft zur persönlichen Entwicklung gesteigert, etwa nach dem Satz: Der Wille folgt auf das Urteil nicht anders als der Donnerschall auf den Blitz. Wir folgen vielmehr dem Satz von Pestalozzi, den er im Zusammenhang mit der Erziehung seines Sohnes formulierte:

„Laß ihn sehen und hören und finden und fallen und aufstehen und irren — keine Worte, wo Handlungen, wo Taten möglich“.

In dem Maße, wie es um gesellschaftliche Funktionsertüchtigung ging und geht, in dem Maße, wie sich das Leben industrialisierte, in dem Maße trat an die Stelle der Veranschaulichung des lebensnahen Lernens, das immer schon

Begriffene, das nicht mehr sinnlich Faßbare.

Ähnliches gilt auch für die Werterziehung. Sind Tugenden lehrbar? Der Mensch scheint zum auseinandernehmbareren Objekt in Praxis und Theorie geworden zu sein. Entsprechend formuliert H. Rumpf (1985, S. 52):

„Das Nachwuchslernen wird also im Interesse der Schulbarkeit nach Kräften entmischt, d. h. gereinigt von den trüben oder explosiven Einschlägen von Lebenspraxis, von daran geknüpften unverlässlichen, unstehtigen Phantasmen und Empfindungen.“

Es wird versucht, dem Lernen möglichst viel Stetigkeit zu verleihen. Das Überraschende ist nicht vorgesehen. So wird nach und nach Verstehen zum Unvorstellbaren, Analysieren und Erklären zu dominanten Tätigkeiten. Man fühlt sich nicht persönlich angesprochen, sondern nur noch als einer unter vielen Gleichen.

Wir versuchen, diesen Vorgängen mit — beinahe Leibeskräften — entgegenzusteuern, trotz aller struktureller Entfremdung. Wir sind bemüht, unseren Schülern Werterleben möglichst häufig praktisch zu vermitteln und erst vom Erleben her dann zu reflektieren — und stoßen dabei immer wieder an unsere uns gesetzte Grenze. Es kann nur soweit zum selbständigen Handeln erzo-gen werden, wie wir es selbst leben können — dazu nach dem Beispiel mehr. In der Praxis sind wir so etwas wie wissende Nichtwissende. Nur so sehen wir folgenden Anspruch einlösbar: Jede Praxis ist neu und nicht mit der vorgängigen Erfahrung einzig gestaltbar. Schon gar nicht gehorcht der Alltag widerspruchsfreier Planung. Er ist durchsetzt mit Sicherheitsstreben, durch Taktieren, Aushandeln kurzer Wege, schnelles Entscheiden und Einordnen, an Gewohnheiten möglichst hartnäckig festhalten.

Das ergibt Entlastung. Es vergehen so aber auch Chancen der Begegnung, des Erlebens und vor allem des genauen Hinschauens, Wahrnehmens und Verstehens. Wir erleben die angeführ-

ten Hemmnisse des Alltags als so massiv, daß es zu prüfen ist, ob Lernen nicht systematisch von ihnen her zu denken ist, analog dazu der Aufbau selbständigen Handelns. Das Lernen der Schüler von ihren Verstehensnöten, ihren Widerständen, ihren Ablenkungen usw. her zu begreifen, erspart Resignation, ermöglicht gelassene Lernhilfen zu geben, öffnet den Blick auf das Fehlermachen, schafft die Möglichkeit, immer wieder auf den Schüler eingehen zu können, reduziert den Druck, eine massive Abwehr aufzubauen.

3. Unser Beispiel: Jetzt will ich noch nicht können

Vielleicht wird unser Leser von folgendem Beispiel, das „Erziehung zum selbständigen Handeln“ illustrieren soll, überrascht sein. Es ist unserem nunmehr zwei Jahre laufenden Projekt „Erziehung zum selbständigen Handeln“ entnommen. An kleinen Gegebenheiten versuchen wir, den Strukturen zum selbständigen Handeln auf die Spur zu kommen. Strukturen, so haben wir gefunden, bilden sich höchst langsam. Wir sind bemüht, ihnen in der laufenden Praxis nachzuspüren in teilnehmender Beobachtung, in offener Nachfrage, in Protokollen, in Selbstreports usw.

Uns erscheint der Weg zum selbständigen Handeln besonders gut aus der Überwindung von Widerständigkeit verstehbar und die Artikulation höchstpersönlichen Widerstands bereits Ausdruck von selbständigem Handeln zu sein. Vor allem aber eine wichtige Etappe.

Dazu das Beispiel:

Ida hält ein Referat über ein Seminar, in dem es um die Aufklärung von Suchtgefahren geht. Dieses Seminar war der ganzen Klasse angeboten worden, aber nur Ida hat daran teilgenommen. Während Ida nach vorn geht, ist erhebliche Unruhe in der Klasse. Mehrere Schüler pfeifen und trommeln. Ida erzählt vom Ablauf des Seminars. Alle hören auf-

merksam zu. Pötzlich verläßt sie die Darstellungsebene. Sie berichtet nicht weiter vom Verlauf des Seminars, sondern über die Zusammensetzung von Marihuana und seiner Anwendung. Steffi lacht hinter vorgehaltener Hand. Mehrere Schüler drehen sich nach hinten zum Klassenlehrer.

Lehrer: Ida, hör' auf, woher hast Du denn das?

Ida: Sie sagten doch, daß zwei Seiten nicht genug sind. Da hab' ich dies von meinem Freund gekriegt.

Lehrer: Dann hättest Du Dich besser darauf vorbereiten müssen. Du kannst ja nicht mal richtig lesen. Was habt Ihr auf diesem Seminar gelernt? Hast Du etwas mitgenommen? Darum geht es!

Ida steht zu diesem Zeitpunkt noch am Lehrertisch, ihren Kopf hat sie auf ihre Referatszettel gerichtet. Die Mundwinkel sind nach unten gezogen.

Ida: Die können mich nicht vom Rauchen abhalten. Das haben die auch gleich am Anfang des Seminars gesagt. Sie erzählten uns wohl, daß wir statt 100 Jahre 107 Jahre alt würden, wenn wir nicht rauchen würden.

Lehrer: Das wäre ja reizvoll.

In der Klasse löst sich die Spannung. Schüler lachen. Ida hält sich nicht mehr am Tisch fest. Sie ist drei Schritte zur Seite gegangen und steht frei im Raum.

Ida: Ich würde keinen Willen dazu haben, mit dem Rauchen aufzuhören.

Lehrer: Keinen Willen?

Ida: Das ist Gewohnheit. Haben Sie so was nicht? Sie trinken doch immer Kaffee.

Lehrer: Das ist die typische Verhaltensweise einer Süchtigen, von der eigenen Person auf andere abzulenken. Über meine Sucht können wir nachher reden. Erst einmal zu Dir. Wenn Du sagst, es ist Gewohnheit, dann hast Du noch nicht einmal Gefallen daran.

Ida: Doch durch die Gewohnheit.

Lehrer: Du solltest Deinen Willen durchsetzen, nicht zu rauchen. Daß Du Deinen Willen durchsetzen kannst, das weiß ich. Du hast es bei Deinem Freund auch ganz gut gemacht.

Ida: Zu Uli hab' ich Veranlagung.

Lehrer: Sag' doch mal: Ich rauch' jetzt zwei Wochen nicht.

Ida: Das hatte ich bei Uli auch schon mal versucht. Klappte aber nicht.

Wenn ich in drei Jahren mit dem Rauchen aufhöre, dann braucht meine Lunge sechs Jahre, um sich wieder zu erholen.

Lehrer: Woher weißt Du, daß Du in drei Jahren aufhörst?

Ida: Weil ich das weiß.

Wie ist das denn nun mit Ihrem Kaffeetrinken?

Lehrer: Wenn wir keinen im Haus haben, dann geh' ich nicht zum Kaufmann, um welchen zu kaufen. Wenn keiner da ist, dann brauche ich auch keinen.

Ida: Sie sehen doch, daß Sie süchtig sind.

Lehrer: Ich trinke oft Kaffee, weil Kaffee neben Selter ein Getränk ohne Alkohol ist. Selter ist aber nicht immer vorhanden. So trinke ich in der Schule Kaffee.

Ida: Sie können auch Tee trinken.

Lehrer: Das ist das gleiche.

(Es klingelt.)

Welche Bedeutung hat diese Stunde in der Erziehung zum selbständigen Handeln? Sie liegt im Prozeß der Bewußtmachung: Wenn ich erst einmal will, dann finde ich auch einen Weg. Im Verlauf der Stunde baut sich Ida eine Position auf. Sie zeigt sich zunehmend mehr: „Ich würd' keinen Willen dazu haben.“ Aus dieser Position läßt sie sich nicht bewegen. Sie nimmt die Provokation ihres Klassenlehrers wohl auf, findet aber immer wieder Wege, sich nicht auf sie einlassen zu müssen. Idas Feststellungen weisen Festigkeit auf, sie sind aber persönliche Festsetzungen. Ida versteht es auch, von sich abzulenken und auf den Lehrer zu weisen: Was haben Sie denn für Gewohnheiten? Doch der Lehrer läßt sich darauf nicht ein. Er kontert: „Du solltest Deinen Willen durchsetzen, nicht zu rauchen.“

WOZU ERZIEHT NUN DER LEHRER?

Auch wenn der Lehrer in diesem Gespräch Ida nicht zum Handeln in Gedanken (— Probehandeln —) hat bewegen können, so ist doch von Bedeutung, daß sie Widerstand gegen ihren Klassenlehrer zu leisten vermochte. Und dies ist *ihr* Widerstand! Die Auseinandersetzung mit dem Lehrer macht Ida Spaß, denn sie löst sich aus ihrer anfänglichen Verkrampfung.

