



# das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Verband Deutscher Schullandheime e. V.  
slh 143 — 1988 — Heft 1

ISSN - 0724 5262

Verband Deutscher Schullandheime e. V.  
Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime e. V.

## **BUNDESARBEITSTAGUNG**

**12. bis 15. MAI 1988**

**Weserbergland**

**Umwelterziehung in Umweltzentren — Schulen — Schullandheimen**

**Rechtliche und wirtschaftliche Fragen  
aus der Sicht der Schullandheimträger**

**„Markt der Möglichkeiten“**

**Sehen — Erleben — Mitmachen — Schullandheimarbeit heute**

Einladung, Programm, Hinweise auf den Mittelseiten dieses Heftes.

Interessierte slh-Leser/innen erhalten die Tagungsunterlagen beim Verband Deutscher Schullandheime, Geschäftsstelle, Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg.

HT

„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



<b>Entgrenzungen</b>	<b>Maskenbau, Maskenspiel, Wandgestaltungen</b>	
▶ Gabriele Ludwig Entgrenzung — Betrachtungen über die Maske als Kunstform		Seite 3—5
▶ Walter Stöver Maskenwege — Die Maske „zur Sprache gebracht“		Seite 6—12
▶ Dietlind Gietzen Eva's Funny Picture Show — Vom Maskieren und Demaskieren		Seite 13—21
▶ Elisabeth Heil „Leben auf der Burg“ — Eine Sexta malt ein Wandbild im Schullandheim		Seite 22—27
<b>Umweltzentren</b>	<b>Schule</b>	<b>Schullandheim</b>
▶ Gerhard Winkel Schullandheime und Umweltzentren — Bericht über eine Tagung		Seite 28—30
● Resolution zur Natur- und Umwelterziehung		Seite 31—32
▶ Günter Hoffmann und Klaus-Peter Ulbrich Praktischer Biologieunterricht und Umwelterziehung vom Schul- und Bürgergarten aus		Seite 33—40
▶ Volker Schürmann Menschen sind tatsächlich keine Graugänse — Wider die Statik eines Triebmodells		Seite 41—44
<b>Schullandheime — „und das pädagogische Prinzip der Selbstorganisation“</b>		
□ André Nixdorf (8. Klasse) „Computer hoch“ — Eine Utopie		Seite 47
▶ Hans Günther Homfeldt und Heiner Volkers Klassenfahrt und das pädagogische Prinzip der Selbstorganisation		Seite 48—55
▶ Manfred Vogel Kommunen und Schullandheime — Argumente wider den Rotstift der Stadtväter		Seite 56—60
<b>Verband Deutscher Schullandheime</b>		
● Bundesarbeitstagung vom 12. bis 15. Mai 1988 Einladung, Programm, Hinweise		Mittelseiten 1—8
● EPSO '88 — Tagungshinweise		Seite 46
● Eberhard Johansson 60 Jahre		Seite 61
● Veröffentlichungen des Verbandes		Seite 63
Texte und Kommentare der Redaktion Titelgrafik: G. Ludwig; Maske S. 1: S. Brinkmann; Maske S. 7 u. 12: W. Stöver; Fotos S. 12—27: D. Gietzen, E. Heil, A. Heiber Im nächsten Heft		Seiten 3—5, 12, 28, 33, 41, 48, 56 Seite 62



# Entgrenzung — Betrachtungen über die Maske als Kunstform

*Von Gabriele Ludwig*

Die Maske ist eine der ältesten und damit elementaren Kunstformen, die menschliche Kulturen hervorbringen bzw. hervorgebracht haben.

Sie ist als eine zum Gebrauch bestimmte Plastik zu beschreiben, als ein Instrument der Verwandlung und damit der Entgrenzung bestimmter Wirklichkeits- oder Präsentationsebenen, wie sie durch die menschliche Erfahrungswelt definiert und durch die geschichtlich begründeten sozio-kulturellen Faktoren kategorisiert werden.

In der Maske wird vornehmlich das menschliche Antlitz, diese fixe Gestalt aus der Horizontalen der Augen und Ohren, der Nasensenkrechten als der Achse der Gesichtssymmetrie, und schließlich des Mundes abgebildet, idoliert, verfremdet, bis zur Fratze verformt oder geht Metamorphosen ein mit Gesichts„gestalten“ der höheren Tier-

welt, mit dem Schnabel des Vogels, den Hörnern des Stieres, den Reißzähnen des Raubtieres usw. und wird so zur dämonischen Gestalt einer Zwischenwelt, welche es vermag, die hermetische Oberfläche einer geordneten, kategorisierten und typisierten Welt der alltäglichen Erfahrung aufzubrechen und die imaginären Welten, welchen der Mensch ebenso verhaftet ist, zu entbergen, sie zwischenmenschlich „real“, d. h. sinnlich erfahrbar zu machen.

Der Gesichtsgestalt des Menschen, welche physiologisch gesehen zugleich das Sinneszentrum des menschlichen Körpers beherbergt, ist an jedem Sprachakt, an jeder zwischenmenschlich kommunikativen Situation wesentlich beteiligt, zum einen rein funktional durch die Sinnesorgane (Rezeption) sowie durch die Funktion des Sprechens, des „Verlautens“, zum anderen

„spricht“ die Gesichtsgestalt durchaus ihre eigene, expressive und der reinen Selbstpräsentation (des Menschen) dienende Sprache.

Zudem erscheint das menschliche Gesicht als die „Gestalt“, als der „Ort“ der Entgrenzung und Transkription von „Innen“ und „Außen“, von „Subjekt“ und „Objekt“, als der magische „Ort“ der Anverwandlung und des Sich-Mitteilens von Mensch und Dingen, von Mensch und Mensch.

Es erscheint sinnvoll, diesen „Magischen Ort“, die präsentative „Gestalt“ des menschlichen Gesichts als Schauplatz aller denkbaren Verwandlungen, Beschwörungen und Besessenheiten zum „Gegenstand“ bildschöpferischer Tätigkeit zu machen, wobei weniger das Ab-Bild (Portrait) der individuellen Gesichtsgestalt der Maske wesentlich ist (von der Totenmaske abgesehen) als vielmehr deren Idolisierung, Minimalisierung, Generalisierung: Die Maske „entrückt“ das individuelle menschliche Antlitz und „öffnet“ es dem magischen Ereignis, der Verwandlung, der Besessenheit.

So fanden Masken schon früh bei kultischen Anlässen ihren Platz, wurden zu Instrumenten von Zauberern, Schamanen und Medien bei der Kommunikation mit der Geister- und Götterwelt.

Wer die Maske aufsetzt, entkleidet sich seiner Individualität und gibt sich in die Besessenheit eines Geistes oder Gottes, verleiht ihm seine leibhaftige Präsenz. Der Dämon ergreift Besitz von

dem maskierten Körper, handelt, spricht durch ihn.

Noch immer kann „die Maske“ als reiner Ausdruck der Bereitschaft zu Besessenheit und Ekstase beschrieben werden, doch ist hierin ihre Wesenheit noch lange nicht erschöpft:

Die Kreation verschiedener Masken verheißt verschiedene Verwandlungen, verschiedene Zugänge zum Außer-sich-Sein und zugleich die Repräsentation einer hochdifferenzierten „Geister“- bzw. Erscheinungswelt, ein „phänomenologisches Kabinett“ der Schicksals- und Triebkräfte menschlichen Daseins und Handelns.

Das Aufsetzen der Maske hebt die eigene Identität auf, das Erscheinungsbild, zu dem sich das Individuum in seinen Präsentationsformen festgeschrieben hat. War im kultischen Maskenspiel die Ekstase, die Entgrenzung und Verschmelzung von Menschen- und Geisterwelt implizit und mit der gesellschaftlichen Realität vereinbart, bedeutet Maskierung in unserer Gesellschaft einen Ausbruch aus den Bezügen der eingeschworenen Normwelt, welche im alltäglichen Miteinander kaum „Spielräume“ offenläßt.

Der Maskenträger jedoch weigert sich, tritt hinter seine Maske zurück — ist von ihr besessen: die Maske weist dem Spieler die Rolle an, die er zu spielen hat und entzieht ihm zugleich den Rollenerwartungen der Gesellschaft, setzt ihn aus in einen „Kunst“raum des Außer-sich-Seins, in den Spielraum ei-

ner anderen Selbst-Präsentation. Daß er dies öffentlich tut und sich zu seinen Possen — qua Maske — bekennt, schafft um ihn herum eine Art „Asozialen Raum“ der Narren- oder auch Vögel-freiheit, je nach „pluralistischer Schmerzgrenze“ der zuschauenden Gesellschaft.

Das psychosozial bedingte „So-tun-als-ob“ des alltäglichen Rollenspiels, von den Protagonisten des herrschenden Gesellschaftsbildes mit sublimen Virtuosität interpretiert bzw. internalisiert, zielt immer — gewollt oder nicht, propagiert oder nicht — auf die Assimilation des Individuums ab, d. h. auf völlige Angleichung der Selbst-Präsentation an die vorformulierten Verhaltensnormen des gesellschaftlichen Miteinander.

Auch das Maskenspiel eröffnet eine „Als-ob-Welt“; es stellt allerdings selbst ein Bekenntnis zur Verwandlung, Verfremdung und Entgrenzung dar, welche die normative Instanz durch das situative Experiment ersetzt. Damit provoziert und hinterfragt das Maskenspiel in besonderer Weise die Hermetik der Alltagswirklichkeit, fordert von ihr den „Spiel-Raum“ individueller Selbst-Präsentation zurück. Die Hermetik der Alltagswelt wird durch die Entgrenzung von Real- und Kunstraum durch die Maskierung aufgebrochen und ad absurdum geführt, denn sie entlarvt das gesellschaftlich propagierte Regelspiel als Fiktion, als mehr oder minder willkürliche Fixierung.

Die Maske stellt der situativen „Passion“ des w e r d e n d e n Subjekts

das in den Kunst- oder Spielraum sich frei entwerfende, sich spielerisch ver-wandelnde Subjekt gegenüber. Der für die Dauer der Spielsituation angenom-mene Charakter, die der Maske implizite „Wesenheit“, entbirgt sich im Spiel, präsentiert sich selbst, verwirklicht sich, ohne auf „die Wirklichkeit“ Anspruch zu erheben.

Die Maske hat ihr eigenes Gesetz. Auch sie bedarf der Interpretation, so wie die Rolle in Theater oder Gesellschaft. Aber sie täuscht den Zuschauer nicht durch sublimen Interpretationskunst über den „Realitätssprung“ der Spielsituation hinweg. Sie zeigt ihn vielmehr faktisch an, mutet der alltäglichen Situation Gaukeleien zu, führt sie hinter das Licht. Indem sie sich bewußt durch ihre eigengesetzliche Präsentation von der Norm distanziert, bietet sie allen situativ Beteiligten die Chance zur Distanz vom „Gewöhnlichen“, „immerfort Vorkommenden“.

Die Maske als Instrument der Verwandlung hat ihren festen Platz im Fundus menschlichen Kulturguts. Der Zeitgeist, der heute das Individuum als die Instanz propagiert, welche das Bild des Menschen prägt und immer neu formuliert, möge sich ihrer bedienen, um immer wieder die etablierte Situation außer Kraft zu setzen durch die Anwendung der Gesetze des Imaginären, der magischen Welt der Verwandlungen, die darum total sein darf, weil sie auf den Anspruch, die „einzig gültige Wirklichkeit zu sein, verzichtet und ihn somit entlarvt.

# MASKENWEGE

*Als nicht ganz zufälliges Strandgut landete ich auf der Insel. Eine frische Brise blies mich über die Dünen hinweg, geradewegs ins Schullandheim. Ich rieb mir zunächst den Sand aus den Augen, der sich bei der Dünenüberquerung, vielleicht auch während meiner zweijährigen Referendarszeit, angesammelt hatte.*

*Ich entdeckte einen Ort, von dem ich heute behaupte: hier können innerhalb des Schulbetriebes am ehesten innovatorische Prozesse, insbesondere im gestalterischen Bereich, in Gang gesetzt und verwirklicht werden. Diese Chance sollte man nutzen.*

*Gerne möchte ich mit einigen Ideen dazu beitragen, die sich im Sinne einer projektorientierten, fächerübergreifenden Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bei den gegebenen räumlich-zeitlichen und personalen Bedingungen auch durchführen ließen.*

*Aus meiner Tätigkeit im Bereich Freies Theater erwuchs die Idee — oder wie ich es nenne „das Pflastersteinchen“ — einer praktischen Auseinandersetzung mit Masken, in Form von Maskenbau und Maskenspiel. Dieses Steinchen — blaß schimmernd, doch Farbe bekennd — ist nicht als Grundstein für ein festgefügtes Gebäude gemeint, sondern als Beginn eines möglichen Weges, den mitzugestalten und zu gehen natürlich jedem freisteht.*

*Jeder kennt wahrscheinlich die visuelle Faszination, die von einer Maske ausgeht. Wer dagegen selbst einmal eine Maske gebaut und in ihr gesteckt hat, spürt, wie in ihm jede schillernde Zerstreuung und jeder gärende Aktionismus entweicht, empfindet eine immense Verdichtung. Dies mag an dem Phänomen liegen, daß sich der Spieler in neue Erlebnisräume begibt, seine alltäglichen Masken überschreitet.*

*Das starre Maskengesicht wird im Spiel zum Leben erweckt. Es gilt bei dieser Verlebendigung, die Eigendynamik der Maske zu erspüren, ihren Rhythmus zu finden, ihr einen Namen, eine Identität zu geben und ihre Aura zu erfüllen.*

*Die Medien hierzu sind in erster Linie Bewegung, Tanz, Musik, Licht und Schatten; auch bewegte Szenerien und Sprache sind geeignet. Diese Elemente können selbständig nebeneinander stehen, miteinander korrespondieren oder bis an ihre eigenen Grenzen geführt werden.*

*Wozu nun diese Grenzgänge, wird manch einer fragen. Vielleicht nur, um die Wächter der Persönlichkeit zu kitzeln, die vor deren hartgebackenen Strukturen hocken, und um loszulassen, was noch nicht fest geworden ist. Walter Stöver*



# Die Maske „zur Sprache gebracht“

Von Walter Stöver

... Nicht doch, es ist nur Maske,  
Zierat zum Bestechen. Dies Angesicht,  
das süße Fratze helle küßt;  
Schau her, dort ist es, dort und  
schauerlich verzogen. Das wahre  
Haupt, das Antlitz, wie es wirklich ist.  
Dort hinter jenes Truggesicht zurück-  
gebogen . . . (Baudelaire)

Im Folgenden möchte ich keine Gebrauchsanweisung zur Herstellung von Masken, auch keinen Erfahrungsbericht über die praktische Arbeit des Maskenspiels mit Schülern und Studenten liefern; dies soll an anderer Stelle geschehen. Das Anliegen dieses Artikels ist zunächst theoretischer Natur. Es sollen Fragen aufgeworfen werden, mit denen der Maskenbauer und -spieler unweigerlich konfrontiert wird, sofern er in gewisse Tiefenschichten vorzudringen gewillt ist: dies liegt schon in der Natur des Gegenstandes.

Was jedem als Phänomen mehr oder weniger bekannt ist — die Maske —, soll nach ihrer immanenten Logik bzw. Grammatik abgefragt werden; denn „das Bekannte ist, darum weil es bekannt ist, nicht erkannt“ (Hegel, PhG.). Dabei bin ich mir allerdings des Umstandes bewußt: „Das bloße Lesen einer Grammatik führt bekanntlich noch nicht zum Beherrschen einer Sprache.“ (Watzlawick)

Jenseits der Frage der bloßen Machbarkeit und deren vordergründiger Rechtfertigung möchte ich die Maske ‚zur Sprache bringen‘. Und zwar soll dies, um nicht in eine Einbahnstraße zu geraten, in zwei Richtungen erfolgen: zum einen wird die Sprache der Maske und die spezifischen Eigenheiten der Maskensprachen thematisiert. Die andere

Richtung zielt auf die Sprache als solche. Besitzt die Sprache selbst ‚Masken‘, demzufolge jeder Sprechende ein Maskenträger wäre, ob er will/weiß oder nicht? Inwieweit also impliziert der Komplex Maske eine Kritik der Sprache und darüber hinaus konstruktive Entwürfe zu deren Belebung?

## MASKEN DER SPRACHE

„Bei wie vielen mindestens ist ihr Paß gefälscht, gerade weil er kraft des Meldeamts echt ist.“ (Bloch, Spuren)

Sprachmasken treten dort auf, wo die Sprache als Mittel zu einer optimalen Überzeugungsarbeit benutzt, jedoch die inhaltlich-thematischen Bezüge gleichgültig gegenüber dem Zweck des Gesprochenen bleiben. Diese Art mit Sprache umzugehen schließt durchaus die Möglichkeit einer kunstvollen Rede-weise ein, schlägt jedoch allein unter zweckrationalen Absichten ohne Anteilnahme der Person leicht um ins Klischeehafte. Wir treffen diese Sprachklischees nicht allein in den Floskeln der politischen Rede oder der kalkulierenden Bewußtseinsindustrie an, wir selbst sind als Pädagogen an deren Bildung nicht unbeteiligt. Hätte die didaktisch-pädagogische Phraseologie und das alltägliche Beamtendeutsch lediglich eine Schutzfunktion für den Einzelnen, wäre dies weiterhin nicht der Rede wert. Da aber Sprache, zumal die eingeschlifflene, oder besser: abgeschlifflene, die Wirklichkeit nicht abbildet, sondern den Rahmen schafft, innerhalb dessen Wirklichkeit erst erfahren werden kann, wird die vermeintliche Sicherheit mit dem Preis der Erstarrung bezahlt, werden die falschen Aushän-

geschilder bald zu einem Brett vor dem Kopf, schwer durchschaubar auch für seinen Träger. Dies ist durchaus nicht polemisch oder zynisch gemeint.

Betrachten wir die Verwandlung der Sprache am Beispiel ihrer ‚Verbeamtung‘ einmal strukturell: Sprachklichschees sind Repräsentanten eines Verhaltens. Das Verhalten ist allgemein in der gedoppelten Form der „In-Beziehung-zum-Anderen“ und „In-Beziehung-zu-Sich“ zu sehen. In unserem Falle nun erhält die Sprache in ihrem Sein-für-Anderere eine starke Überbetonung, was sich auf der anderen Seite zugleich als Bedeutungsverlust für das Subjekt auswirkt. Innerhalb einer Institution bildet sich hinter dem Rücken der Individuen eine Sprache heraus, die ihre Sprecher unweigerlich zurückdrängt. Und zwar nicht deshalb, weil diese nicht zur Sprache kämen, sondern gerade weil sie innerhalb dieser Sprache nach außen treten. Die Eigenständigkeit der Person ist unter einer Redeglocke verborgen, die Resonanz auf die auch immer angesprochenen Sachverhalte bleibt aus. Die Rhetorik des Über-redens gerät somit in ihre eigene Falle.

Bisher wurde eine bestimmte Umgangsweise mit der Sprache als maskenhaft bezeichnet; überall dort, wo mit Klichschees — bewußt oder unbewußt — gearbeitet wird, präsentiert uns die Sprache ihr erstarrtes Gesicht. Angesprochen wurde also eine mögliche Maskerade mit Hilfe der Sprache, nicht aber das Problem, ob Sprache als solche prinzipiell eine Hülle besitzt und wie diese auszumachen ist. Gibt es also eine

### **MASKE DER SPRACHE ALS SOLCHE?**

„Die Sprache verkleidet den Gedanken. Und zwar so, daß man nach der äußeren Form des Kleides nicht auf die Form des bekleideten Gedankens schließen kann; weil die äußere Form des Kleides nach ganz anderen Zwecken gebildet ist als danach, die Form des Körpers erkennen zu lassen.“ (Wittgenstein.)

Tractatus logicophilosophicus)

Die Sprache umhüllt etwas. Dieses Etwas ist durch sie selbst nicht ausdrückbar. Das Eingeschlossene bleibt nicht deshalb stumm, weil noch nicht die richtigen Worte gefunden sind, sondern weil es sich grundsätzlich der Rede entzieht. („Wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen“, lauten die vielzitierten Schlußworte des Tractatus.)

Damit wird eine Grenze der Sprache als Ausdruck der Gedanken behauptet. Diese Grenze war von jeher ein Anziehungspunkt für die Philosophie, und von ihrer Erfassung erhofften die Weisesten des Abendlandes einen erhöhten Aussichtspunkt, eine neue Perspektive. Die Grenze ließe sich als ein für allemal festgesetzt denken. Demzufolge würden wir uns in einem Sprachpalast befinden, den zu durchdringen, gar über ihn hinauszuschreiten, unmöglich wäre, ähnlich Kafkas Boten im kaiserlichen Palast: „Wie nutzlos müht er sich ab; immer noch zwängt er sich durch die Gemächer des innersten Palastes; niemals wird er sie überwinden; und gelänge ihm dies, nichts wäre gewonnen.“

Was das Problem der Sprache angeht, ist der beschwerliche Botengang jedenfalls des öfteren unternommen worden, in unterschiedliche Richtungen und mit verschiedenen Ergebnissen. Wittgenstein beispielsweise war einer von ihnen, der der Grenze mit Respekt gegenübertrat und davor warnte, sie zu übertreten, ohne den Rucksack ‚Sprache‘ zuvor abgelegt zu haben. Dies versperrte ihm keinesfalls die Sicht über die Grenze hinaus, wo er die Religion und Ethik erblickte.

Auch innerhalb der verschiedenen Sprachen wurden Grenzen ausgemacht, die zwar nicht hermetisch abgeschlossen, so doch als halbdurchlässig angesehen wurden. Diderot beispielsweise hielt die Gesamterscheinung eines Wortes für nicht übersetzbar. Jede Sprache setzt sich damit aus ‚Hieroglyphen‘ zusammen, also aus Zeichen, für die ich bestenfalls an-

nähernd verwandte Zeichen finden kann, die Zeichen selbst jedoch immer rätselhaft bleiben.

Ein anderes Mal behaupten Sprachtheoretiker den Schlüssel bereitzuhalten, mit dessen Hilfe man das äußerste Tor dieses innersten Palastes öffnen kann. Für Jacques Derrida ist dieser Schlüssel Schrift. „Es scheint so, als ob das, was man Sprache nennt, in seinem Ursprung und an seinem Ende nur ein Moment, ein wesentlicher, aber determinierter Modus, ein Phänomen, ein Aspekt oder eine Art der Schrift sein könnte.“ Für wahr, ein faszinierender Gedanke; wird hier doch der Versuch unternommen, das Zentrum des Palastes — den Logos — zu stürmen, um so den Logozentrismus abendländischer Prägung zu überwinden.

Doch vergessen wir bei aller Beredsamkeit über Sprechlarven, Sprachhüllen und abgesteckten Grenzen nicht, daß jenseits des Zaunes möglicherweise jemand sitzt, die auch einmal zu Wort kommen will, die es wagt, sich der Grenze von der anderen Seite zu nähern, nämlich die Maske in ihrer Unmittelbarkeit.

## Die SPRACHE DER MASKE

Die Maske spricht uns unmittelbar an. Sie fasziniert, zieht unsere Blicke in den ihrigen oder schreckt ab. Durch Abweichungen von Altbekanntem ruft sie Bilderwelten in uns wach, unheimliche, groteske oder heiter-gesellige. Somit spricht sie immer auch von uns. Ein stiller Dialog kann entstehen zwischen der Maske, die sich durch ihre Gestalt ausdrückt und dem Betrachter, der diesem Ausdruck nachgeht. Ein voreiliges Daraufzugehen kann dagegen den eigenen Blick verstellen, ihn zu eng werden lassen und die Aussage der Maske übertönen.

In den Beschreibungen vieler Ethnologen wird die Seltenheit, Reinheit und Schönheit der Form der Maske häufig betont; dies verrät jedoch lediglich den eifrigen Sammler, der seine Masken mit seinen ästhetischen Paradigmen über-

stülpt, diese selbst aber nicht hinterfragt. Untersuchungen, wie die von Claude Lévi-Strauss, bilden da eine Ausnahme. Er erforscht in seinem Buch „Der Weg der Masken“ am Beispiel einiger nordamerikanischer Indianermasken den Zusammenhang zwischen der Gestaltung und der Bedeutung der Maske, der nur aus dem jeweiligen Kontext des Mythos, die sie symbolisiert, erklärbar ist. Dabei wird die Korrelation von Maskentypus und Sprachfamilie bzw. dem Geltungsbereich eines Mythos aufgezeigt.

Das Beispiel verdeutlicht, daß eine Maske einer bestimmten sozialen Gruppe für diese eine eindeutige Sprache sprechen kann; dies jedoch nur aufgrund der Tatsache, daß sie nicht als bloßes Ding betrachtet wird, sondern Teilmoment eines komplexen Handlungsvollzuges ist, der von den Beteiligten gelebt, d. h. offen ausgesprochen wird. Oder anders ausgedrückt, das Objekt Maske bezeichnet das Ganze eines bestimmten Verhaltens, wovon die Gesichtsmaske nur ein einzelnes Teilelement darstellt.

Im kreativen Umgang mit dem Medium bezeichnet dies den Übergang von Maskenbau zum Maskenspiel. Hier tritt der Spieler in seiner eigenen Äußerlichkeit zurück, und die Maske betritt den beschwerlichen Weg ihrer eigenen Objektivation.