Wir sagten: Widerständigkeit sei eine Etappe in der Entwicklung zum selbständigen Handeln. In unserer Praxis ist sie beinahe konstitutiv für den Prozeß der persönlichen Transformation zum selbständigen Handeln hin. Vorausgegangen ist das Interesse am Lehrer, die Fähigkeit, zu ihm einen Spannungsbogen herzustellen. Ida hat im 8. Schuljahr ihrem Lehrer immer wieder Briefe geschrieben, in denen sie seine Handlungsweisen einschätzte. Das Interesse an der Person des Lehrers führt schließlich nach der Überwindung von Widerständen zum Interesse an der eigenen Person, das Ida in Ansätzen, bereits andeutet (in drei Jahren!!!). Das Interesse an der eigenen Person schafft schließlich Handlungsspielräume, die noch nicht unbedingt im Sinne der Entwicklung zur Eigenständigkeit genutzt werden müssen. Dies hängt weitgehend von der Vorgestaltung des Feldes durch den Erzieher ab.

Wie kommt es bei den Schülern dazu, Handlungsspielräume zu erkennen? Sehr gute Anlässe bieten außerunterrichtliche Aktivitäten, dann natürlich Gespräche im Unterricht, in denen der Lehrer provoziert (siehe Beispiel!), sich zurückhält, je nach Wahrnehmen und Verstehen des situativen Kontextes.

Das Bild „Jetzt will ich noch nicht können“ zeigt, wie Ida mit dem Anspruch ihres Lehrers „Sag, was Du willst“ umgeht. Im Unterricht sagen zu lernen „Das will ich und das nicht“ ist aufgrund der strukturellen Vorgegebenheiten — wie gesagt — nicht immer ganz leicht. Umso wichtiger sind außerunterrichtliche Aktivitäten, unter anderem

unser „Club“. Die zurückgehende Schülerzahl macht's möglich. Ein Klassenraum blieb leer. Der Club begann damit, daß Schülern geholfen wurde bei der Abfassung ihrer Bewerbungen. Nach und nach rankten sich um diese Hilfe Freizeitaktivitäten (wie Basteln, Tischtennis usw.). Wichtig ist nach einer Anlaufphase geworden, die Teilnehmer nicht zu Konsumenten irgendwelcher Angebote werden zu lassen, sondern sie selbst Angebote machen zu lassen. Dazu haben sie zu überlegen: „Was will ich im Club? Was nicht? Wozu gehe ich dort hin? Wo liegen meine Neigungen? Was will ich mit anderen machen? Was allein?“

In dem Maße, wie die Schüler Klarheit über ihr praktisches Interesse gewinnen, lernen sie, sich bewußt zu entscheiden, werden sie ein Stück frei. Aktive Teilnahme an der Praxisgestaltung ermöglicht ein Stück Selbstbestimmung und eine erste Sichtweise von sich selbst. Interessen benennen schafft den Sprung vom diffusen Erleben zur Reflexion des Stellenwertes der eigenen Subjektivität, mithin ein Stück Selbstbewußtheit.

Selbstbewußtheit ist ein wichtiges Element auf dem Weg zum selbständigen Handeln. Wir haben immer wieder festgestellt, daß dazu das pädagogische Gegenüber gehört, das möglichst wenig Als-Ob-Handlungsweisen zeigt, das riskiert, daß die Schüler ihm nicht folgen, wie Ida etwa, das zeigt, wer es ist in bezug auf Sachen und Menschen.

4. Zum pädagogischen Können

Ähnlich wie der Schüler in der Entwicklung zu seinem selbständigen Handeln erscheint uns auch der Pädagoge in der Entwicklung seines pädagogischen Könnens gehemmt.

Was hemmt ihn, seine Praxis immer differenzierter zu gestalten? Gerade eine feste Anstellung sollte doch Möglichkeiten zu persönlicher Transformation bieten? Sind die Bedingungen so blockie-

rend? Wieso werden sie oft als Bestimmungen genommen und nicht, was sie sind, als Bedingungen?

Weshalb wird die alltägliche Schulwirklichkeit eher als bedrückend und nicht als Möglichkeit genommen? Was hindert eigentlich, im Schulalltag konkrete Utopien zu entwickeln? Nach dem Immer-Besser-Machen zu streben?

Wir gehen davon aus, daß die Transformation der Institution durch die Qualifizierung ihrer Subjekte, sprich Persönlichkeitsbildung ihrer Lehrer, geschieht. Wir müssen uns verändern, damit sich die Institutionen verändern; denn die Umorganisation der Schulformen und auch der Inhalte bewegen noch nicht soviel, wie wir erfahren mußten. So geht es um den Aufbau einer möglichst nicht-reduzierten Subjektivität, einer Subjektivität, die nicht einem übergeordneten Prinzip zu opfern ist.

Warum kann Subjektivität nicht selbst oberstes Prinzip sein? Es geht nicht darum, den in der Schule Tätigen Züge auf dem ausformulierten Hintergrund äußerer Strukturen zu geben, sondern die Personen selbst in den Vordergrund zu rücken. Dies zeigt schon eine Aufmerksamkeitsrichtung zur Entwicklung des pädagogischen Könnens. Zwei Aspekte wollen wir knapp ansprechen.

1. Wenn ich zur Selbständigkeit erziehen will, darf ich selbst nicht unselbständig sein: VORBILD! Der Lehrer ist gefordert, selbsterzieherisch tätig zu sein. Selbsterziehung befreit von „man muß“ — „man soll“-Formeln. Sie befreit vom Sicherheitsdenken und Denken in Rastern. Sie gibt die Kraft, eine bewußte Existenz zu formen und sich auf das Feld einzulassen.
2. Wenn es darum geht, von der Praxis, der Sinnlichkeit, dem Tun zum Begreifen, Erklären zu kommen, dann ist die Fähigkeit am Wahrnehmen und Verstehen, ins Zentrum pädagogischer Qualifizierung zu stellen.

5. Vier wissenschafts- praktische Folgerungen

a) Zur Praxisgebundenheit:

Dieser Eckpunkt verweist auf den wechselseitigen Zusammenhang von Praxis und Theorie in der Pädagogik. So wie jede Erziehungspraxis Elemente des Erkennens in sich birgt, so ist auch jedes erziehungswissenschaftliche Erkennen auf eine Erziehungspraxis verwiesen. Praxisgebundenheit will sagen, daß erzieherische und erziehungswissenschaftliche Tätigkeiten keinesfalls verschiedenen Wirklichkeitsbereichen angehören, sondern einzig in der Interessensrichtung unterschiedlich gewichtet sind.

Der vorrangig um das Erkennen Bemühte hat sich auf die Gegebenheiten des Feldes einzulassen, gemäß der Feststellung von G. Devereux (1967):

„Jede zu weit getriebene experimentelle Untersuchung des Phänomens ‚Leben‘ zerstört, was es zu bestimmen sucht: das Leben. Kurz, das Experiment selbst verwandelt das lebendige Fleisch zur Metzgerware.“

b) Intersubjektivität:

Will erziehungswissenschaftliches Erkennen die in der Erziehungspraxis realisierten Bedeutungsstrukturen systematisch erfassen, so hat sie an die pädagogischem Handeln zugrundeliegenden subjektiven Deutungen anzuknüpfen. Inhalte pädagogischer Forschung sind praktisch interpretierte Sachverhalte. Ein Zugang ergibt sich nur über ihren Sinnzusammenhang.

c) Reflexivität:

Wenn sich die Strukturen erziehungswissenschaftlichen Erkennens grundsätzlich von den Strukturen des Erziehungshandelns unterscheiden, sondern nur als Ausdruck unterschiedlicher Interessenslagen verstehbar sind, dann führt dies zwingend zu einem Rückbezug des Erkennens auf die Umstände, unter denen es aus der pädagogischen Praxis gewonnen worden ist. Eine reflexive Praxis- und Theoriegestaltung von Pädagogik erhellt nicht

nur den Alltag pädagogischen Handelns, sondern hat den Erhellungsprozeß selbst zu erfassen.

d) Normativität:

Die Zielfrage von Erziehung z. B. zum selbständigen Handeln ist nicht von der Praxis lösbar, sondern läßt sich immer erst in konkreten erzieherischen Abläufen unter Einbeziehung der Interessen der Beteiligten führen. Als praktische und reflexive Wissenschaft kann Pädagogik ihre Erkenntnisse deshalb auch nicht der Beliebigkeit irgendeines Verwertungszusammenhangs aussetzen. Sie ist verpflichtet, Erkenntnisse dem im Feld Tätigen zurückzuvermitteln.

Erkenntnisse sind im Sinne eines so konzipierten reflexiv-interaktiven Ansatzes nie interessenneutrales Verfügungswissen, sondern Reflexionswissen. In einem so konzipierten Ansatz bildet das Subjektive das objektive Maß. Objektiv wird Pädagogisches immer und überall erst dadurch, daß es im Subjektiven als erzieherisches Bedürfnis bzw. Notwendigkeit aufgespürt wird.

Zur Pädagogik gehört die möglichst umfassende Kenntnis dieses Objektiven als pädagogisches Wissen und als pädagogische Erfahrung.

Zur Pädagogik gehört die Fähigkeit, das Subjektive wahrzunehmen und zu verstehen und es mit dem Objektiven zu verbinden: Das ist dann pädagogisches Können. Schließlich gehört zur Pädagogik, mit pädagogischem Wissen und Können den Erkenntnisgewinn zu erweitern. Dies ist dann pädagogische Wissenschaft.