Hugo Ball beschreibt in seinem Tagebuch „Die Flucht aus der Zeit“ eindrucksvoll den Schritt in die Aktion: „Wir waren alle zugegen, als Janco mit seinen Masken ankam, und jeder band sich sogleich eine an. Da geschah nun etwas Seltsames. Die Maske verlangte nicht nur sofort nach einem Kostüm, sie diktierte auch einen ganz pathetischen, ja an Irrsinn streifenden Gestus. Ohne es fünf Minuten vorher auch nur geahnt zu haben, bewegten wir uns in den absonderlichsten Figuren, drapiert und behängt mit unmöglichen Gegenständen, einer den anderen an Einfällen überbietend. Die motorische Gewalt dieser Masken teilte sich uns mit fraprierender Unwiderstehlichkeit mit.“

Wir waren mit einem Male darüber belehrt, worin die Bedeutung einer solchen Larve für die Mimik, für das Theater bestand. Die Masken verlangten einfach, daß ihre Träger sich zu einem tragisch-absurden Tanz in Bewegung setzten. Wir sahen uns jetzt die aus Pappe geschnittenen, bemalten und beklebten Dinger genauer an und abstrahierten zu ihrer vieldeutigen Eigenheit eine Anzahl von Tänzen, zu denen ich auf der Stelle ein kurzes Musikstück erfand. Den einen Tanz nannten wir Fliegenfangen. Zu dieser Maske paßten nur plumpe, tappende Schritte und einige hastig fangende, weit ausholende Posen, nebst einer nervösen, schrillen Musik . . . Was an den Masken uns allesamt fasziniert, ist, daß sie nicht menschliche, sondern überlebensgroße und leidenschaftliche Charaktere verkörpern.“ (entnommen: Ebeling. Masken und Maskierung, S. 232 f.)

Wichtig scheint mir die vom Spieler zunächst eingenommene passive Einstellung. Er trägt sie nicht, sondern läßt sich von der Maske tragen, sich von ihr inspirieren. Hierdurch geschieht die Gesamtcharakterisierung — ausgedrückt durch das Kostüm über Pose und Bewegung, bis hin zu eigenständigen Tanzformen und Musikstücken — quasi automatisch. Passivität meint hier also ein Geschehenlassen, Sein-lassen.

Nicht immer funktioniert der Übergang zum kreativen Spiel so problemlos wie bei den in Improvisation geübten Künstlern. In der Regel bedeutet das Aufsetzen einer Maske eine elementare Verunsicherung für die Person, die sich in den Worten „Ich sehe nichts“ ausdrückt. Dieses „Ich sehe nichts“ ist keineswegs ausschließlich banal empirisch gemeint. Es impliziert:

„Meine Sichtweite stimmt mit der vorherigen nicht überein.“

„Ich werde nicht mehr gesehen. Ich verliere mein Gesicht. Mein Image ist zerstört.“

„Die Kommunikation ist unterbrochen. Ich bin sprachlos.“

Erst wenn das Selbst bereit ist, sich in seinem Anderssein zu entäußern, kann eine neue Sprache aufgebaut werden, die die sinnvolle Sprache der Maske ist. Dies meint, die Maske zu Wort kommen zu lassen.

## BERÜHRUNGSPUNKTE

Es dürfte klar geworden sein, daß die Rhetorik der Maske gänzlich verschieden ist von der eingangs erwähnten, welche Regeln und Techniken des Sprechens zum Zwecke des Überredens beherrschen will. Sie ist gemeint als individuelle Ausdrucksfähigkeit, die keine vorgegebenen Regelsysteme reproduziert, sondern ihre Sprache stufenweise entwirft. Betont wird also der dynamische Aspekt des Neu-Sprechens-Lernens.

Die Maske kann uns den Weg weisen zu einem umfassenden Sprachverständnis, wie es bereits in „Sein und Zeit“ von Heidegger dargelegt wurde. Er nennt als die existentialen Weisen der Sprache: die Rede, das Hören und das Schweigen. Damit ist keinesfalls ein Rückzug ins Innere oder ein Verstummen gemeint. „Das Hören auf . . . ist das existentielle Offensein des Daseins als Mitsein für den Anderen.“

Und bezüglich des Schweigens heißt es: „Um schweigen zu können, muß das Dasein etwas zu sagen haben, das heißt über eine eigentliche und reiche Erschlossenheit seiner selbst verfügen. Dann macht Verschwiegenheit offenbar und schlägt das „Gerede“ nieder“.

Beim Maskenspiel sind die Weisen der Sprache des Hören- und Schweigen-Könnens Voraussetzung, um zu einer Rede der Maske zu gelangen. Das Maskenspiel kann uns eröffnen, daß sich Sprache nicht mit dem Gesprochenen erledigt. Insofern lehrt uns die Maske ein neues Spiel, aufgrund dessen das alte Spiel nicht mehr naiv, sondern bestenfalls reflektiert weitergespielt werden kann.

### Literatur zum Artikel

Buck, Theo: Mehrdeutigkeit ohne Maske. Zum ästhetischen Modus der Dichtung Paul Celans. In: Text + Kritik, Zeitschrift für Literatur 53/54, Juli 1984

Derrida, Jacques: Grammatologie. stw 417, 1983

Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen 1984

Lévi Strauss, Claude: Der Weg der Masken. it 288, 1977

Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Piper, München 1984

ders.: Die Möglichkeit des Andersseins. Bern/Stuttgart/Wien, Huber 1986

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, es 12, Frankfurt 1963

### Literatur zum Einstieg

Ebeling, Ingelore: Masken und Maskierung Kult Kunst und Kosmetik von den Naturvölkern bis zur Gegenwart, Köln, DuMont, 1984.

Lommel, Andreas: Masken — Gesichter der Menschheit, Stuttgart, 1981

Harjes, Rainer: Handbuch zur Praxis des Freien Theaters, Lebensraum durch Lebensraum, Köln, DuMont, 1983

### Autor:

**Walter Stöver**

Lehrerbildung für Musik, Kunst, Erziehungswissenschaft

Zum Thema „Maskenbau und Maskenspiel“ verweisen wir auf Foto-Text-Publikationen des Verbandes Deutscher Schullandheime (vgl. Seite 63!).

— „Winteraustreibung“ — Tänzerisch-musikalisches Projekt im Schullandheim (Wandertag — Klassenfahrt — Schullandheim, Seite 178 ff.)

— „Verwandlungen“ — Foto-Text-Seiten (Erziehung in Schule und Schullandheim, Bd. 3, Seite 224 ff.)

— Herstellung von Gipsmasken und -händen (Projektarbeit im Schullandheim, Bd. 3, Seite 134 ff.)

HT



# EVA'S FUNNY PICTURE SHOW

## VOM MASKIEREN UND DEMASKIEREN

*Von Dietlind Gietzen*

**Masken bauen, mit Masken spielen, tanzen, vielleicht eine gemeinsame Aktion machen — Ende offen.**

Zugegeben, auf die Frage meiner theaterbesessenen Schülerinnen und Schüler, „warum nicht wieder ein richtiges Theaterstück mit Sprechrollen und so?“, wußte ich zunächst nur etwas von Abwechslung zu sagen: etwas Neues ausprobieren, Basteln im Freien bei hoffentlich sommerlichen Temperaturen, Agieren im Gelände ums Haus, also draußen und darum ohne gesprochenes Wort.

**„Neugier auf das neue Metier“**

Es gab sicher weitere äußere Beweggründe, vor allem aber Neugier auf das neue Metier, den Wunsch, durch Reduzierung anderer Ausdrucksformen der von Musik getragenen Bewegung eine zentrale Bedeutung zu geben. Andere Überlegungen kamen erst später hinzu, wurden durch das gemeinsame Tun wichtig. Wieder einmal zeigte sich — die Erfahrung vergangener Aufenthalte hatte mich schon mit dieser Sicherheit antreten lassen — daß das Schullandheim **der Ort** für lebendige, spannende Prozesse ist, deren Anregung, Beobachtung und Steuerung keine fertigen Konzepte, wohl aber eine gemeinsame Leitlinie der Begleiter, viel persönliche Neugier und Sensibilität fürs Geschehen braucht.

### **MASKENBAU**

**„Erst spät entpuppt sich die Gestalt“**

Die Herstellung einer Kleistermaske als Ganzmaske nimmt recht viel Zeit in An-

spruch, da eine große Fläche bearbeitet werden muß. Nach dem Kneten und Formen des Gestells aus weichem, nicht zu kleinmaschigen Kaninchen-draht beginnt das mühsame Bekleben mit Papierstreifen.

Mehrere Sitzungen, viel Ausdauer, Geduld und Durchhaltevermögen sind nötig. Die Kinder haben lange Zeit ein abstraktes Gebilde aus Draht und Papier in der Hand, erst spät entpuppt sich die Gestalt.

Bei unserem fast 3wöchigen Aufenthalt war der Zeitfaktor kein Problem. Die Erfahrung, daß hier nur viele winzige Schritte zum Ziel führen, daß ich dranbleiben muß, wenn die Maske wachsen soll, daß das Lustprinzip vorübergehend als Motor ausfällt, halte ich für sehr wichtig und gesund. Gerade dieser Lernprozeß ist im 45-Minuten-Takt des Schulvormittags, wo in der Regel spontane Würfe verblüffen, nicht zu vermitteln, und Defizite in diesem Bereich wurden während der Arbeit an den Masken trotz wechselnder Aufgaben und trotz des unterhaltsamen Beiprogramms aus Musik- und Sprechkassetten bei fast allen Kindern sichtbar.

Dennoch: die Kleisterarbeit war von **allen** nach ca. 3 Arbeitsgängen bewältigt. Daß die Begleiter in diesem Prozeß ganz eingespannt waren, einmal durch Arbeit an der eigenen Maske, zum anderen durch Helfen, ist sicher wichtigster Grund fürs Gelingen: Solange alle gemeinsam in den Kleistertopf fassen, wird das Vorhaben selbst nicht in Frage gestellt.

Mehr noch: Wenn sich sogar die Klassenlehrerin ihre Maske baut, dann wird für jeden selbstverständlich, was fürs spätere Tun so wichtig ist: **Ich schaffe mir meine Maske**, nicht irgendein von mir getrenntes Objekt, sondern meine Maske mit allen darin enthaltenen Möglichkeiten.

### „Wichtig, daß Vertrautheit zwischen uns und unserer Maske entsteht“

Hier anknüpfend bleibt auch nach erfolgreicher Durchführung unserer ersten Arbeitsphase ein Problem bestehen, das wir erst im weiteren lösen konnten: Wir gestalten Masken, die wir einmal tragen wollen, die einmal für uns sprechen sollen. Es wäre deshalb wichtig, daß vom ersten Augenblick an Vertrautheit zwischen uns und unserer Maske entsteht, eine Beziehung, die wächst, je öfter ich mein Werk betrachte, befühle, vielleicht auch beschreibe, je mehr es unter meinen Händen Gestalt annimmt. Unser langwieriger Anfangsprozeß schuf aber sicher zunächst einmal Distanz. Es dauerte lange, bis dies Gebilde aus Draht und Papier Ausdruck bekam, und wir mußten später beim Arbeiten mit Farbe und weiteren Materialien nachholen, was anfangs nicht möglich war.

Hinzu kommt, daß durch weitgehende thematische Offenheit alle Masken erst in der Endphase, bedingt durch zusätzliche Materialien, in Gestalt und Ausdruck festgelegt wurden. Daß dieses Defizit doch wettgemacht werden konnte, ist wiederum dem großzügigen zeitlichen Rahmen zu verdanken.

Mit dem Griff zur Farbe kehrte in der ganzen Gruppe die Lust wieder ein. Eigentlich wollte ich übers ruhige Betrachten und Befühlen der plastischen Gestalt zur Farbgestalt gelangen, aber die Vorstellungen waren in den Köpfen der Schüler schon erstaunlich fertig. Hier hatte sich also doch ein konkretes Bild entwickelt, ein erster Schritt zur späteren Identität, die durch zusätzliche Materialien (Fell, Krepp, Folie, Korken, Stoff, Wolle, Metall etc.) eine herrliche Abrundung erfuhr.

## DAS MASKENSPIEL

### „ist ein radikaler Eingriff in das übliche Rollenverhalten“

30 Masken — 30 Köpfe, die uns von Tischen und Fensterbänken in Halle und Eßraum anschauen, eine verrückte Gesellschaft, witzig, komisch, ernst, schaurig.

Sicher hat die „Muppet-Show“ Spuren hinterlassen in dieser fantastischen Tierwelt mit menschlichen Zügen: da drängen sich Affe, Krokodil, bebrillte Katze, Schwein mit Plüsch, zierlich gemusterte Mäuse, lindgrüner Elefant, Pünktchenhund u. a. Vielfarbig aluglänzende Punker glotzen neben düsteren und grellbunten Ungeheuern, neben Ritter- und Astronautenhelm, Kannibalenfratze und blaugesichtigen Allwettsköpfen.

Und die Schüler? Stolz zum Teil oder auch kritisch vergleichend, fasziniert, aber auch etwas skeptisch, in jedem Fall erleichtert bewegen sie sich in dieser jetzt immer gegenwärtigen Gesellschaft, betrachten, berühren, lassen auf sich wirken.

Nur im Ausnahmefall wird eine Maske hochgehoben, kurz ausprobiert, im übrigen ist das eine **Ausstellung**, die zunächst nichts auslöst, scheinbar zu nichts auffordert. Ich spüre Scheu und Zurückhaltung. Warten auf ein Signal der Begleiter?

Wir versuchen es mit kleinen pantomimischen Spielszenen, mal mit, mal ohne Maske, geben einfache Aufgaben vor, greifen Vorschläge auf, setzen schon ein wenig (rückblickend: zu wenig) Musik ein und hoffen, daß die Barriere allmählich schwindet.

Die Situation ist geteilt, exakt so geteilt, wie sich die Gesamtgruppe für die Spielübungen aufgeteilt hat — Zufall? Die einen sperren sich offenkundig („ich sehe doof aus, das geht nicht, ich kann das nicht“) die anderen finden einen spontanen, naiven, unkomplizierten Zugang, locker, einfallsreich und sensibel für die besonderen Erfordernisse des Maskenspiels.

Eine Erklärung dafür fanden wir erst allmählich, sahen uns aber im Laufe des Aufenthaltes immer wieder bestätigt:

Das Maskenspiel ist ein radikaler Eingriff in das übliche Rollenverhalten innerhalb der Gruppe. Hier wird nicht nach gewohnten Mustern mit vertrauten Äußerungsformen Bekanntes (Umwelt) kopiert, hier kann auch nicht die eigene bevorzugte Rolle ausgebaut und kultiviert werden, hier gilt es im Gegenteil, ganz Fremdes zu akzeptieren. Noch deutlicher: Wer die Maske aufsetzt, um ihre Sprache zu sprechen, muß die Maske, sprich: die Rolle erst einmal abstreifen, die er sonst gern vor Publikum zur Schau trägt.

Unser Versuch hatte gezeigt, daß ein Teil der 12-/13jährigen sich bereits im recht komplizierten Stadium der Loslösung vom naiven Kindsein befand. Diese Gruppe — überwiegend Mädchen, die gefangen sind in der eigenen Rollenfindung, die um ihre Identität und Position kämpfen, deren Fortbestand von der positiven Rückmeldung der anderen abhängt — konnte sich nicht unbefangen, natürlich und frei der neuen Rolle stellen. Diese Schüler mußten die Maskierung als schlimme Verunsicherung empfinden. Es ist viel verlangt von jemandem, der sich in der klasseninternen Rangliste bereits einen oberen Platz erkämpft hat, wenn er auf Sprache, Mimik und die Ausdrucksformen verzichten soll, mit denen er so gut ankommt. Wir Begleiter sehen gerade in diesem Prozeß ein wichtiges Stück Selbsterfahrung und die Möglichkeit der Selbstfindung, für viele Schüler aber besteht die unbewußte Angst zu verlieren.

Unsere ersten Spielversuche hatten trotz schöner Einzelerlebnisse einen weiteren Nachteil: Schon die winzigsten Szenen setzten eine Fülle von Aktionen frei, die nicht maskengerecht, sondern aus vertrauter Theaterpraxis übernommen waren. Da mußte die Maske als Fremdkörper, als Einschränkung empfunden werden: „Ich kann mich nicht richtig bewegen, ich sehe nichts, die Maske rutscht“.

## FREMDKÖRPER UND EINSCHRÄNKUNG

„Der Knoten platzt“

## SELBSTERFAHRUNG UND SELBSTFINDUNG

Wir suchten neue Ansätze aus folgenden Überlegungen:

- a) man müßte zuerst einmal den passiven Umgang mit der Maske lernen, sich ihr überlassen, sich ihre Sprache allmählich aufdrängen lassen. Das heißt, viel weniger wollen: nur eine Pose, nur dasein.
- b) Man müßte ganz unmerklich immer weiter in die Maskenidentität hinübergleiten.
- c) Man müßte sich selbst zuschauen können, um etwas von der Wirkung zu begreifen, die das eigene Tun auf die anderen hat.
- d) Man müßte durchweg Musik einsetzen, die die neue Identität trägt und erhält.

Der Knoten platzte, der entscheidende Schritt war getan, als wir mit Hilfe unserer unerschöpflichen Verkleidungskiste zunächst einmal die totale Maskierung und Kostümierung erreichten. Der Maskenträger muß verschwinden in seiner neugewonnenen Gestalt, muß unsichtbar werden, wenn er seine gewohnten Attitüden ablegen soll. — Ohne besondere Aufforderung griffen alle Schüler zu, arbeiteten mit Hingabe an ihren Kostümen, legten mit ganz individueller Gestaltung noch einmal und noch bestimmter den Ausdruck der Maskengestalt fest. Es blieben dabei keine Wünsche offen, Kostüme und Masken verschwanden erstmals in den Zimmern, die Gestalten waren zum Leben erwacht: Miss Piggy im pinkfarbenen Organdykleidchen, Maui mit hellrosa Schärpe, der fröhliche Elefant im zartgrünen Chiffongewand, King Kong im Fellkostüm, Satan im schwarzen Frack und all die anderen.

Den ersten großen Auftritt hatte jeder am Nachmittag, als zu Probëaufnahmen für eine Maskenshow geladen



NIMM PAPIER UND MASCHENDRAHT ...



... NIMM KLEBER, PINSEL, FARBEN SATT ...



... SAG „SIMSALABIM“ — DANN FEHLT NICHT VIEL ...



... UND SCHON BIST DU EIN KROKODIL!

wurde. Da traten die fertigen Gestalten vor ihr Publikum, hatten plötzlich Name, Herkunft, einen kleinen Werdegang und Lust auf eine Filmrolle.

Eine erstaunliche Wandlung wurde sichtbar: Was zunächst als Einschränkung empfunden worden war, wurde jetzt als Ausdrucksmöglichkeit akzeptiert. Die ungewohnte Hülle war angenommen, der persönliche Darstellungswille kollidierte nicht mehr mit der Sprache der Maske. Einige spürten offensichtlich auch die Chance, hinter der Maske Hemmungen abzulegen, andere nutzten die Möglichkeit zur Komik.

Alle wurden einzeln abgeleuchtet, nahmen dazu wie von selbst ihre Pose ein (einfach nur dasein!) und am folgenden Tag hing der von uns gewünschte Spiegel in Form von Fotosteckbriefen an der Wand.

### **„Das weitere Geschehen getrost den Schülern selbst überlassen“**

Wir waren jetzt an dem Punkt, wo man das weitere Geschehen getrost den Schülern selbst überlassen konnte. Es gab keine Widerstände mehr, als wir vorschlugen, Gruppen zu bilden, die sich jeweils ein kleines Maskenspiel ausdenken und irgendwo im dazu passenden Gelände aufführen sollten.

Die Aufgabe war nicht leicht, denn die Gruppen setzten sich natürlich nach Sympathie zusammen, und es galt, grobste Versammlungen unterschiedlicher Gestalten zu einem sinnvollen Zusammenhang zu fügen. Was tun, wenn zwei Punker, ein Astronaut, ein Zyklop und ein Hund ihr Spiel machen wollen? Aber hier leistet kindliche Fantasie, wozu Erwachsene kaum in der Lage wären. Alle Schüler fanden ihren Platz in einer Gruppe, alle Maskengestalten fanden ihre Rolle in Szenen von zwingend kindlicher Logik: Das doppelte Lottchen, Besuch im Zoo, der Hundec clown und das Ungeheuer oder Überraschung im Park, Besuch aus dem All in der Punkerszene, Katzenbegegnung, der Kannibale und sein Krokodil, Mephisto und sein Opfer beim Kartenspiel.

Alle Szenen waren ganz von den Figuren her gezimert, und überall wurde sichtbar, daß die wesentlichen Elemente des Maskenspiels mehr und mehr begriffen wurden: Ruhe, Deutlichkeit, Reduzierung auf das Wesentliche — und immer wieder viel Zeit lassen! Es brauchte nur wenig Hilfe und Unterstützung von Seiten der Begleiter. Mephisto und sein Partner entzogen sich für lange Zeit ganz unserem Zugriff. Ihre Szene dehnte sich, als könnten sie nicht genug bekommen von ihrer Maskenexistenz. Sie taten fast nichts, genossen jede Geste, jede Veränderung der Körperhaltung.

Schon im Anfangsstadium der Szenenfindung begann ich, Musik zu unterlegen, d. h. ich suchte aus der Vielzahl ausdrucksstarker Stücke (überwiegend experimentelle elektronische Musik) Geeignetes aus, schlug vor, ließ wählen und half anfangs zu koordinieren.

### **„Musik wird zum entscheidenden Moment im Maskenspiel“**

Diese nachgeschobene Musik wurde zum entscheidendsten Moment im Maskenspiel, so wichtig, daß sie eigentlich von Anfang an und zu jedem Zeitpunkt das Geschehen hätte tragen sollen. Von hier kamen nicht nur neue inhaltliche Impulse, auf der Grundlage dieser stark rhythmisch geprägten Stücke ließ sich Zeit mit noch mehr Ruhe füllen, ein Ablauf gliedern, Bewegung strukturieren und rhythmisieren bis hin zur tänzerischen Darbietung — und das alles vor dem Hintergrund der konkreten Spielhandlung. Die Musik trug, hielt zusammen und verhinderte letztlich ein Herausfallen aus der eben erst gefundenen Maskenrolle, denn sie entwarf Charaktere und Stimmungen und hielt sie fest.

### **FILMSTUDIO**

**„nie eigentlich unsere Absicht, aber...“**

Ein Film war eigentlich nie unsere Absicht gewesen, aber die Idee wuchs in den Köpfen der Begleiter, und schließlich schien uns das Medium Videofilm



der einzig gangbare Weg im Hinblick auf eine sinnvolle Darbietung aller Szenen für alle.

Da war inzwischen ein Rahmen entstanden, der die einzelnen Spielideen zu einer Geschichte verband. Anstöße wie „Alice im Wunderland“ oder „Die unendliche Geschichte“, auch ein bißchen „Muppets Show“, hatten eine Rolle gespielt. Und so fanden wir gemeinsam „Eva's Funny Picture Show“:

Ein Paradiesvogel (Pantalone) holt die schmöckernde Eva aus ihrer Welt in die fantastische Welt seiner Geschichten, führt sie von Szene zu Szene, Bild zu Bild in ein Wunderland verrückter Wesen. Begleitet von einer sanften Melodie wandert Pantalone mit Eva zu den verschiedenen Spielorten im Gelände, genießt den Weg am Teich entlang, den Blick durchs Gehege, das Versteck hinter den Palisaden, und die Begleiter entdecken die Möglichkeiten der Videokamera. Aus anfänglich bescheidenem Ansatz wächst der Spaß an filmisch-künstlerischer Qualität. Viel Zeit bleibt nicht am Ende des Aufenthaltes, jede Drehminute ist Happening mit unsichtbaren/unhörbaren Zuschauern, technischen Assistenten zur Bewältigung der Transportprobleme, Tonbandassistenten und alles in allem viel Aufregung und Spannung. Der zeitliche Aufwand hält sich dennoch in Grenzen, und schon beim Begutachten der Zwischenergebnisse zeigt sich, daß dieser Film die einzige für alle befriedigende Darbietungsform unserer Picture-Show und oben-dreien natürlich ein großartiges Werk ist.

## EINE LETZTE ERFREULICHE BILANZ

Sicher hat es auch später noch, wenn auch kaum mehr sichtbar, inneren Widerstand gegen das Projekt Maskenspiel gegeben, spürbar für uns Begleiter, wenn der Vergleich zum „normalen“ Theaterspiel einmal wieder herangezogen wurde. Aber diese gedämpfte Begeisterung beobachteten wir zuletzt nur noch bei sehr wenigen Schülern und ausschließlich bei Inhabern oberer Rangplätze in der Hitliste der 7 b. Hier

wurden, wie schon erwähnt, Einbußen befürchtet, zumal diese Schüler nicht die ausdrucksstärksten Masken hervorgebracht hatten.

Dagegen fiel auf, daß gerade die Schüler, die im täglichen Sich-Messen nicht so gut mithalten können, die beim Theaterstück lieber hinter den Kulissen wirken, weil sie sich nicht so gut verkaufen können, im Maskenspiel erstaunliche Entfaltungsmöglichkeiten nutzten, allen voran Mephisto und sein Partner. Hier half die Maske, hier wurde sie genossen und ausgelebt, hier war sie eine Befreiung, weil sie innere Unsicherheiten zudeckte.

Für den sozialen Ausgleich innerhalb der Gruppe, für die Aufwertung der häufig Benachteiligten ist das Maskenspiel nach diesen Erfahrungen ein äußerst wertvolles Mittel. In ihm finden Sprachlose ihre Sprache, und Sprachgewandte lernen, sich zurückzunehmen. Die Maskierung ist ebenso wichtig wie die Demaskierung.

### Autorin:

**Dietlind Gietzen**

Musik- und Deutschlehrerin am  
Gymnasium

### Begleiter/innen:

Klaus Bökamp  
Biologielehrer am Gymnasium;  
Andreas Heiber  
Sandra Brinkmann

### Anmerkungen:

In dem zweieinhalbwöchigen Aufenthalt im Schullandheim Ratsgymnasium Bielefeld auf Langeoog im Sommer 1987 schaffte die Gruppe auch noch die Anlage eines ca. 3 x 8 Meter großen Okoteiches.