Erst diese drei Kreise zusammen machen Pädagogik als Ganzes aus. Nun entsteht die Frage: In welchem Verhältnis stehen die drei Kreise zueinander? Es ist in den zurückliegenden Jahrzehnten zunehmend mehr zu einer wachsenden Polarisierung zwischen den Kreisen des Tuns/Erfahrens und dem Kreis der Wissenschaft gekommen (vgl. W. Lauff, H. G. Hornfeldt 1981). Besonders zeigt sich dies auch in der Ausbildung in Pädagogik. Pädagogen lernen

überwiegend ihre Wissenschaft kennen, aber kaum die Menschen, auf die sich ihre Wissenschaft bezieht. Pädagogiklernende speichern Modelle, sind aber kaum in der Lage, theoretische Einsichten von Praxis zu entwickeln, allenfalls über Praxis. Die eigene Praxis als Erkenntnisquelle ist nicht selten verschüttet.

Die Ausschaltung von Subjektivität, Prozeßhaftigkeit und Offenheit in der Wissenschaft ist eine pädagogisch nicht vertragbare Vereinfachung, die nur einer von Praxis abgezogenen Theoriebildung nützt. Pädagogische Methoden müssen so angelegt sein, daß sie die subjektive Vielfalt der Praxis nicht in wissenschaftliche Einfalt auflösen. Das wiederum hängt weitgehend vom pädagogischen Können des Erkennenden ab.

Noch einmal zurück zur Normativität im engeren Sinne: In einer Phase gesellschaftlicher Entwicklung, in der gemeinsame gesellschaftliche Grundwerte gefragt sind und die Wiederbelebung überkommener Tugenden forciert wird, in einer solchen Zeit ist es schwer, sich den Erwartungen zu widersetzen, als Pädagoge einen Beitrag zur Formulierung und Bestimmung wünschenswerter Eigenschaften zu leisten. Ob es um Fragen der Emanzipation, der Gleichheit und Gerechtigkeit, der Toleranz geht, immer sind es die vorgedachten Ziele, die den Studierenden und praktizierenden Pädagogen die nötige Stabilität zu verleihen scheinen. Selbstverständlich ist es verführerisch, sich solchen Diskussionen hinzugeben; denn sie liegen außerhalb der Schmerzzone persönlichen Angesprochenenseins, und sie können bequem die in den Subjekten verankerten Widersprüche umschiffen und der akademischen Redewelt opfern.

Worin besteht nun aber das spezifisch Pädagogische des Zusammenhangs von Weg und Ziel, etwa in der Erziehung zum selbständigen Handeln?

Wir meinen, in einer immer wieder neuen Bestimmung durch die Praxis.

Die Aneignung und Verarbeitung von Wissen und Erfahrung wird und bleibt pädagogisch, wenn diese Tätigkeiten einhergehen mit der Entwicklung eines persönlichen Könnens, nämlich den Zusammenhang zwischen Ziel, Weg und dem am pädagogischen Prozeß beteiligten, unverwechselbaren Menschen immer wieder neu herzustellen.

Erst so gewinnt das Pädagogische der Persönlichkeitsbildung des Lernenden und Lehrenden nach und nach Gestalt.

Die tätige Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem anderen, den gesellschaftlichen Bedingungen, der persönliche und selbstverantwortliche Umgang mit den zu wissenschaftlichen Wissensständen gewordenen persönlichen Einsichten und subjektiven Erfahrungen führt in kleinen Schritten auf einen Weg, auf dem Wegweisern mit Allgemein Hinweisen keine unmittelbar richtungsweisende Bedeutung zukommt. In dem Maße, wie die zu lernende Sache in der Mitte steht, der Mensch aber zu ihrem Mittel wird, stagniert der Lernprozeß bzw. findet er nur instrumentell statt. Der Kern einer jeden pädagogischen Ausbildung und Persönlichkeitsbildung liegt darin begründet, wie umfassend jeder selbst seinen Bildungsprozeß reflektieren und aktiv gestalten

kann. In diesem Prozeß liegt die Möglichkeit, den Entwicklungsprozeß anderer zu verstehen und in der Entfaltung ihrer Fähigkeit zum selbständigen Handeln zu stützen, ohne die Person vorweg zu bestimmen.

Literatur:

G. Devereux: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften (Hanser) München 1967

K. A. Baier u. a.: Lernen im Lebenszusammenhang. (Alektor) Stuttgart 1984

H. G. Homfeldt / A. Kühn: Klassenfahrt. (Juventa) München 1981

W. Lauff / H. G. Homfeldt: Pädagogische Lehre und Selbsterfahrung. (Beltz) Weinheim 1981

H. Rumpf: Über zivilisationskonforme Instruktion und ihre Grenzen — erörtert an einem Beispiel von Schulentwicklungsplanung. In: H. Rauschenberger u. a., (Hg.): Unterricht als Zivilisationsform. (Athenäum) Königstein/Ts. 1985, S. 51—67.

Autoren:

Dr. Hans Günther Homfeldt
Professor für allgemeine Pädagogik
an der Pädagogischen Hochschule
Flensburg

Heiner Volkers
Lehrer an der Löhmannschule
(Hauptschule) in Flensburg

„Außerunterrichtliche Aktivitäten sind nicht Freizeit, obwohl sie zumeist außerhalb der Unterrichtszeit liegen. Sie sollen Lernen und Leben wieder einander annähern und einen Beitrag zum Aufbau einer lebensnahen Schule leisten.“
(H. G. Homfeldt in slh 142, Seite 50)

„Im Schullandheim kann es nicht darum gehen, eine Attraktion nach der anderen ‚anzubieten‘ und dies mit pädagogischer Vielfalt begründen zu wollen. Der Reichtum an Erfahrungen zeichnet sich nicht durch die Vielzahl ‚gemachter‘ Erlebnisse aus.“

„Erfahrungen sind einzigartig und können nicht durch Information weitergegeben werden. Sie sind an lebensgeschichtlich konkrete Situationen gebunden, was ihre Inhalte angeht, und an Lebensgemeinschaften, was ihre Vermittlung angeht.“
(G. Klenk in slh 142, Seite 26)

FORDERN STATT VERWÖHNEN — Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung

Von Felix v. Cube

Zwei große Übel beherrschen unsere Zeit: zunehmende Aggression und Umweltzerstörung. Aggression richtet sich dabei nicht nur gegen andere — Gewalt; Brutalität, Terrorismus, Krieg —, sondern auch gegen das eigene Selbst — Alkoholismus, Drogenkosum, Selbstmord. Wir sind aufgeschreckt und suchen nach Ursachen und Schuldigen. Um die Ursache der Aggression zu erforschen, wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt und Kommissionen eingesetzt. Die Ergebnisse sind unbefriedigend. Shell-Studie, Enquete-Kommission, Sinus-Bericht u. a. stellen widersprüchliche Ursachen fest: Streß? Überforderung? Langeweile? Wertwandel? Die biologische Verhaltensforschung wird nicht erwähnt.

Im Rahmen der Bundestagsdebatte über den Jugendprotest fiel einmal der Name Konrad Lorenz. Prompt rief ein Abgeordneter aus: „Der Mensch ist doch keine Graugans!“ (Applaus). Mit so törichten Argumenten wird die Verhaltensforschung abgetan.

Die Umweltzerstörung reicht von der Vergiftung von Luft, Wasser und Boden bis zur Versiegelung unserer Landschaft, zur Ausrottung von Tieren und Pflanzen. Wir sind aufgeschreckt und suchen nach Ursachen und Rettung. Als Ursache werden Emissionen aus Auspuffen und Schloten genannt, als Rettung der Katalysator und andere Entgiftungstechniken. Aber wer verursacht die Emissionen? Ist es nicht unser eigenes Verhalten, mit dem wir die Welt zerstören: Bevölkerungsexplosion, Energieverbrauch, Anspruchshaltung?

Tatsächlich liefert die Verhaltensbiologie nicht nur eine fundierte Erklärung

für die Übel in unserer Wohlstandsgesellschaft, sie liefert zugleich die Basis für eine humane und dennoch realistische Lebensweise und eine entsprechende Erziehung. Die Frage, welche Aufgaben dabei das Schullandheim übernehmen kann, soll in einer nachfolgenden Arbeit untersucht werden.

FEHLVERHALTEN IN DER WOHLSTANDSGESELLSCHAFT

Das stammesgeschichtliche Erbe des Menschen besteht nicht nur aus seiner Anatomie, seinen Körperformen, Bewegungsorganen und Sinnesorganen, es umfaßt auch bestimmte vorprogrammierte Verhaltensdispositionen. Zu diesen instinktiven Verhaltensdispositionen gehören Triebe, wie Nahrungstrieb, Sexualtrieb, Neugiertrieb und die dazugehörigen „Werkzeuginstinkte“ wie Laufen, Saugen, Beißen, Greifen usw. Auch Ausdrucksweisen wie Lachen, Weinen, Schmollen, Drohen sind dem Menschen angeboren.

Der Mensch hat aber — darüber hinaus — noch eine ganz charakteristische Mutation: das Großhirn. Mit diesem kann er seine triebhaften Verhaltens-tendenzen reflektieren und bis zu einem gewissen Grade steuern. Er kann, wie die Umgangssprache treffend sagt, sich beherrschen. Er kann, auch wenn er Hunger hat, die Gabel einmal weglegen, er kann aber auch, wenn er keinen Hunger hat, des Genusses wegen noch weiter essen. Der Mensch kann seine Aggression beherrschen, er kann — man beachte wieder die Sprache — sich zurückhalten; er kann aber auch andere Menschen quälen oder foltern.

Kritiker der Verhaltensbiologie machen oft den Einwand, daß man von tierischem Verhalten nicht auf menschliches schließen könne. Dieser Einwand wird insbesondere gegen Konrad Lorenz vorgebracht. Aber gerade dieser Forscher hat immer wieder auf den fundamentalen Unterschied von Tier und Mensch hingewiesen, nämlich auf das für den Menschen typische Großhirn, auf seine einzigartige Fähigkeit der Reflexion.

Ergebnisse der Verhaltensforschung

Halten wir als *erstes Ergebnis fest*: Der Mensch ist ein Produkt der Evolution mit ausgeprägtem **Trieb- und Instinktsystem**. Sein Großhirn befähigt ihn, dieses zu reflektieren und zu steuern.