AKTION IM DORF



AUSSTELLUNG „MASKENBAU UND MASKENSPIEL IM SCHULLANDHEIM“

# „Leben auf einer Burg“ —

## Eine Sexta malt ein Wandbild im Schullandheim

Arbeitsbericht aus dem 18-tägigen Schullandheimaufenthalt einer 5. Klasse

*Von Elisabeth Heil*

Der erste Schullandheimaufenthalt in der neuen Klasse! Das Heim wird bestaunt. Die Zimmer haben bereits am ersten Abend das Profil ihrer neuen Bewohner.

### **Orientierung für das Projekt: Was gibt es schon für Wandbilder im Heim?**

Schneeregen verweist den Tatendrang in die Innenräume. „Wie gefällt es euch eigentlich hier im Heim? — Gute Zimmer — schöne Möbel — Tür quietscht — bemalte Wände — Hochbetten spannend . . .“

Dankbar ergreife ich mein Stichwort, um die einzelnen Zimmergruppen zum genauen Studium der Wandbilder, die ihnen interessant vorkommen, zu animieren. Jede Gruppe soll ein Bild aussuchen, es beschreiben, seine Wirkung formulieren und ein persönliches Urteil über besonders gelungene, verunglückte oder einfach auffallende Stellen abgeben.

Das Heim bietet ein reichhaltiges Bilderrepertoire. Es reicht von vereinfacht abbildhaften, gegenständlichen Bildern mit Figürchen, Segelschiffen, Leuchttürmen bis zu stark abstrahierenden und ganz zeichenhaft rhythmischen Gestaltungen.

Wider Erwarten zeigten die Schüler große Offenheit auch für die ungegenständlichen Wandbilder. Es gelang ihnen, Form- und Farbzusammenhänge aufzuspüren und den anderen zu erklä-

ren, weshalb hier kein „chaotisches Durcheinander“ zu sehen sei, sondern „eine Art Muster, in dem zwischen nah und fern unterschieden wird und bei dem die schöne Farbgebung die Umgebung dekoriert“.

Trotz dieses Aktes von Einfühlungsvermögen gewann das Höchstmaß an Sympathie eine Wand, auf der ein zwölfjähriger Ruinenmaler düsteres Schloßgemäuer um eine Toilettentür getürmt hatte. Aus Fenstern und von Zinnen glotzten Gespenster des Bettlaketypus.

Als alle Gruppen ihre Führungen beendet hatten, führte ich die Klasse vor eine Wand im Treppenhaus des Südflurs, deren Gestaltung von der Arbeitsgruppe als „total langweilig“ und „gepfuscht“, wenn auch „schön bunt“ bewertet worden war.

„Habt ihr Lust, diese Wand neu zu bemalen?“ — „Ja los, das kriegen wir besser hin!“ — „Ich geh nach oben, ich mal mit Gerüst!“ — „Wie — die ganze Wand?“ — „Das bleibt dann doch immer da, oder?“

Ob nun der Wunsch, sich vor späteren Schülergenerationen mit Ruhm zu bedecken, die Herausforderung der großen Wandfläche oder auch einfach die Lust, pinselnd auf einem Gerüst herumzuturnen und die Umgebung mit Farbe zu bekleckern, eine Rolle gespielt hat: Meine Warnung, es möchte in Arbeit ausarten, ließ sie ungerührt. Alle 31 wollten mitmachen.

## **Planung — Wie soll das Wandbild aussehen? — Themenwahl**

Die Untersuchung der vorhandenen Wandbilder hatte zu einem klaren Vorstellungsvermögen verfügbarer Darstellungsweisen geführt. Ein abstraktes Wandbild lehnten die meisten mit der Begründung ab: „Das paßt nicht zu uns.“

Allgemeine Zustimmung dagegen fanden folgende Ziele:

- Das Bild darf nicht langweilig sein.
- Es sollen Menschen und Tiere drauf, auch wenn es schwierig ist.
- Die Figuren müssen groß werden.
- Man muß genau malen, damit jede Einzelheit zu erkennen ist.

Die Themenwahl wurde durch die Nachbarschaft der so geschätzten Gespensterwand erleichtert. „So was ähnliches“, aber nicht noch mehr Gespenster — also: Eine Burg am Tage. „Leben auf einer Burg“.

## **Vorarbeiten — Abstecken von Themenbereichen — Skizzen zu den Einzelthemen — Vorbereitung der Wand**

Diese Phase war am schwierigsten, da ihre Notwendigkeit erst während der Bemalung der Wand richtig eingesehen wurde. Es galt, vor Beginn der Malerei zwei Ziele zu erreichen:

Erstens: Reduktion der Schülerphantasien auf das Machbare durch Festlegung einer überschaubaren Anzahl von Einzelthemen. (Ritter beim Essen, beim Kartenspielen; Turnier; Weinkeller; Hofdamen; Wachen; die Architektur des Schlosses selbst.)

Zweitens: Zuordnung von vier oder fünf Schülern zu einem Thema; also Bildung von sieben arbeitsteiligen Gruppen, die nach der gemeinsamen Vorzeichnung in kleinem Format auch die Durchführung an der Wand zusammen bewerkstelligen sollten.

Die größte Leistung vollbrachte hier die Architekturgruppe. Es gelang ihr, die Einzelthemen zu einem Gesamtentwurf zusammenzuschließen und dabei die

komplizierte Wandfläche voll auszunutzen. Diese Skizze legte bereits den groben Gesamtaufbau des Bildes fest. Am 5. Vormittag wurde die Wand geweißt. Man war den Bleistift leid, es sollte nun der Pinsel sein. Die Aussicht, nun bald „an die Wand“ zu kommen, belebte sichtlich.

Abends übertrug ich mit zwei Helfern die groben Konturen der Gesamtskizze nach Augenmaß mit weichem Bleistift auf die Wand.

## **Die Wandbemalung — 8 Tage Arbeit in Klein- und Kleinstgruppen**

Lästig und zeitraubend, aber notwendig: gründliches Abdecken aller nicht zum Bemalen freigegebenen Flächen näherer Umgebung einschließlich der Wandmaler selbst und die Einrichtung fester Ablageplätze für sämtliche Arbeitsmaterialien: Abtönfarben, Wassergläser und Lappen zum Reinigen der gebrauchten Pinsel, Eimer mit Aufnehmern zum Abwischen der frischen Farbflecken, ca. 100 leere Joghurtbecher zum Mischen von Farben, Hölzchen zum Umrühren.

Die Arbeit wurde nun sehr zeitaufwendig für mich, weil höchstens vier Schüler gleichzeitig malen konnten. Da noch keiner ähnliches gemacht hatte, brauchten wir viel Zeit zum Erproben der Technik. Es wurde von unten nach oben gemalt.

Während der Arbeit durften die anderen nicht zusehen, denn jeder Mangel an Konzentration mußte durch anstrengende Aufräumungsarbeiten gebüßt werden. Detailfreudigkeit, horror vacui, Erzählfreude waren allen gemeinsam, so daß für die Einheitlichkeit der Gesamtdarstellung gute Voraussetzungen gegeben waren. Monumentale Buchmalerei des 15. Jahrhunderts — so stellten sie es sich vor!

Meistens malten zwei Gruppen vormittags, einer allein (sehr begehrt) durfte die Mittagspause für „Kompliziertes“ nutzen, z. B. für das Anmischen einer passablen Hautfarbe und ihre überzeugende Plazierung. Im Laufe des Nach-

mittags oder Abends kam noch eine Gruppe dran.

Das „Zuguckverbot“ bewirkte, daß immer mit Neugier auf die Vollendung einer Arbeitsphase gewartet wurde. Das Geleistete wurde also immer sofort von den anderen kommentiert; da jeder beteiligt war, zumeist sachlich. Häufig wurde noch verändert, denn nicht immer gelang es auf Anhieb, den richtigen Farbton zu finden, oder der Ausdruck eines Ritters weigerte sich beharrlich, den Vorstellungen seines Schöpfers von Intelligenz und Kühnheit zu entsprechen.

Trotz einzelner Fälle von Überdruß wegen der Divergenz zwischen Vorstellung und Objektivierung war die Stimmung ausgezeichnet: „Das wird viel besser als das mit den Gespenstern!“ Aber auch die Befürchtung wuchs: „Wir schaffen das nicht mehr!“

Die letzten vier Tage malten wir fieberhaft!

Der Aufbau des Gerüsts heizte der Arbeitsmoral wieder ein. Drei dicke Bohlen lagen links auf dem Treppengeländer, rechts auf einer Tischplatte und deckten so den Treppenschacht. Natürlich schwankten sie aufregend. Außerdem mußten die Bewohner des ersten Stockes, zu denen auch ich mich zählte, jetzt auf allen vieren unter dem Tisch durchkriechen, falls sie beabsichtigten, den Südflyr einmal zu verlassen. Über dem Gekrabbel knieten, kaum irritiert, die Maler.

Am letzten Abend um 22 Uhr saß das letzte Eulenkind im Nest!

Ich hatte mir gewünscht, daß jeder mal den Pinsel in der Hand gehabt haben sollte. Das war nicht zu erreichen, denn zum Schluß war die Zeit so knapp, daß einige schon bewährte Experten noch weiter hinzugezogen werden mußten. So blieben vier Schüler übrig, die nur bei den Entwürfen beteiligt waren. Die Experten arbeiteten im Sinne altniederländischer Fachmalerei. Es gab Spezialisten für Menschen im allgemeinen, für Ritterhelme, für Hände und sogar für

die besonders harmonische Tönung alten Gemäuers.

### **„Die beste Leistung, die unsere Klasse bisher vollbracht hat“**

Meine Freude über dieses Wandbild ist so groß, weil hier eine Arbeit geglückt ist, die eigentlich viel zu schwer für Sextaner war. Inzwischen glaube ich, daß es wahrscheinlich gerade deswegen ging. Der Weg war klar umrissen (Vorarbeiten!) und das hochgesteckte Ziel lockte so sehr, daß Lust, Ehrgeiz, Fleiß, Geschick und konstruktive Zusammenarbeit das gemeinsame Werk zustande brachten.

Ohne die ausgeprägte Zusammenarbeit aller Gruppen wäre nichts zu erreichen gewesen, da die Arbeitsergebnisse der einen jeweils die Arbeitsvoraussetzung der nächsten Gruppe darstellten.

Vielleicht war sogar die Zeitknappheit ein Antrieb zum Mobilisieren der letzten Kräfte: „Jetzt erst recht! Und wenn wir die Nacht durchmachen!“

Wie stolz die Klasse auf ihre Burg war, zeigte sich an der Flut von Fotonachbestellungen, die nach unserer Rückkehr bei mir eingingen.

Auch in der Reflektion eines Schülers über das Thema „Was mich während des Schullandheimaufenthaltes beeindruckt hat“ kommt es zum Ausdruck: „Sehr beeindruckt hat mich, daß die ganze Klasse an einem Wandbild gearbeitet hat. Jeder hat so gut gemalt, wie er konnte, und ich glaube, daß das gelungene Bild zeigt, wie gut sich unsere Klasse verstanden hat. Ich finde, daß das die beste Leistung war, die unsere Klasse bisher vollbracht hat.“

#### **Autorin:**

**Elisabeth Heil,**  
Kunst- und Deutschlehrerin am Gymnasium

#### **Schullandheimaufenthalt:**

2 1/2 Wochen im Schullandheim Ratsgymnasium Bielefeld auf Langeoog im Frühjahr 1987



KEINE ANGST!  
TRETEN SIE RUHIG NÄHER!  
MAN FEIERT EIN BURGFEST  
HEUT' . . .



. . . DIE RITTER DER TAFELRUNDE  
SIND GELADEN . . .

... UND EDLE  
FROUWEN ...



... UND  
WAS SONST  
SICH HIER  
ZUTRÄGT ...



... DAS HEULEN DIE EULEN  
VON DEN DÄCHERN UND  
ZINNEN ...





# UMWELTZENTRUM — SCHULE — SCHULLANDHEIM

**NATUR UND SCHULLANDHEIM** ist seit den Anfängen der Schullandheimbewegung eine selbstverständliche Verbindung — und in der *slh*-Fachzeitschrift eine kontinuierliche Rubrik.

In der naturbezogenen „Projektarbeit im Schullandheim“ (Modellversuche des Verbandes Deutscher Schullandheime; vgl. Seite 63!) spiegelt sich — entsprechend dem Unterrichts- und Bildungsverständnis der Zeit — eher der fächerdifferenzierte und operationalisierte Unterricht in der Schullandheimsituation.

Das allgemein zunehmende Umweltbewußtsein in den letzten Jahren hat die selbstverständliche Kategorie **NATUR UND SCHULLANDHEIM** gravierend verändert, nicht durch Richtlinien und Resolutionen, sondern durch vielfältige Einzelinitiativen:

- durch die natur- und umweltbezogene Thematisierung von Schullandheimaufenthalten;
- durch die umweltbezogene pädagogische Ausrichtung und instrumentelle Ausstattung einzelner Schullandheime;
- durch die thematische „Vermittlung“ von Schulen und Schullandheimen über (städtische) Biologie- und Umweltzentren.

Aus der bisher additiven Formulierung **NATUR UND SCHULLANDHEIM** entsteht — auf der Basis eines neuen fachspezifischen Unterrichts und praktischen Lernens durch Erfahrung außerhalb des Klassenzimmers in Umweltzentren und Schullandheimen — der normative Anspruch auf **NATUR UND UMWELTERZIEHUNG** auch und gerade **IM SCHULLANDHEIM**.

*slh*-Artikel der letzten Hefte (u. a. Klenk, Winkel, Reese, Hoffmann, Ulbrich) und die *slh*-Beiträge der folgenden Seiten (Winkel, Hoffmann/Ulbrich, die Mainau-Resolution, das Programm der Bundesarbeitstagung 1988) signalisieren:

- den neuen Anspruch der Natur- und Umwelterziehung;
- exemplarische Möglichkeiten der Natur- und Umwelterziehung im Schullandheim;
- Kooperationsformen von Umweltzentren, Schulen und Schullandheimen;
- die Aufgabe des Verbandes Deutscher Schullandheime, regional und bundesweit Modelle zur Natur- und Umwelterziehung im Schullandheim für die Lehreraus- und -fortbildung und die Praxis der Schullandheimaufenthalte zu entwickeln und zu publizieren und in (s)eine übergreifende Konzeption der Schullandheimpädagogik zu integrieren.

HT

## Schullandheime und Umweltzentren — Bericht über eine Tagung

Von Gerhard Winkel

Die Schullandheimbewegung konnte sich in ihrer Entstehungszeit in ein allgemeines pädagogisches Konzept eingebettet fühlen, das viele andere Aktivitäten mit umfaßte. Stichworte sind: Arbeitsschule, Kunsterziehungsbewegung, Volkstanzbewegung, Laienspielbewegung, Wanderbewegung, eine vielschichtige Musikbewegung, eine Schulgartenbewegung.

Die Zeiten haben sich geändert. Fast alle diese pädagogischen Bewegungen sind im Strudel der kognitiven Schulreformen untergegangen. Unverändert hat sich scheinbar nur die Schullandheimbewegung erhalten.

Neu ist seit den frühen achtziger Jahren lediglich die Erneuerung der Schulgartenbewegung auszumachen, die von

der Ökologie ausgeht. Der Schulgarten hat damit seine Wiedergeburt hinter sich, die Schullandheime argumentieren weitgehend noch aus ihrer alten Aufgabenstellung heraus. Viele kämpfen um ihr Überleben; was sich meistens finanziell und ökonomisch ausdrückt: Könnte es eine innere Krise, ein versäumter Neuanfang sein?

Merkwürdigerweise sind unter dem Namen Ökologiestation, Umweltzentrum, Naturschutzzentrum, Naturzentrum oder Schulbiologiezentrum aus dem Impuls der Umweltbildung in der Bundesrepublik inzwischen fast 100 Einrichtungen entstanden, die zum Teil landheimähnlichen Charakter haben, aber ganz auf Umwelt-Erfahren, Umwelt-Erleben und Umwelt-Erforschen ausgerichtet sind. Sie sind am Zunehmen, werden überlaufen und machen sich Sorgen, wie sie die vielen „Kunden“ zufriedenstellen sollen. Von ihnen kommen neue Programme zur Umwelt-Bildung, von denen die meisten Schullandheime bisher noch kaum Notiz genommen haben, mit wenigen Ausnahmen, z. B. die beiden Schullandheime der Stadt Hannover. Für diese Schullandheime liegt ein umwelterzieherisches Konzept vor, das vor allem darin besteht, die Schullandheime handlungsbezogen, erlebnisbezogen, umweltbezogen auszubauen und für die Projektarbeit auch die inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen. Über diese Konzepte soll an dieser Stelle in Zukunft ausführlich berichtet werden. Nachfolgend soll von einem Versuch berichtet werden, die Impulse der Umweltzentren mit denen der Schullandheimbewegung zusammenzuführen.

Die Stadt Hannover betreibt seit 1961 das Schulbiologiezentrum, eine Umwelterziehungseinrichtung mit den Teilaspekten Botanischer Garten, Zoolo- gische Schule und Freiluftschule. Während diese Einrichtung in der Bundesrepublik etwa bis 1970 ein Unikat war, häuften sich in den siebziger Jahren ähnliche Aktivitäten in anderen Bundesländern. Bei vielen durfte das hannoversche

Schulbiologiezentrum Pate stehen. Seit etwa 1978 versucht das Schulbiologiezentrum durch Tagungen bundesweit die Bewegung der Umweltzentren zu unterstützen.

Die meisten fanden unter der Organisation der Deutschen Gartenbaugesellschaft statt (z. B. in Essen, Berlin, Frankfurt). Andere wurden als Arbeitstagungen zwischen den Umweltzentren verabredet (z. B. in Hannover, Bremen, Dortmund, Wetzlar). Der Anteil junger Teilnehmer war auf allen Tagungen außerordentlich hoch. Die Tagung 1987 fand vom 22. — 25. Oktober auf der Insel Mainau statt. Sie war dem Stil nach gleichzeitig „Arbeitstagung“ wie „Demonstration nach außen“.

Hier sei ein Einschub gestattet: Das Schulbiologiezentrum der Stadt Hannover übernahm 1974 auch die Aufgabe, die Schullandheime der Stadt neu zu entwickeln. Diese Reform speiste sich aus der Ökologiebewegung, aus der Umwelterziehung, und erwies sich als „Neugeburt“ der Idee der Schullandheime (2 Heime mit 4 Häusern, 1 Freiluftschule). Seitdem wirbt das Schulbiologiezentrum um eine Reform der Schullandheimidee.

Es besteht die begründete Hoffnung, daß die Tagung auf der Insel Mainau (Oktober 1987) einen Wendepunkt markiert. Etwa 120 Teilnehmer aus Umweltzentren, aber auch aus der Schullandheimbewegung, waren zusammengekommen, um über gemeinsame Schritte zu beraten. Zunächst stellte der Verfasser in einem einführenden Vortrag die ökologische Situation der Zwanziger Jahre und der Jetztzeit gegenüber und arbeitete heraus, wie reich die pädagogischen Innovationen der Zwanziger Jahre gegenüber der Jetztzeit seien und leitete aus der Tatsache, daß Umweltzentren nahezu die einzige Innovation darstellten, Forderungen zu deren Unterstützung ab.

Je nachdem, welche Größenordnung man zugrundelegt, sind bis heute etwa 100 mittlere und größere Umweltzentren entstanden.

Möllemann (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) beschrieb danach die positive Haltung der Bundesregierung zu den Umweltbildungsinitiativen und regte vor allem an, daß gemeinsam mit den Bundesländern Modellversuche erarbeitet werden sollten, deren Unterstützung er zusagen könne. Die reichen, bisher gemachten Erfahrungen müßten unbedingt genutzt werden.

Für die Ebene der Bundesländer ergriff der Kultusstaatsminister des Saarlandes, Prof. Breitenbach, das Wort. Er beschrieb, wie das Saarland versuche, die Schulgartenbewegung wieder zu beleben und wie in seinem Bundesland alle Einrichtungen — Zoo, Museum, Bot. Garten — nach und nach für die Umwelterziehung erschlossen würden und welche wichtige Rolle die Schullandheime innerhalb des gesamten Konzeptes spielten. Die Teilnehmer waren beeindruckt, wie das relativ kleine Saarland eine Neubelebung aller älteren Initiativen unter dem Impuls der Umwelt-erziehung vorantreibt.

Vom Deutschen Städtetag trug der Vorsitzende des Schulausschusses, Dr. Menacher, vor, daß alle wichtigen Neuerungen unter dem Diktat der leeren Kassen ständen, die Phantasie also gefragt sei. Er berichtete von einer Gesamtbefragung der Städte zu Umweltaktivitäten, die bis Ende 1987 ausgewertet sein sollte, und stellte ebenfalls die Schullandheime als Stätten der Umwelterziehung heraus.

Ein zweiter Tag war den verschiedenen Methoden der Umwelterfahrung gewidmet. Kleine Gruppen beschäftigten sich — wie eine Schulklasse — mit sinnlicher Naturerfahrung, mit naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden, Rollenspielen, Spielen in der Natur oder der gewohnten Methode der „Führung“ usw.

Hierfür stand das gleichzeitig reiche wie ehrwürdige Gelände der Mainau zur Verfügung. Jede Gruppe stellte dem Plenum ihre Erfahrungen vor. Prof. Janssen, der tagsüber von Gruppe zu Gruppe gegangen war, faßte später die

Beispiele zu einem Vortrag über Erlebnisformen der Natur zusammen. Formen eines neuen Naturverständnisses wurden an diesem Tage sichtbar.

Natürlich wurden auch Berichte entgegengenommen, etwa über die Lage der Umwelterziehung in Österreich und Ungarn. Erstmals waren mehrere Mitarbeiter der Schullandheime bei solch einer Tagung dabei, und sicher war die Erkenntnis, daß die etwa 350 Schullandheime in der Bundesrepublik zu 350 Umweltbildungsstätten werden könnten, auch für die zukünftige Entwicklung der Umweltzentren wichtig.

In Hannover haben wir versucht, die Schullandheime von der Umwelterziehung her zu beleben — und buchen unsere Schullandheime über ein Jahr im voraus.

Verfasser hat die Hoffnung, daß bald viele Schullandheime ähnlich den Schulgärten sich der Umweltbildung stärker als bisher annehmen. Hierzu mag die Resolution der Mainau-Tagung eine Anregung sein, die in unserem hannoverschen Schullandheim Bredenbeck ihren Anfang nahm und nach mehreren Umarbeitungen in der nachfolgenden Form von den Teilnehmern beschlossen wurde. Sie könnte fast den Ausgangspunkt einer Konzeption für Schullandheime bilden, die weit in die Neunziger Jahre ihre Gültigkeit behält.

Neben dieser Resolution wurde eine Arbeitsgruppe beauftragt, einen Zusammenschluß der Umweltzentren bundesweit vorzubereiten. Solch ein Zusammenschluß könnte genutzt werden, die Kraft der neuen Bewegung mit der Erfahrung der alten zu verbinden. Niemand hat eine Vorstellung, wie das geschehen könnte; aber es lohnt sich, darüber nachzudenken.

**Autor:**

**Gerhard Winkel**

Biologiedirektor am Schulbiologiezentrum der Stadt Hannover

# RESOLUTION

## ZUR NATUR- UND UMWELTERZIEHUNG

Die Grundlagen unseres Lebens sind in größerer Gefahr als je zuvor: Der Mensch lebt immer noch mit sich selbst und mit der Natur in Unfrieden. Die Zerstörung unserer natürlichen Umwelt hat globale Züge angenommen.

Schon 1961 forderte die „Grüne Charta von der Mainau“ ein Umdenken, um den Ausgleich zwischen Technik, Wirtschaft und Natur herzustellen und damit zugleich die Würde des Menschen zu sichern. Dennoch blieb der Umgang der Menschheit mit der Natur ausbeuterisch. Viele Menschen leben heute in einer künstlichen Umwelt und kennen ein Dasein in und mit der Natur kaum mehr. Es fällt ihnen schwer, das notwendige pflegerische und schützende Verhältnis zur natürlichen Umwelt zu entwickeln. Es bleibt eine Wahrheit: die Natur braucht den Menschen nicht, sie bestand Jahrtausende ohne ihn; aber der Mensch braucht die Natur.

Ansätze eines Bewußtseinswandels sind vorhanden und die Umweltprobleme spielen inzwischen eine große Rolle in der öffentlichen Diskussion; guter Wille ist in aller Munde, aber es mangelt noch an Taten. Auch die bisher von der Politik gefällten Entscheidungen räumen der Erhaltung unserer natürlichen Lebensgrundlagen noch keinen Vorrang ein. Diese dürfen aber für niemanden mehr zur Disposition stehen.

Große Hoffnungen werden auf die Umwelterziehung gesetzt. Doch ist bisher zu wenig geschehen, was der Bedeutsamkeit der Probleme angemessen wäre. Die beachtenswerten Beispiele werden zu langsam angenommen.

In den meisten Schulen herrscht noch Vermittlung von Fachwissen vor. Vernetztes Denken, Fühlen und Handeln oder fächerübergreifender, ganzheitlicher Unterricht sind noch selten. Lernen mit allen Sinnen, künstlerische Gestaltung und Spiel sind für den Erziehungsprozeß von gleichem Gewicht wie das Messen, Zählen, Wägen oder das Bilden von Hypothesen. Die Schüler erhalten kaum Gelegenheit, Natur zu erfahren, schonendes Verhalten gegenüber der natürlichen Umwelt einzuüben und darüber hinaus Verflechtungen, Abhängigkeiten, Zusammenhänge zu erarbeiten.

Lehrer dürfen deshalb nicht zu Spezialisten ihres Faches abgewertet werden, sondern müssen die Freiheit erhalten und ermutigt werden, Erlebnisse, Erfahrungen, Wissenschaft und Menschlichkeit zu vermitteln.