Ein *zweites Ergebnis* der Verhaltensforschung ist das Gesetz der **doppelten Quantifizierung**. Betrachten wir dieses zunächst bei Tieren: Eine Triebhandlung, z. B. Fressen oder sexuelles Verhalten, wird aus zwei Quellen gespeist: den äußeren Reizen, z. B. Nahrungsreize oder sexuelle Reize, und der inneren Triebstärke. Zentral ist die Erkenntnis, daß das Tier eben nicht nur auf äußere Reize reagiert, sondern auch sich spontan aufladende Triebpotentiale und damit unterschiedliche Handlungsbereitschaften besitzt. Dabei gibt es nicht nur mehr oder weniger hohe Reize, sondern auch mehr oder weniger hohe Triebstärken. Das Gesetz der doppelten Quantifizierung besagt nun, daß eine Triebhandlung dann erfolgt, wenn die Triebstärke hoch ist — dann genügt auch ein niedriger Reiz — oder wenn der Reiz hoch ist — dann genügt auch eine niedrige Triebstärke. Wenn wir sehr hungrig sind, sind wir an einem Stück trockenen Brotes sehr froh, wenn wir aber gut gegessen haben und — der Lust wegen — noch weiter essen wollen, brauchen wir etwas besonders Leckeres. Und dies gilt nicht nur für den Nahrungstrieb. Selbstverständlich erfolgt eine Triebhandlung auch dann, wenn beide Quantitäten hoch sind: Reizstärke und Triebstärke.

Das Gesetz der doppelten Quantifizierung gilt als stammesgeschichtliches Programm auch für den Menschen: Auch seine Triebhandlungen sind umso intensiver, je höher der Reiz ist oder je höher die Triebstärke. Es sind jedoch zwei Unterschiede zum Tierverhalten zu nennen: Zum einen besitzt der Mensch ein enorme Lernfähigkeit. Das bedeutet, daß er sich ein großes Repertoire an Reizen zur Auflösung von Triebhandlungen aneignen kann, man denke etwa an die seit altersher gepflegte Kochkunst. Zum anderen kann er, wie gesagt — sein Verhalten mit dem Großhirn steuern: Er kann sich zurückhalten, er kann aber auch — im Gegenteil — durch eine raffinierte Erhöhung der Reize ein niedriges Triebpotential zum Lustgewinn nutzen.

Das *dritte Ergebnis* der Verhaltensforschung schließt unmittelbar an das Gesetz der doppelten Quantifizierung an, es betrifft das sogenannte **Appetenzverhalten**.

Dieses Verhalten besteht darin, daß das Tier bei steigender Triebstärke die auslösenden Reize aktiv aufsucht. Es sucht nach Nahrung, und zwar umso intensiver, je größer der Hunger ist; es sucht nach dem Sexualpartner, wenn die Triebstärke den auslösenden Reiz erforderlich macht. Lorenz nennt das Appetenzverhalten „ein uргewaltiges Streben, jene erlösende Umweltsituation herbeizuführen, in der sich ein gestauter Instinkt entladen kann“.

Entscheidend ist, daß das Appetenzverhalten mit Anstrengung verbunden ist. Das Suchen nach Nahrung, das Erjagen der Beute erfordert den Einsatz der ganzen Energie. Auch das Leben des Urmenschen war hart und anstrengend. Schätzungen zufolge mußte er etwa 20 bis 30 km laufen, um seine Nahrung zu beschaffen. Auf dieses Laufpotential sind wir durch unsere Stammesgeschichte programmiert!

Das *vierte Ergebnis* der Verhaltensforschung ist nicht unumstritten. Es handelt sich um die Behauptung von Lorenz, daß auch die **Aggression** ein

Trieb sei mit allen charakteristischen Eigenschaften: Spontaneität, auslösende Reize, Appetenzverhalten, Triebhandlung mit Lustempfindung. Für den Triebcharakter der Aggression sprechen zunächst drei gute Gründe: Revierverhalten, Rivalenkämpfe und Rangordnungskämpfe.

Das Revierverhalten zahlreicher Fische, Vögel und Säugetiere ist weithin bekannt. Diese Tiere brauchen ein Revier, das ihnen genügend Nahrung einbringt. Dringt ein anderes Tier derselben Art ein, so geht es um nichts weniger als die Existenz. Das Tier muß also sein Revier verteidigen, ein Jungtier muß sich ein Revier suchen oder erobern.

Ist es so unstatthaft, eine Revieraggression auch beim Menschen festzustellen? Auf wen ist denn ein Zahnarzt, der bislang als einziger in einem kleineren Ort praktiziert, aggressiv — auf den Fahrradhändler, der sich im Ort niederläßt oder auf den Kollegen, der eine Praxis eröffnet? Doch kehren wir zurück zu den Tieren!

Ein weiterer Grund für die Aggression als biologische Notwendigkeit ist der Rivalenkampf um die Fortpflanzung. Viele Tiere — meist sind es die männlichen — müssen den Rivalen besiegen, bevor sie zur Begattung kommen. Oft sind sie, wie etwa die Hirsche, mit besonderen Waffen ausgerüstet. Dennoch nehmen die innerartigen Kämpfe in der Regel keinen tödlichen Ausgang. Sie werden vielmehr ritualisiert ausgefochten, nach bestimmten Regeln; der Unterlegene muß sich lediglich unterwerfen oder den Platz räumen. Entscheidend ist, daß wieder derjenige im Vorteil ist, der über die größere Aggressionsbereitschaft verfügt.

Schließlich sind noch die Rangordnungskämpfe zu nennen. Auch diese haben eine überlebenswichtige Funktion: Durch Rangordnungskämpfe gelangen die kräftigsten oder auch klügsten Tiere in Führungspositionen, was der gesamten Gruppe zugute kommt. Auch diese Erscheinung ist heute weit-

hin bekannt: Wer spräche nicht von der Hackordnung im Büro oder im Betrieb, wer wüßte nicht, was ein „Platzhirsch“ ist?

Es gibt also gute Gründe anzunehmen, daß auch Aggression ein Trieb ist: Auslösende Reize sind die Rivalen, sie machen das Revier streitig, den Sexualpartner, die Rangstellung. Die Triebhandlung ist der Kampf, die Endhaltung der Sieg; er wird mit Lust erlebt. Man denke etwa an den Triumph des Tor schützen und seiner Mannschaft.

Der Einwand, daß der heutige Mensch keinen Aggressionstrieb habe, weil er ihn nicht mehr brauche, ist unhaltbar. Unter dem Aspekt der Evolution schrumpft die Zeit zwischen den Anfängen der Menschheit und dem heutigen „Kulturmenschen“ zu einer vernachlässigbaren Größe zusammen. Nein, wir müssen mit der Aggression leben.

Im übrigen hat auch die Aggression ihr Appetenzverhalten: Ist die Triebstärke groß genug, werden auslösende Reize aufgesucht. Wieder ist es Goethe, der dieses Verhalten treffend beschreibt:

„Nach Burgdorf kommt herauf:
Gewiß, dort findet ihr
die schönsten Mädchen
und das beste Bier,
und Handel von der ersten Sorte!“

Goethe hatte also keinen Zweifel am Appetenzverhalten der Aggression.

Wir kommen zum *fünften Ergebnis* der Verhaltensforschung. Dabei geht es um folgende Überlegungen: Das gesamte System der spontanen Triebe und Instinkte hat sich bei Tier und Mensch der Umwelt angepaßt; es steht, wie man auch sagen kann, mit der natürlichen Umwelt im Gleichgewicht. Es wird so viel Laufpotential erzeugt, wie man zum Überleben braucht, es wird soviel Aggressionsenergie erzeugt, wie man zum Kampf um Nahrung und Fortpflanzung braucht. Evolutionär gesehen ist es sogar zweckmäßig, einen Überschuß an Triebenergien zu produzieren: Das Überleben wird eher garantiert, wenn ein Überschuß eingesetzt werden kann,

als wenn das vorhandene Triebpotential nicht ausreicht.

Das Gleichgewicht zwischen dem stammesgeschichtlich programmierten Aktions- und Triebpotential und der natürlichen Umwelt nenne ich **verhaltensökologisches Gleichgewicht**. Die Vorstellung dieses Gleichgewichts wird noch deutlicher, wenn man den Begriff der Erwartung benutzt: Von unserer Anatomie und Physiologie her erwarten wir eine bestimmte Umwelt: Wir erwarten Luft und Licht, angemessene Temperaturen und Druckverhältnisse, wir erwarten aber auch — und das ist meines Erachtens nur selbstverständlich — den Gebrauch von Bewegungsapparaten, von Aggression, Sexualität, Neugier und anderen Trieben. Wir erwarten Gefahr, Streß, Anstrengung, Kampf und Bindung. Auf eine solche Umwelt, auf ein hartes und anstrengendes Leben, ist der Mensch angelegt: Die wenigen Jahre Zivilisation sind evolutionär bedeutungslos. Sie haben einen ganz anderen Effekt.

Konsequenzen unter den modernen Lebensbedingungen

Unter den modernen Lebensbedingungen der technischen Entlastung und des materiellen Wohlstands braucht der Mensch nicht mehr auf anstrengende und gefährliche Nahrungssuche zu gehen; er braucht nicht mehr um den Sexualpartner zu kämpfen, er braucht, um seine Neugier zu befriedigen, die Welt nicht mehr unter Anstrengung und Gefahren zu erforschen; er genießt das Abenteuer im Lehnstuhl. Der Mensch kann seine Triebe rasch und leicht befriedigen, er kann Lust ohne Anstrengung haben, er kann sich, mit einem Wort, verwöhnen.

Verwöhnung als rasche und leichte Triebbefriedigung führt aber zu schwerwiegenden Konsequenzen:

Zum einen sind bei niedriger Triebstärke hohe Reize erforderlich, und, weil sie sich abschleifen, immer höhere. Die Ansprüche steigen ins Unermeßliche und zerstören die Umwelt.