Da Schule sich nur langsam verändert, verwundert es nicht, daß diese Art der Umwelterziehung überwiegend in den Umweltzentren, den Vereinen, Verbänden und Initiativen erfolgt.

Zur Zeit arbeiten in der Bundesrepublik verschiedene Arten von Umweltzentren, u. a. folgende:

Umweltzentren — Ökostationen — Bewegungen zu alternativem Leben — Naturparkzentren — Schulbiologiezentren — Schullandheime, Waldjugendheime, Jugendherbergen — Freilandlabore — Naturschutzzentren und andere Initiativen.

Ziel solcher Einrichtungen ist es, das Verhältnis zu unserer natürlichen Umwelt zu verbessern. Als außerschulische Bildungsstätten sind sie vom Schulreglement freigestellt und verfügen über ein Stück natürliche oder gebaute Umwelt als Lernort und Erfahrungsfeld. Sie haben sich je nach Standort, Trägerschaft und Mitarbeitern sehr individuell entwickelt. Diese Individualität ist wichtig für die Erarbeitung neuer Methoden, Inhalte und Verhaltensweisen. Die Vielfalt ihrer Entstehung, Trägerschaft, Organisation, Finanzierung und der regionalen Einbindung ist die Stärke der Umweltzentren.

Deswegen ist Normung nicht erwünscht. Die gegenseitige Unterstützung und der Erfahrungsaustausch in einem nationalen und internationalen Netzwerk soll Änderungen im Bewußtsein und Handeln der Menschen bewirken.

Aus Sorge um unsere Zukunft fordert diese Resolution:

1. In allen Bildungseinrichtungen muß konkretes, praxisbezogenes, ganzheitliches, projekt- und erlebnisbezogenes Lernen gefördert werden.
2. Die Aus- und Fortbildung aller Lehrenden muß zu diesen Arbeitsweisen befähigen.
3. An jeder Schule müssen Bereiche erschlossen werden, in denen Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt gemacht werden können.
4. Für außerschulische Bildungsstätten (Kindergarten, Vorschule, Familienbildungsstätte, Volkshochschule usw.) müssen entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden.
5. Es ist zu prüfen, welche vorhandenen Einrichtungen wie Botanische Gärten, Zoos, Museen, Parks, Gärtnereien, Bauernhöfe als künftige Umweltzentren genutzt werden können.
6. Die Individualität und Offenheit der Umweltzentren muß erhalten bleiben, um schneller und besser neue Inhalte, Methoden und Verhaltensweisen zu gewinnen und zu verbreiten.
7. Da die bisherige Unterstützung der Umweltzentren durch die öffentliche Hand, durch private Einrichtungen, Unternehmen, Vereine, Verbände, Gewerkschaften mit ihren Bildungswerken u. ä. nicht ausreicht, muß ihre Förderung mit öffentlichen Mitteln verstärkt werden. Ihre Zahl muß spürbar vermehrt werden.
8. Möglichst alle im Erziehungs- und Bildungswesen Tätigen sollen die Umweltzentren nutzen. Dazu müssen alle gesetzlichen und organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden.

Insel Mainau, den 24. Oktober 1987



**BUNDESARBEITSTAGUNG**  
des Verbandes Deutscher Schullandheime  
im Weserbergland  
12. bis 15. Mai 1988

**Markt der Möglichkeiten**  
Schullandheimarbeit heute  
Materialien — Medien — Animationen

**Umwelterziehung**  
in Umweltzentren, Schulen und Schullandheimen

**Wirtschaftliche und rechtliche Fragen**  
der Schullandheimvereine

Einladung · Programm · Ausstellung  
Organisation · Hinweise

Verband Deutscher Schullandheime e. V.  
Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime e. V.

## EINLADUNG

Arbeitstagen des Verbandes Deutscher Schullandheime sind in der Vergangenheit zu einer guten und selbstverständlichen Tradition geworden. Sie geben unseren Mitgliedern und Freunden Gelegenheit, anstehende Probleme der Schullandheimpädagogik und der Schullandheimpraxis mit Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und Lehrern zu diskutieren.

Gastgeber der diesjährigen Tagung ist die Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime mit ihren Schullandheimen im Weserbergland. Wir sind dankbar für die Unterstützung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.

Drei Themenkreise bilden den Mittelpunkt der Tagung:

- Schullandheime sind überall in der Bundesrepublik wichtige Stätten, in denen auf unterschiedlichste Art Umwelterziehung praktiziert wird. Auf diesem Gebiet liegt ein pädagogischer Schwerpunkt der Tagung, eingeleitet durch Frau Eva-Maria Lemke, Senatorin für Umweltschutz in Bremen.
- Wirtschaftliche und rechtliche Fragen bilden einen weiteren Schwerpunkt. Zu einer Vielzahl von Einzelthemen stehen während der Tagung sachkundige Referenten zur Information und Aussprache bereit.
- Am Anfang der Tagung steht ein Austausch über Öffentlichkeitsarbeit und Selbstdarstellung von Schullandheimen in Form eines breit angelegten „Marktes der Möglichkeiten“. Alle Landesverbände tragen dazu bei. Es besteht auch Gelegenheit, in Gruppen mit „Kopf, Herz und Hand“ zu leben und zu lernen. Kreativität und Phantasie müssen wir für unsere Praxis erhalten und aufbauen.

In der Stadthalle in Hessisch Oldendorf stellen sich verschiedene Umweltorganisationen und -verbände in einer Ausstellung vor. Weiterhin werden Ansätze und Vorhaben zur Umwelterziehung aus der praktischen Schullandheimarbeit gezeigt.

Alle Mitglieder und Lehrer, Bildungspolitikern und Wissenschaftler sind eingeladen, mitzuarbeiten und unserer Tagung zu einer überzeugenden Aussage zu verhelfen. Gäste, Ehepartner und Kinder sind herzlich willkommen.

Die Kultusminister der Länder werden gebeten, Lehrerinnen und Lehrern auf Antrag Urlaub zur Teilnahme an der Tagung zu erteilen.

E. Johannson — W. Kleiß — H. P. Reier — U. Lendt  
Geschäftsführender Vorstand

## PROGRAMM

Donnerstag, 12. Mai 1988

Anreise der Teilnehmer

14.00 Uhr **Eröffnung**

„Markt der Möglichkeiten“

Materialien, Medien, Animationen

Wahrnehmen — Erleben — Mitgestalten

Verabredungen von kleineren Gesprächs- und Arbeitsgruppen für  
kontinuierliches Arbeiten bzw. situative Gespräche und Informationen

Ort: Schullandheim „Weser“ in Heeßen/Bad Eilsen

19.00 Uhr **Begrüßungsabend**

Heißer Krug

Freitag, 13. Mai 1988

9.30 Uhr **Ausstellungen**

von Umweltverbänden und Schullandheim-Landesverbänden

Öffnungszeiten: Freitag, 9.30—16.30 Uhr; Sonnabend, 9.30—16.30 Uhr

Ort: Stadthalle Hessisch Oldendorf,

Barksener Weg 16, 3253 Hessisch Oldendorf

10.30 Uhr **Begrüßung**durch den Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime  
Hans-Jürgen Hübner**Eröffnung**durch den Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Schullandheime  
Eberhard Johannson**Referat**

„Läßt sich Umwelterziehung sinnvoll in Schullandheimen realisieren?“

Eva-Maria Lemke,

Senatorin für Umweltschutz und Stadtentwicklung in Bremen

12.30 Uhr **Mittagessen**

Stadthalle Hessisch Oldendorf

<b>TERMINE DER ARBEITSGRUPPEN</b>  <b>GEMEINSAME VERANSTALTUNGEN</b>
<p><b>Freitag, 13. Mai 1988</b></p> <p>14.00 - ca. 17.00 Uhr</p> <p><b>Arbeitsgruppen</b></p> <p>19.00 Uhr</p> <p><b>Abendessen</b> Stadthalle Hessisch Oldendorf</p> <p>ab 20.00 Uhr</p> <p><b>Gemütliches Beisammensein</b> in der Stadthalle Hessisch Oldendorf mit Beiträgen bremischer Schülerinnen und Schüler. Und dann folgt Musik zum Tanzen.</p>
<p><b>Sonnabend, 14. Mai 1988</b></p> <p>9.30 - ca. 12.00 Uhr 14.00 - 16.30 Uhr</p> <p><b>Arbeitsgruppen</b></p> <p>12.30 Uhr</p> <p><b>Mittagessen</b> Stadthalle Hessisch Oldendorf</p> <p>19.00 Uhr</p> <p><b>Abendessen</b> Stadthalle Hessisch Oldendorf</p> <p>ab 20.00 Uhr</p> <p><b>Gemütliches Beisammensein</b> in der Stadthalle</p>
<p><b>Sonntag, 15. Mai 1988</b></p> <p><b>Abreise der Teilnehmer</b></p>

<b>ARBEITSGRUPPEN UMWELTERZIEHUNG</b> Koordination: K. Kruse Ort: Schullandheim Riepenburg (Freitag) Stadthalle Hessisch Oldendorf (Samstag)
<p><b>„Von der Praxis bis zur Theorie“</b> Methoden der Umwelterkundung Leitung: Gerhard Winkel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sinnliche Erfahrung und Umweltbeispiele (Neuhaus)</li> <li>— Praktische Holzarbeit im Schullandheim (Ahlers)</li> <li>— Orientierung im Wald (Müller)</li> <li>— Umweltdaten eines Standortes (Thomaier)</li> <li>— Gewässerkunde (Noack)</li> <li>— Was sagt der Artenbestand eines Standortes? (Grothe)</li> </ul> <p>Gruppenberichte und Zusammenfassung</p> <p>-----</p> <p style="text-align: center;">Wechselwirkung und Transfer Umwelterziehung in Schule, Schullandheim und Umweltzentren der verschiedensten Art</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Eberhard Reese, Hannover</li> <li>— Dr. Schabacher, Bremen</li> <li>— Albert Lippert, Hobbach</li> </ul> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— SLH schaffen für die Umwelterziehung Voraussetzungen: Feuchtbiotop (Hannelore Maifarth) Forstlehrpfad (Hans-Jürgen Hübner) SLH Pfeifferhütte (Dr. G. Klenk)</li> <li>— SLH kooperieren mit Verbänden, Zentren und Institutionen, die sich mit Umweltthemen befassen (Fritz Heidorn)</li> </ul>

<p><b>Ausstellungen und Informationen:</b></p>	<p><b>Umweltverbände und Öffnungszeiten:</b> Freitag Ort: Stadthalle Hessisch Oldendorf</p>
--	---

**ARBEITSGRUPPEN  
MARKT DER MÖGLICHKEITEN**

Koordination: E. Johannson, H. Thies  
Ort: Schullandheim „Weser“ in Heeßen  
Schullandheim Rinteln

Auf dem „Markt der Möglichkeiten“ im  
Schullandheim „Weser“ am Donnerstag:

**Medien, Materialien, „Animateure“**

**Verabredung von kleineren Gesprächs-  
und Arbeitsgruppen**

- für kontinuierliches Arbeiten bzw. situa-  
tive Gespräche und Informationen

**Kursangebote**

(für Freitag und Sonnabend):

- Anregungen  
für Schullandheimaufenthalte:

**Informationen — Lernen durch Mit-  
machen**

Bewegung, Spiel, Tanz

Szenisches Spielen

Handwerkliche  
und kreative Gestaltungen

Musizieren und Singen

- Anregungen  
für Schullandheimvereine:

Darstellung, „Werbung“, Belegung

Bauliche Strukturen, Einrichtungen,  
Medien

Bitte mitbringen, gegebenenfalls vorher  
mitteilen: Interesse, Erfahrungen, Medien  
und Dokumente, „Animationen“ . . .

**ARBEITSGRUPPEN  
WIRTSCHAFTLICHE  
UND RECHTLICHE FRAGEN**

Koordination: H.-J. Hübner, K. Kasten  
Ort: Stadthalle Hessisch Oldendorf

- Schulfahrtenrecht

- Sozialversicherungsrecht  
und Arbeitsverhältnisse

- Sachversicherung

- Personenversicherung

- Dienstreiseversicherung

- Gemeindeunfallversicherung

- Berufsgenossenschaft

- 
- Einsatz von Zivildienstleistenden

- Saisonarbeitsverhältnisse

- Grenzen der Gemeinnützigkeit

- Haftungsfragen der Vorstände
- 

**Gesprächskreise**

- Was tut sich in den Bundesländern für  
das „Überleben“ der Heime?
- Wirtschaftlichkeitsberechnung  
am praktischen Beispiel eines Zwei-  
klassenheimes
- Heime in kommunaler Trägerschaft  
und ihre Probleme

**Schullandheim-Landesverbände**  
und Sonnabend, 9.30—16.30 Uhr  
Oldendorf

**„Markt der Möglichkeiten“**

Informationsstände und Präsentation

Ort: Schullandheim „Weser“, ab Donnerstag, 14.00 Uhr

## HINWEISE

### Die Anmeldung

zur Tagung erfolgt durch Einsendung der vorgedruckten Karte (spätestens bis zum 31. März 1988) und Einzahlung der Teilnehmergebühren auf das Konto des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. — Kto.-Nr. 1315/120 939 Hamburger Sparkasse (BLZ 200 505 50).