Zum anderen steigen, da die für Appenzverhalten und Triebhandlungen vorgesehenen Aktivitäten nicht mehr abgerufen werden, die Trieb- und Aktionspotentiale an. Das ist ja das fundamentale Ergebnis der Verhaltensforschung: Triebe und Instinkte sind spontan, d. h.: sie steigen an, wenn sie nicht eingesetzt werden.

Halten wir fest: Der Mensch besitzt ein stammesgeschichtlich gewordenes Trieb- und Aktionspotential, das mit einer natürlichen Umwelt im Gleichgewicht steht. Der Mensch in der Wohlstandsgesellschaft braucht diese Potentiale nicht mehr einzusetzen. Sie steigen auf Grund ihrer Spontaneität an: Es kommt zu **aggressiver Langeweile**.

Langeweile hat aus zwei Gründen eine aggressive Tendenz: Zum einen enthält das Aktionspotential immer auch eine aggressive Komponente, zum andern ist das ungenutzte Potential im Grunde lästig. Der Ausdruck „Mir ist es langweilig“ kennzeichnet eine innere Aktionsbereitschaft, die aber weder durch äußere Umstände noch durch eigene Initiative in Anspruch genommen wird. Man hat ja die Anstrengung nicht mehr nötig, es gibt keinen Beweggrund mehr für Bewegung.

Verwöhnung gab es im übrigen schon immer. Während aber früher die Verwöhnung nur wenigen Privilegierten vorbehalten war, den Königen, Fürsten, Adligen, Besitzenden, konnte das Volk vom Schlaraffenland nur träumen. In unserer heutigen Wohlstandsgesellschaft ist Verwöhnung eine massenhaft auftretende Störung des verhaltensökologischen Gleichgewichts.

Die schlimmsten Folgen von Verwöhnung sind Unmäßigkeit und Gewalt. Die Ansprüche steigen — Delikatessen, schnelle Autos, weite Reisen — die Anstrengung wird durch fremde Energie reduziert — Skilifte, Motorsägen und wieder Autos; beides zerstört Umwelt.

Aggressive Langeweile kann aber auch zu Gewalt und Selbstzerstörung führen:

Der Anstieg der Gewalt bei Jugendlichen ist groÙenteils eine Folge von Verwöhnung und Unterforderung, nicht von StreÙ oder Überforderung. Der Anstieg von Drogenkonsum und Alkoholismus ist, wenn Sigmund Freud recht hat, eine Folge von Gewalt gegen sich selbst, also auch eine Folge von Verwöhnung, ein Syndrom der Wohlstandsgesellschaft.

Nicht eingesetzte Trieb- und Aktionspotentiale können auch zu schweren Krankheiten führen. Bewegungsmangel führt zu Kreislaufkrankungen, Herzinfarkt, Magen- und Darmkrankheiten; mangelndes Kauen führt zu schlechten Zähnen, Stoffwechselkrankheiten usw.

Aggressive Langeweile ist heimtückisch. Sie verführt zur Suche nach immer mehr Lust ohne Anstrengung. Vor kurzem wurde für ein neues Automodell mit folgendem Slogan geworben: „Das beste Mittel gegen Langeweile“.

Den Gipfel der Verwöhnung stellt das Fernsehen dar: Der Zuschauer genieÙt die Lust der Endhandlung, z. B. durch Identifikation mit dem Sieger, ohne jede Aktivität.

Man muß sich einmal klar machen, daß das ursprüngliche Appetenzverhalten des Menschen — die Laufleistung, der Kampf mit der Beute oder den Rivalen, das aufwendige Erkundungs- und Werbeverhalten — sich beim Fernsehen auf den Knopfdruck reduziert, oder, bei mehreren Programmen, auf mehrfaches Knopfdrücken.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen: Unsere heutige Wohlstandsgesellschaft und technische Zivilisation ist das Produkt des sich zunehmend verwöhnenden Menschen, ist die Realisation des schon immer erstrebten Schlaraffenlandes. Die dadurch freigesetzten Trieb- und Aktionspotentiale führen aber zur Zerstörung des verhaltensökologischen Gleichgewichtes mit allen Konsequenzen — sofern es dem Menschen nicht gelingt, die überschüssigen Potentiale

in humaner und kultureller Weise einzusetzen, d. h. aber sich selbst in eigener Verantwortung zu fordern.

ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG IN TECHNIK UND WOHLSTAND

Die Verhaltensökologie zeigt uns die Notwendigkeit, die einprogrammierten Trieb- und Aktionspotentiale auch tatsächlich einzusetzen — dynamisch und kontinuierlich. Aber reicht diese Erkenntnis aus? Sucht der Mensch nicht immer auch nach einer positiven Lustbilanz? Ich glaube nicht, daß die Erkenntnis allein ausreicht, das Verhalten grundlegend zu verändern. Auch das Streben nach Lust ist menschlich — schließlich haben wir mit dem Großhirn auch die Fähigkeit des reflektierten Genusses erhalten. Es hat ja keinen Sinn, ein idealistisches Menschenbild zu entwerfen, an dem dann die Erziehung mit Sicherheit scheitert.

Erziehungsstrategien

Aus verhaltensbiologischer Sicht liegt also die zentrale Aufgabe der Erziehung darin, neben der Einsicht in die Notwendigkeit, die Trieb- und Aktionspotentiale abzufordern, auch dafür zu sorgen, daß diese Forderung mit Lust belohnt wird — sonst kommt es nie zur Selbstforderung. Im folgenden möchte ich **sechs Erziehungsstrategien** zusammenstellen, die mir geeignet erscheinen, die Trieb- und Aktionspotentiale zum Einsatz zu bringen.

1. Verwöhnung vermeiden!

Wenn man Kindern einen Wunsch nicht sofort erfüllt — „Ich will jetzt Fernsehen!“, „Ich will dieses Spielzeug jetzt!“ — reagieren sie zunächst einmal aggressiv. Da dies nicht angenehm ist, geben viele Eltern nach. Ein anderer Grund für Verwöhnung ist das schlechte Gewissen. Eltern, die häufig von zu Hause weg sind oder sich nicht der Anstrengung unterziehen wollen, mit ihren Kindern zu spielen, erfüllen ersatzweise alle möglichen Wünsche, insbesondere auch den Wunsch nach Fernsehen.

Allerdings ist zuzugeben, daß es in der Wohlstandsgesellschaft auch mit bester Absicht schwierig ist, Kinder nicht zu verwöhnen. Diese sehen ja die ganze Fülle reizvoller Objekte um sich herum, in Kaufhäusern, bei Nachbarn, im Fernsehen. Wenn in dieser Situation die Eltern einen Wunsch versagen, so sind sie es und nicht die Umstände, die den Unmut der Kinder auf sich ziehen.

2. Natürliche Aktivitäten unterstützen!

Schon bei höheren Tieren hat sich eine zweckmäßige Mutation durchgesetzt: die Betätigung und Vervollkommnung von Instinktbewegungen in den Zeiträumen, in denen sie nicht unmittelbar gebraucht werden, mit einem Wort, das Spielen. Beim Spiel setzen die Kinder ihre Trieb- und Aktionspotentiale noch ganz natürlich, nämlich unreflektiert ein; sie laufen, raufen; erkunden, fliehen. Sie denken nicht an Verwöhnung. Diese Gefahr tritt erst mit der Fähigkeit der Reflektion auf. Verwöhnte Kinder sind also immer das Produkt falscher Erziehung, einer Erziehung, die ihnen Lust ohne Anstrengung anbietet oder gar vermittelt.

Die Erziehung hat hier vor allem die Aufgabe, Gelegenheiten für natürliche Aktivitäten zu schaffen. Dies ist in unserer technischen Welt gar nicht so leicht.

3. Funktionslust erzeugen!

Die Erzeugung von Funktionslust besteht darin, Fertigkeiten — Laufen, Skifahren, Rollschuhfahren, Musikinstrumentenspielen, handwerkliche Fertigkeiten etc. — bis zu jenem Grade zu perfektionieren, bei dem die Ausübung der Fertigkeiten mehr Lust bereitet als Anstrengung. Wer das Tennisspiel hinreichend beherrscht, wird sich beim Spiel zwar immer noch mehr oder weniger anstrengen müssen, die Lust am „Funktionieren“, am gekonnten Bewegungsablauf, überwiegt jedoch die mit Unlust verbundene Anstrengung. Oft bringen gekonnte Fertigkeiten noch weitere positive Erlebnisse mit sich: Anerkennung, Kooperation, Bindung.

4. Neugiertrieb einsetzen!

Der Neugiertrieb läßt sich schon bei höheren Tieren beobachten, beim Menschen ist er in besonders hohem Maße entwickelt. In diesem Bereich sehe ich auch heute noch enorme Möglichkeiten, überschüssige Aktionspotentiale abzubauen und Lust zu gewinnen. Man braucht den Triebablauf nur freizuschäufeln vom Ballast der Informationsfülle und der Gewohnheit des Informationskonsums. Man muß freilich erleben lassen, daß selbstgewonnene Erkenntnis mit einem tieferen Lustgefühl verbunden ist, als die „vorgekaute“. Tatsächlich wurde die Bedeutung des Neugierverhaltens schon von mehreren Pädagogen richtig gesehen: man denke an Sokrates, Montessori, Kerschensteiner, Wagenschein u. a. Die Verhaltensökologie gibt diesen Pädagogen recht.

5. Faire Konkurrenz einüben!

Konkurrenz als Bestreben, den Sieg über den Rivalen zu erringen, gehört zur Triebhandlung der Aggression. Wir erinnern an das Konkurrenzverhalten bei Tieren, vor allem das Rangordnungsverhalten in Sozietäten. Als aggressionsspezifische Handlung, wie Lorenz sagt, ist Konkurrenz also ein Bestandteil unseres Stammesgeschichtlichen Programms. Bei Kindern kommt dieses Verhalten noch unreflektiert zum Ausdruck: Wettkämpfe jeder Art — vom Wettrennen über das Wetspucken bis zum Ringkampf — sind an der Tagesordnung. Für den reflektierenden Menschen erhebt sich das Problem, in welcher Form Konkurrenz stattfinden soll — am Konkurrenzstreben als solchem kann er nicht rütteln.

Erzieht man zu einem fairen Konkurrenzverhalten — wobei ich unter „fair“ verstehe, daß der Gegner nicht vernichtet oder erniedrigt wird und daß der Sieg durch eigene Leistung errungen wird und nicht durch „faule Tricks“ —, so kann Konkurrenz auch in Schule und Arbeitswelt durchaus zu einem kulturellen und gesellschaftlich akzeptablen Abbau von Aggressionspotentialen beitragen.

6. Gemeinsames Handeln fördern!

Der Mensch lebte von Anfang an in Horden. Lorenz spricht einmal von der Elf-Mann-Sozietät! Wer dünkte da nicht an den Fußball, an Regierungen, Vorstände oder an den Stammtisch. Das gemeinsame Handeln — man denke an gemeinsame Nahrungssuche, gemeinsamen Kampf usw. — ist der Sinn jeder Sozietät. Gemeinsames Handeln nach außen erzeugt Bindung nach innen. Dies gilt heute noch genauso wie für die Urhorde — sei es in einem Unternehmen, in der Fußballmannschaft, in Ehe oder Familie. Im übrigen geht gemeinsames Handeln über das bloße Zusammensein, wie es von vielen Jugendlichen heute praktiziert wird — „unter Freunden sein“, „gemeinsam Musik hören“ — weit hinaus. Gemeinsames Handeln erfordert aufeinander abgestimmte Aktivitäten, erfordert Einsatz der Aktionspotentiale. Hier liegt die hohe Motivation begründet: Wer beim gemeinsamen Spiel oder beim gemeinsamen Projekt seine Aufgaben nicht erwartungsgemäß erfüllt, wird sich anstrengen, die Anforderungen beim nächsten Mal zu erfüllen, wer die Erwartungen erfüllt hat, wird versuchen, durch weitere Leistung seine Position zu verbessern.

Die Erziehung hat hier die Aufgabe, Sozietäten zu bilden, aber auch erleben zu lassen, daß gemeinsames Handeln mit intensiver Lust verbunden ist, als das bloße Zusammensein oder gar nur das Ansehen von Familiensendungen. Leider weist unser Schulsystem einen erheblichen Mangel an Kooperation auf: Eine Schulklassen ist ja keine Sozietät, es besteht im allgemeinen kein Anlaß zu gemeinsamem Handeln. Die Sozietätenbildung in der Schule erfolgt eher am Rande: im Orchester, im Mannschaftssport, in Projektgruppen und dergleichen.

Zentrale Bereiche der Verwirklichung

Es erhebt sich nunmehr die Frage, in welchen Bereichen die angeführten Forderungen verwirklicht werden kön-

nen und sollen — beispielsweise Funktionslust, Exploration, Konkurrenz etc. Hier scheinen mir drei Bereiche von zentraler Bedeutung zu sein: **Arbeit, Natur, Mitmensch.**

Die **Arbeit** bezieht ihre Bedeutung nicht nur aus der Notwendigkeit des Lebensunterhalts, sondern auch aus dem stammesgeschichtlichen Programm: Wir sind evolutionär auf die Erfüllung sozietärer Aufgaben programmiert, auf den verantwortlichen Ernstfall.

Die **Natur** erhält ihre Bedeutung nicht nur als Grundlage menschlicher Existenz schlechthin, ihre Gesetze stecken zugleich den Rahmen unseres Handelns ab — auch des Umgangs mit uns selbst. Lorenz sagt, daß die Evolution den Menschen unter die Arme gefaßt, auf die Füße gestellt und dann die Hände von ihm abgezogen habe: „Steh' oder falle!“ Wir fallen aber nur dann nicht, wenn wir die Gesetze der Evolution, insbesondere der Ökologie und der Verhaltensökologie, erkennen und ihnen nicht zuwider handeln.

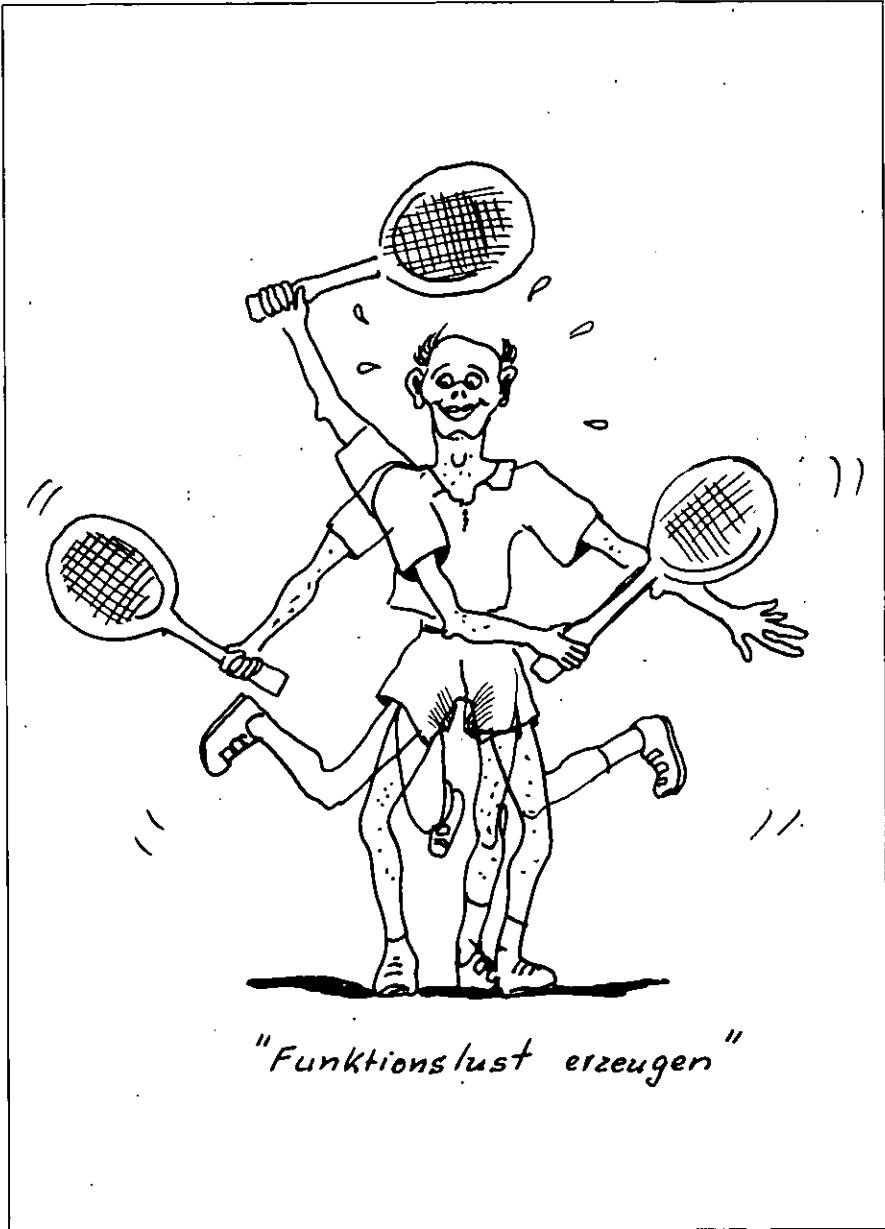
Der **Mitmensch** ist nicht nur existentieller Bestandteil unseres sozietären Lebens — Sexualität, Konkurrenz, Bindung etc. — er ist durch seine Individualität und seine Reflexionsfähigkeit auch eine Quelle ständiger Exploration. Vielleicht hat der Mensch seinen Neugiertrieb allzusehr im wissenschaftlich-technischen Bereich ausgelebt, der Mitmensch harht noch durchaus der Erforschung.

Besondere Möglichkeiten im Schullandheim

Das Schullandheim scheint ideale Voraussetzungen zu bieten, gerade in den Bereichen Arbeit, Natur und Mitmensch die Trieb- und Aktionspotentiale lustvoll einzusetzen und gleichzeitig Stätte für ökologische und verhaltensökologische Erkenntnisse zu sein. In der Projektarbeit könnten explorative, konkurrierende und kooperative Potentiale abgerufen werden, die Natur wäre Gegenstand des Erlebens und Erkennens, der Mitmensch ein unerschöpflicher Reiz un-

seres (charakteristisch-menschlichen) Neugiertriebes. Wie die Ziele im einzelnen erreicht werden können, bleibt einer weiteren Untersuchung vorbehalten.

Autor:
Professor
Dr. Felix v. Cube
Universität Heidelberg





DORT WO ICH GEH

Dort wo ich geh
und ich geh vor den Baggern her
ich geb ein Versprechen denen die sterben müssen
ich laß sie nicht los
jetzt noch nicht
die tausend Kinder
die da sitzen und nein rufen

Erst schickt ihr uns aus dem Haus in die Wildnis
und dann räumt ihr auf
dann macht ihr kaputt
die letzte Wüste
den letzten Dschungel
macht ihr platt
den letzten Atem
den Lufthauch schüttet ihr zu
mit Müll und Schieberei
den letzten Bach
an dem mein Versprechen noch leise murmelt
laßt ihr begradigen
die unsichtbaren Gänge der Feen fegt ihr
hinweg mit eurem Getön

Ja wen tötet ihr da
mit klumpigen Schuhen
welches Nest raubt ihr aus
ist denn das Innere unseres Wesens
ein Schuhkarton
ein Fahrstuhlschacht
ein Gefängnis

Mit siebenundachtzig Ästelungen
überzieht das Moos den Stein
oh da Wiese nimm mich auf
mach weich mein Herz
und laß mich nicht verkanten
im mörderischen Getriebe der Zeit

Ich will leben
hört ihr diesen Seufzer nicht
ach Knochensäckchen kleines
ach liebes Fläumchen
ach Federchen
du kostbares Wesen
was soll dich bewahren

Der Bremer Landesschulrat **HANS-GEORG MEWS** ist zum Ehrenvorsitzenden des Bundes von Freunden des Schullandheimes „Verdener Brunnen“ gewählt worden. Diese Auszeichnung hat der Verein in seiner über 60-jährigen Geschichte erstmals vergeben.

Als Junglehrer wurde H.-G. Mews 1961 erster Vorsitzender des Vereins und blieb es über 25 Jahre. Er organisierte zahllose Wochenend- und Ferieneinsätze von Eltern und Lehrern, sicherte eine hohe Auslastung des Heimes — Voraussetzungen für den Neubau 1969 und umfangreiche bauliche Ergänzungen 1976.

Als H.-G. Mews 1969 Rektor der neuen Grundschule am Ellenerbrokweg wurde (Neubauviertel Osterholz mit jungen Familien), kam zur alten Schule am Pulverberg (im von Arbeitern geprägten Stadtteil Walle) eine neue Trägerschule hinzu, und diese soziale Mischung von Eltern und Kollegien ergab für den Verein eine veränderte Atmosphäre und neuen Aufschwung.

Nach seinem Weggang in die Schulbehörde 1976 und auch, als er Landesschulrat geworden war, blieb H.-G. Mews 1. Vorsitzender des Vereins und half in schwieriger Zeit (Rückgang der Verpflegungstage infolge sinkender Schülerzahlen) durch unkonventionelle Maßnahmen.

Erster Vorsitzender ist seit 1987 **Harald Bloch**, dessen ausführlicher und engagierter Darstellung wir die obenstehenden Informationen entnehmen.

INGEBORGE SCHÖFFEL wurde zur Vorsitzenden des Landesschulbeirates von Baden-Württemberg gewählt. Sie ist seit 1978 Mitglied des Landeselternbeirates, seit 1981 Mitglied des Landesschulbeirates und Vorstandsmitglied des Schullandheimverbandes BW.

Der Landesschulbeirat (LSB) berät das Kultusministerium in allen bildungspolitischen Fragen. Dem LSB gehören 71 Vertreter aller gesellschaftlichen Gruppierungen des Landes an (z. B. Schüler, Eltern und Lehrer; Kirchen; Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände; Gemeinde-, Kreis- und Städtetage; Handwerk und Industrie; Hochschulen).

I. Schöffel, durch ihre Aktivitäten in verschiedenen Gremien des Verbandes Deutscher Schullandheime vielen bekannt, wird die Anliegen der Schullandheimpädagogik — insbesondere aus der Sicht der Eltern — in ihrer neuen verantwortlichen Position mit Engagement und Kompetenz vertreten.

Im Rahmen einer festlichen Schulveranstaltung wurde **EBERHARD JOHANNSON** am 26. Juni 1987 in den vorzeitigen Ruhestand verabschiedet. In seinen letzten Dienstjahren hat er eines der großen Schulzentren des Sekundarbereichs I aufgebaut und geleitet.

Der Bremer Landesschulrat würdigte in einem umfassenden Referat die pädagogischen und organisatorischen Leistungen Eberhard Johannsons im Verlauf seiner langen Dienstzeit in Bremen.

HT

Der Verband Deutscher Schullandheime beteiligte sich u. a. an drei internationalen bzw. überregionalen Tagungen, deren Thematik drei wichtige Aspekte der Schullandheimarbeit betrifft:

- *Gemeinsames Leben und Lernen — Internationale Begegnungen im Schullandheim*
- *„Reisen mit der Schule“ — Standort der Schullandheimpädagogik*
- *Natur und Umwelterziehung — Spezifische Möglichkeiten in den Schullandheimen*

EPSO '87 — 8. Europäisches Pädagogisches Symposium am Oberrhein vom 22. Juli bis 1. August 1987

(Teilnehmer: Eberhard Johansson, Klaus Kruse, Andreas Heiber, Heinrich Thies) „Impressionen und Impulse“ in diesem Heft Seite 39—41. Die slh-Artikel: Maitland Stobart, Erwartungen an eine Europäische Erziehung; Hans Günther Homfeldt, Erziehung zum selbständigen Handeln; Felix v. Cube, Fordern statt Verwöhnen, verdanken wir den persönlichen Kontakten auf dieser Tagung in Straßburg.

„Reisen mit der Schule“ — Studienkonferenz der Thomas-Morus-Akademie, Bensberg, vom 21. bis 22. Oktober 1987

(Teilnehmer: Andreas Heiber, Klaus Kruse)

„Die Leitung der Tagung hatten Dr. W. Isenberg, Bensberg, und W. Müller, Hamburg. Die Teilnehmer: Lehrer, Jugendreiseveranstalter, Wissenschaftler arbeiteten nach grundsätzlichen Referaten und Diskussionen: Schulisches Reisen als Element des Schullebens (Prof. Dr. W. Wittenbruch, Münster), Reisen mit der Schule als Erziehungsfeld (Prof. Dr. H.-G. Homfeldt, Flensburg) in drei Arbeitsgruppen: 1. Ergebnisse einer Befragung (M. Güttler, DJH Detmold), 2. Reiseprojekte in der Schule (Dr. H.-P. Steimle, Neunkirchen), 3. Klassenreise aus der Sicht eines Lehrers (OStR J. Haffke, Bonn). Arbeitsergebnisse, insbesondere auch der informellen Gespräche und gegenseitigen Erwartungen, sind u. a. der Wunsch nach besseren Kontakt- und Informationsmöglichkeiten und das Bemühen um bewußteren Umgang mit dem Medium Schülereisen — im Sinne der Reformpädagogik“. (AH)

Beobachtungen unsererseits des (Reise-)Marktes einerseits und der pädagogischen Konzeptionen andererseits sind geboten. Die gezielte Weitergabe unserer Analysen aus der Sicht der Schullandheimpädagogik könnte zur Kooperation beitragen, vor allem aber zur Differenzierung in der Sache und im Begriff.

„Wege zur Naturerziehung“ — Tagung über Umwelterziehung vom 22. bis 24. Oktober 1987 auf der Insel Mainau

(Teilnehmer: Klaus Kruse und (schullandheimübergreifend) „unsere Vermittler“ von Umweltzentren und Schullandheimen, z. B. Gerhard Winkel, Eberhard Reese, Gerald Klenk)

Diese Tagung — auf Einladung der Präsidentin der Deutschen Gartenbaugesellschaft, Gräfin Sonja Bernadotte — unter Leitung des Biologiedirektors Gerhard Winkel und mit Beteiligung u. a. des Bundesministers Jürgen Möllemann, des Staatsministers Prof. Dr. Diether Breitenbach, des Stadtschulrates Dr. Peter Menacher (für den Deutschen Städtetag) impliziert unter dem Gesichtspunkt Natur/Umwelterziehung das Schullandheim ausdrücklich im Verbundsystem Schule — Schullandheim — Umweltzentren: Lernorte = Lebensorte.

HT

„SERIE“ — EINLADUNG ZUR BEGEGNUNG

Biografische Anmerkungen zu den Beiträgen in slh 142

Lydia Thies

Geboren in Münster/Westfalen 1958. Amerikaaufenthalt mit High-School-Abschluß. Einzelne Semester Jura und Linguistik in Bielefeld. Schauspielpraxis in freien Theatergruppen. Leben und Arbeiten in Kooperativen, alternativ-kulturellen Begegnungsstationen. Schauspielaus- und -fortbildung in internationalen Theaterseminaren (insbesondere Teatro Nucleo, Italien). Eigenes Text-Tanz-Monodram. Autorin kulturkritischer und literarischer Texte. Und Schullandheimaufenthalte.

Gabriele Ludwig

Geboren 1960 in Köln. 1978 Studium der Philosophie, Literaturwissenschaft und Pädagogik in Köln. 1980 Studium an der Staatlichen Kunstakademie in Düsseldorf — Lehramtsstudium. Ab 1983 Studium der Freien Malerei ebenda. Seit 1985 wieder in Köln ansässig. Diverse Einzelausstellungen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (Photo-Text-Malerei). Seit 1985 Kunstpädagogische Workshops und -Seminare, Veröffentlichungen zu Kunsttheorie. Arbeitet als freie Malerin in Köln. Schullandheimtheorie und -praxis: Seit 1981 pädagogische Begleitung von Schullandheimaufenthalten, slh-Redaktion, Foto-, Grafik- und Textpublikation in der Literatur des Verbandes und der Fachzeitschrift „Das Schullandheim“.

Es bleibt bei dem vorgesehenen **Termin der Arbeitstagung** unseres Verbandes vom **12.—15. Mai 1988** im Raum Heeßen/Bad Eilsen im Weserbergland. Gastgeber wird der Landesverband Bremen mit seinem Schullandheim „Weser“ in Heeßen sein. Schwerpunkte: Pädagogischer Erfahrungsaustausch, Umwelterziehung im Schullandheim, Informationen und Diskussionen zu wirtschaftlichen, rechtlichen und Versicherungs-Fragen.

Nähere Informationen folgen; bitte Termin vormerken!

IM NÄCHSTEN HEFT

das
Schullandheim
slh

Die in slh 141, Seite 70, gegebene **thematische Orientierung** gilt i. g. auch für slh 143.

„**Reisen mit der Schule**“: Klassenfahrt/Schullandheimaufenthalt

„**Natur/Umwelterziehung**“: Umweltzentren/Schullandheime

„**Europäische Erziehung**“: **Begegnungen im Schullandheim**

Diese Aspekte zur Schullandheimpädagogik sollen **praxisorientiert** in den folgenden Heften erörtert werden.

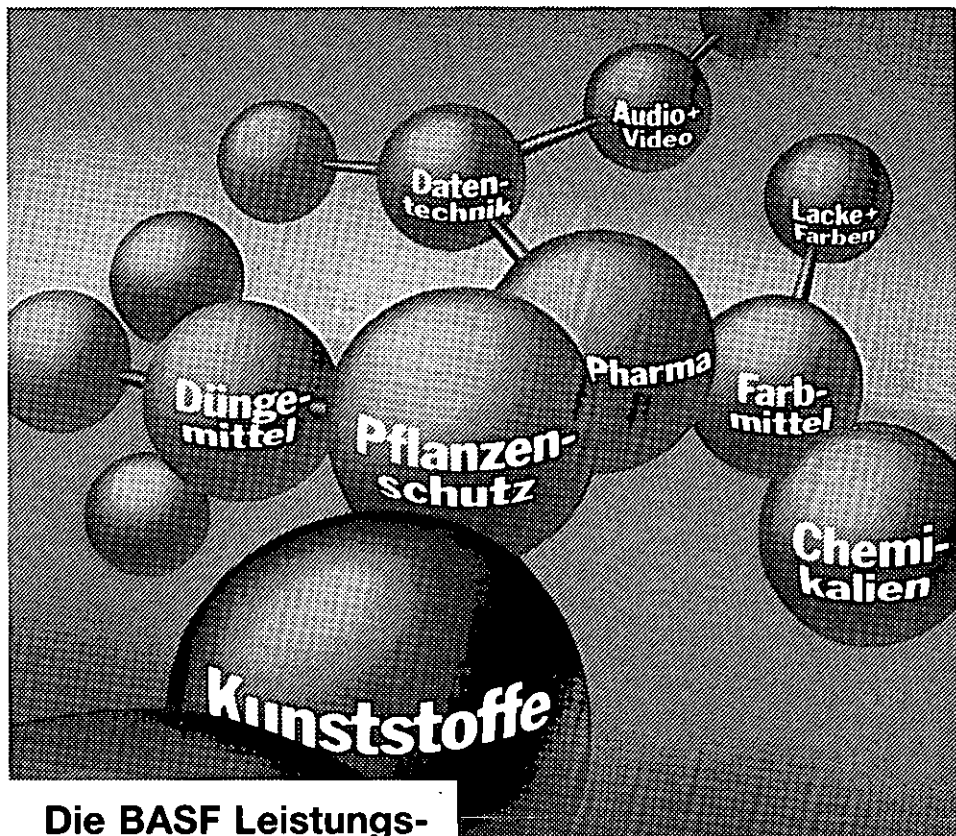
Aufenthaltskonzeption und Praxisbeispiele — Lehrerfortbildung

Praxisbeispiele, vor allem im handwerklich-kreativen und ökologischen Bereich, implizieren den Gesichtspunkt der Lehrerfortbildung, so daß neben Erfahrungsaustausch und Gespräch Impulse entstehen für Lernen durch eigenes Tun in kleinen Arbeitsgruppen — insbesondere im Hinblick auf die Bundesarbeitstagung 1988.

slh 143 erscheint Februar 1988.

Schriftliche Rückmeldungen und Unterlagen möglichst umgehend. Redaktionelle Vereinbarungen für slh 143 bis zum 20. Dezember 1987.

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



Die BASF Leistungs- Struktur: Beispiel innovativer Chemie.

Als eines der großen international tätigen Chemieunternehmen sind wir Partner vieler Branchen.

Basis dafür sind eine sehr breitgefächerte Produktpalette, ein hoher Qualitätsstandard und umfassendes Wissen und Können in anwendungstechnischen Fragen.

Die Voraussetzungen dazu

schaffen wir durch zukunftsorientiertes Denken und Handeln in der Forschung und eine langfristig angelegte Investitionspolitik.

Unsere Bemühungen gelten der Steigerung der Lebensqualität und der Sicherung der Zukunft.

Intelligente Problemlösungen mit neuen Produkten und neuen Technologien auf vielen Arbeitsgebieten beweisen unser weltweites Engagement und Verantwortungsbewußtsein.

BASF Aktiengesellschaft · D-6700 Ludwigshafen

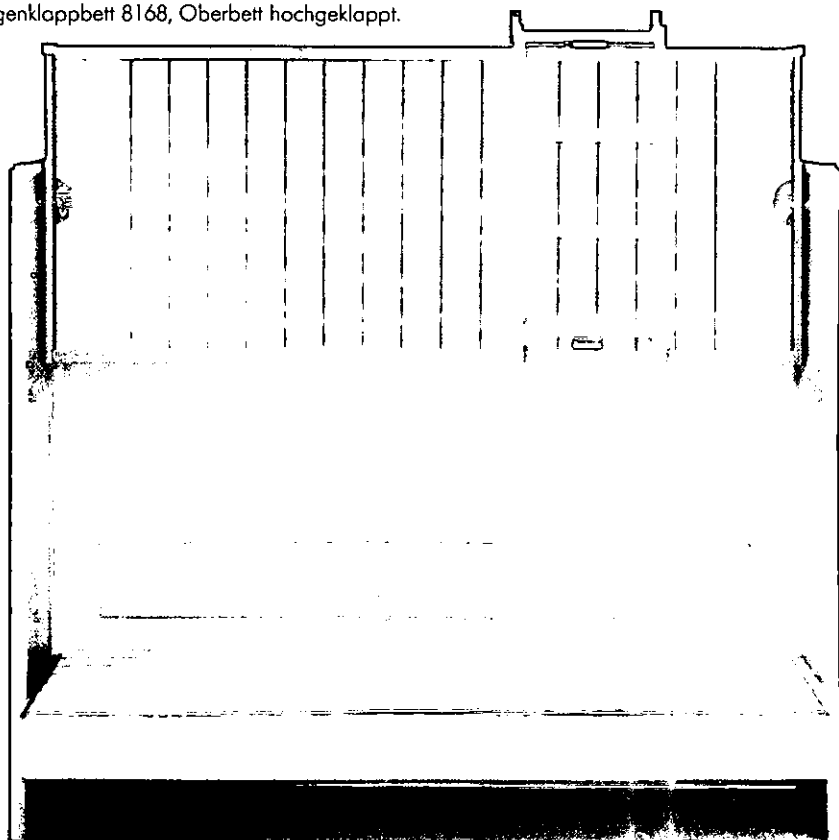
BASF

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.



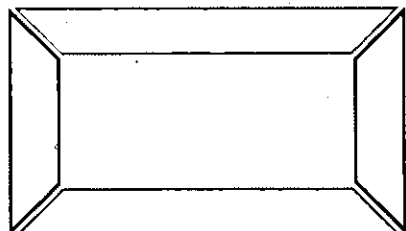
zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert. .

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:

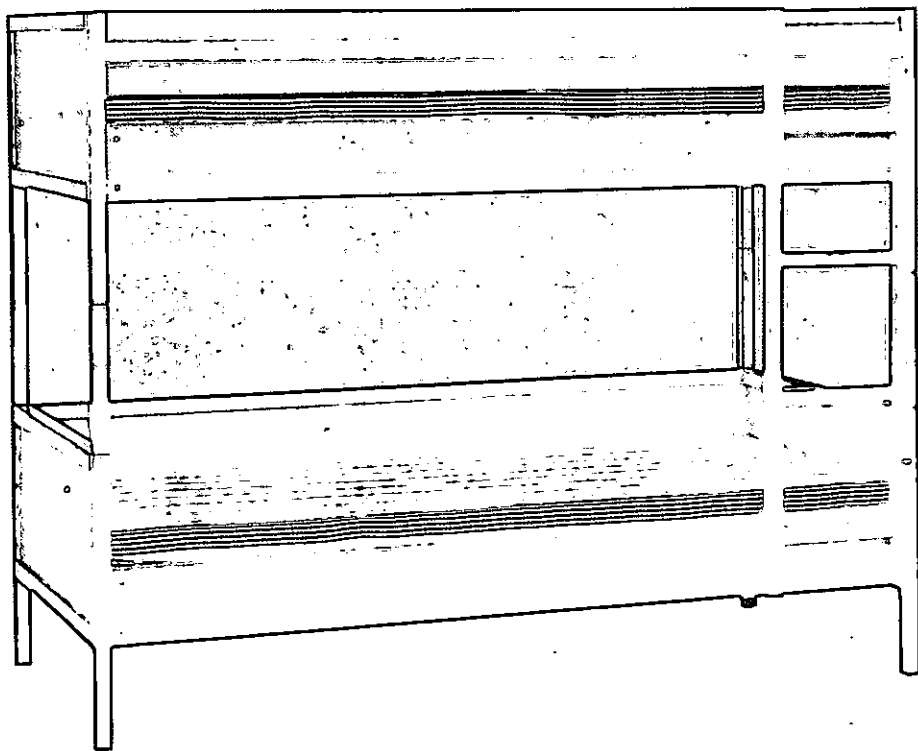
Ferdinand Sudahl GmbH & Co. KG
7177 Untermünkheim-Enslingen
Telefon (079 06) 5 83-4, Telex 74 829

SUDAHL



Innenarchitektur mit Funktion

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



zitat

„Die altbekannte Einsicht, daß das Individuellste zugleich das Allgemeinste sei, bewahrheitet sich in der menschlichen Kunstäußerung durch die erschütternde Präsenz des innovativen Werks, welches die betrachtende zeitgenössische Welt jeder relativierenden Distanz beraubt und somit für einen kurzen historischen Moment des Erstaunens der Sprachlosigkeit aussetzt, in deren Stille hinein unsere menschliche Existenz — geschichtslos, weil unendlich präsent — freischwingt.“

GABRIELE LUDWIG
KUNST — SCHULE