(Gegebenenfalls die Tagungsunterlagen bei der Geschäftsstelle anfordern!)

### Die Teilnehmergebühren

betragen 93,— DM. Sie berechtigen zur Teilnahme an sämtlichen Veranstaltungen, umfassen 3 Übernachtungen mit Frühstück in Schullandheimen, 2 x Mittagessen, Nachmittagskaffee und Abendessen am Freitag und Sonnabend, den Bustransfer zwischen den Schullandheimen und der Stadthalle in Hessisch Oldendorf sowie Tagungsunterlagen und Informationsmaterialien.

Wer sich am Tagungsort privat einquartieren möchte, erhält Vermittlungshilfe durch die Kurverwaltung der Gemeinde Bad Eilsen, Haus des Gastes, Bückeburger Straße 2 (Telefon: 0 57 22 / 82 36). Bitte rechtzeitig melden! Die Teilnehmergebühr beträgt in diesem Fall 57,— DM.

### Sonderprogramm

Für die Gäste der Bundesarbeitstagung ist am Freitagnachmittag eine Stadtführung durch Bückeburg mit anschließender Fahrt zum Wasserstraßenkreuz Minden und Besichtigung der Schachtschleuse und am Sonnabendnachmittag eine Stadtführung durch Hameln vorgesehen. Beide Sonderveranstaltungen finden von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr statt. Preise: Freitag 5,— DM, Sonnabend 7,— DM.

### Die Teilnehmerkarten

— gegebenenfalls mit der Bestätigung der Unterbringung im Schullandheim — übersendet der Verband nach Eingang der Anmeldekarte und der Überweisung der Tagungsgebühr. Die Unterkünfte werden in der Reihenfolge des Eingangs der Anmeldekarten vergeben. Nachzügler erhalten die Teilnehmerkarten im Tagungsbüro.

### Das Tagungsbüro

befindet sich im Schullandheim „Weser“ in 3064 Heeßen/Bad Eilsen, Hauptstraße 1 (Telefon: 0 57 22 / 8 13 71). Es ist geöffnet ab 12. Mai 1988, 9.30 Uhr.

Das Schullandheim „Weser“ erreichen Sie mit dem Pkw über die Bundesautobahn Ruhrgebiet—Berlin (A 2), Abfahrt Bad Eilsen-West.

---

Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Geschäftsstelle: Am Marienkirchhof 6 · 2390 Flensburg · Telefon (04 61) 8 69 30

Gastgeberin der Bundesarbeitstagung des Verbandes ist die  
**ARBEITSGEMEINSCHAFT BREMER SCHULLANDHEIME E. V.**

Die Arbeitsgemeinschaft ist der Dachverband der 19 schuleigenen und gemeinnützigen Schullandheime im Lande Bremen. Sie verfügt über insgesamt rund 1 400 Betten in den 14 mehr oder weniger stadtnahen Heimen und den fünf Häusern im Weserbergland und im Sauerland.

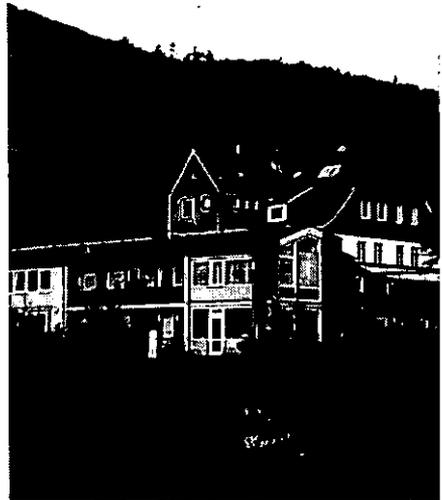
Die Arbeitsgemeinschaft übernimmt vielfältige Aufgaben in der Vorbereitung und Durchführung der Bundesarbeitstagung.

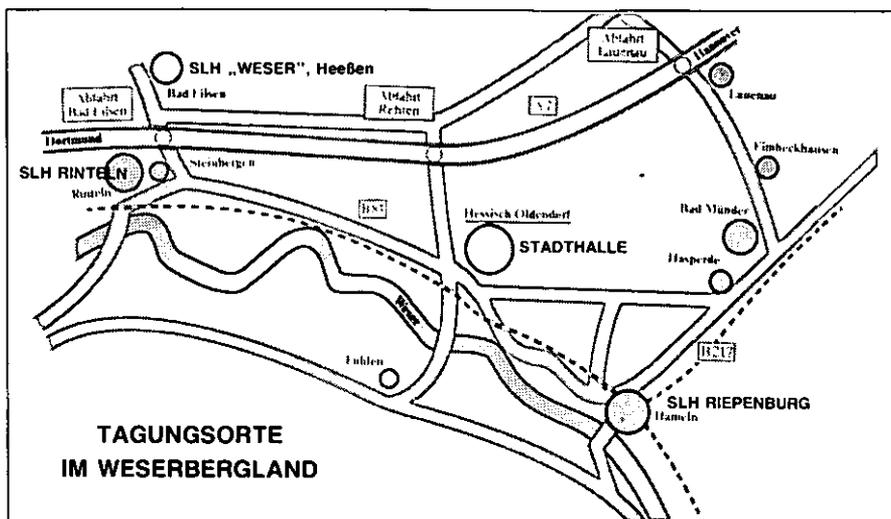
Interessierte Teilnehmer aus Bremen und Umgebung erhalten Informationen zur Bundesarbeitstagung auch über die Geschäftsstelle der

Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime  
Schule Horner Straße  
Horner Heerstraße 17  
2800 Bremen 1  
Telefon 04 21 / 23 42 33

Die Anmeldung aller Teilnehmer erfolgt bei der Geschäftsstelle des Verbandes Deutscher Schullandheime in Flensburg.

„Gasthäuser“ der Bundesarbeitstagung sind u. a. die Bremer Schullandheime  
Schullandheim „Weser“ in Heeßen  
Schullandheim Rinteln

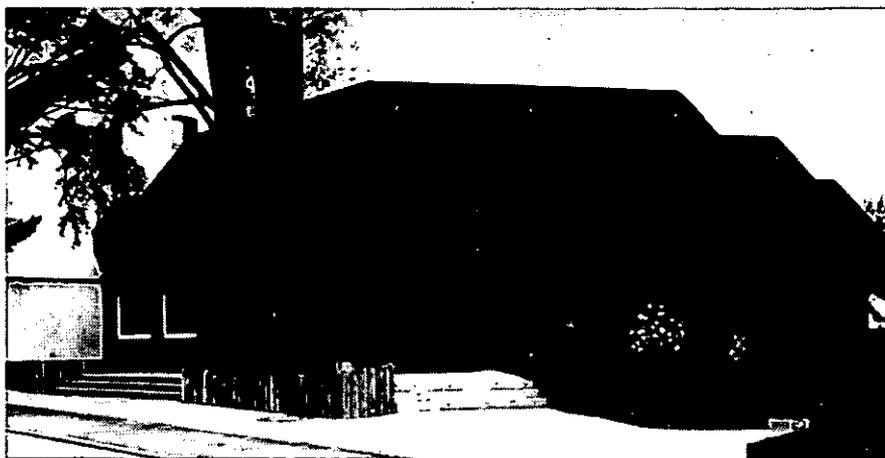




Das Tagungsbüro  
befindet sich im Schullandheim „Weser“ in  
3064 Heeßen/Bad Eilsen, Hauptstraße 1, Tele-  
fon 0 57 22 / 8 13 71.  
Es ist geöffnet ab 12. Mai 1988, 9.30 Uhr.



Stadthalle Hessisch Oldendorf  
Barksener Weg, 3253 Hessisch Oldendorf



# Praktischer Biologieunterricht und Umwelterziehung

vom Braunschweiger Schul- und Bürgergarten aus

*Von Günter Hoffmann und Klaus-Peter Ulbrich*

Der Braunschweiger Schul- und Bürgergarten ist ein zentraler Ort praktischer Biologieunterrichts.

In dem ca. 11 ha großen parkähnlichen Gelände befinden sich Lebensraum-Aspekte, in denen sich schulmethodisch arbeiten läßt: ein See, Wiesen, Wald, Wirtschaftsgarten mit Heil- und Gewürzpflanzenabteilung u. a.

Gewächshäuser, Wirtschaftsgebäude für Gärtner und eine kleine, doch gut eingerichtete biologische Station für die Lehrer stehen den Schulen zur Verfügung.

Unabhängig von allen theoretischen Vorstellungen über Umwelterziehung — auch bei uns werden die Probleme über Umwelterziehung und deren Wirksamkeit verfolgt und ständig diskutiert — sehen wir als wesentliche Aufgabe unserer Institution, Schüler erlebnishaft an die Natur heranzuführen und zu selbständigen Untersuchungen anzuleiten. Das dient der Verbesserung des Biologieunterrichtes,

— weil die Schüler durch erlebnishaften Freilandunterricht motiviert werden,

— weil sie durch handelnden Umgang (betrachtend, beobachtend, vergleichend, messend . . .) mit den Lebewesen in ihren komplexen Lebensräumen eingehendere Erfahrungen gewinnen als es im Klassenunterricht möglich wäre.

Wir, die Mitarbeiter der biologischen Station, erwarten, daß die Lehrer während der Erarbeitung der Inhalte einer Unterrichtseinheit mit ihren Schülern zu

uns kommen, wenn Freilandunterricht nötig wird. Auch sollten sie das im Freiland Erarbeitete in der Schule im Rahmen dieser Einheit aufarbeiten.

Die Schüler arbeiten über Stunden bis über eine Woche an nachfolgenden Rahmenthemen, die je nach Lernausgangslage modifiziert werden, u. a.:

Untersuchungen zum Ökosystem See,

Untersuchungen zum Ökosystem Wiese,

Kennenlernen und Bestimmen von Pflanzen,

Bäume und Sträucher im Winterzustand,

Untersuchung von Gewürzkräutern.

In den ersten beiden Themen steckt eine Fülle von Einzelthemen, z. B. auch Kursangebote zur Bestimmung von Gewässerbakterien.

Mit Grundschulern wird erlebnishaft spielerischer verfahren. Je älter die Schüler, desto fachspezifisch strenger werden die Themen erschlossen.

Meistens helfen die begleitenden Lehrkräfte bei den Gruppenarbeiten im Gelände koordinierend mit. Sie lernen dabei mit ihren Schülern die fachspezifischen Methoden, die ihnen fremd sind. Selten möchten Lehrkräfte ohne unsere Hilfe arbeiten.

Von Zeit zu Zeit finden für Lehrer Kurse statt, in denen Untersuchungsverfahren so praktisch erarbeitet werden, daß sie diese an den von ihnen gewählten Orten mit ihren Schülern nachvollziehen können.

## Beispiel unserer Arbeitsweise im Schul- und Bürgergarten: „Untersuchung des Dowesees“.

Der Dowesee ist als klar abgegrenztes Ökosystem beispielhaft für ökologische Untersuchungen im Schul- und Bürgergarten. Hier können in Fortbildungskursen für Lehrer sowie für Schüler und andere Lerngruppen selektiv differenziert fachspezifische Grundlagenkenntnisse und ökologische Gesetzmäßigkeiten für stehende Gewässer anhand einfacher Methoden erarbeitet werden.

Dabei kommt es darauf an, die doch sehr komplexen Wechselbeziehungen im Ökosystem See zunächst auf **anschauliche** und **praktisch** zu erarbeitende Faktoren zu beschränken. Die gewonnenen Erkenntnisse müssen im Verlauf nachfolgender Unterrichtsstunden vernetzt werden. Die Methoden und Ergebnisse lassen sich dann mühelos auf eine lokale Umwelterziehung übertragen, die von Seen, Teichen, Kiesgruben etc. in unmittelbarer Nähe von Schulen bzw. Schullandheimen der Region ausgeht (vgl. Abb. 1).

Uferzone (Litoral) und Freiwasserzone (Pelagial) sind die beherrschenden Lebensräume eines Sees. Von diesen Biotopen ausgehend, ergeben sich folgende Untersuchungsschwerpunkte:

### 1. Rundgang um den See

#### *Untersuchung des Uferbereiches*

Der See wird von einer günstigen Stelle vom Uferbereich aus in seiner Gesamtheit betrachtet. Es wird eine Lageskizze des Sees gezeichnet, die Angaben zur Größe des Gewässers, der geographischen Lage sowie markante Beobachtungen enthält. Danach wird der See umwandert. Nach der Transektmethode werden hierbei 2 — 3 charakteristische Sektoren kartiert. Zunächst werden Wasserfarbe, Wassertrübung und die Uferbeschaffenheit beschrieben. Besonders zeitaufwendig sind dann die anschließenden Untersuchungen der verschiedenen Vegetationszonen. Es können Baumzone — Sauergraszone — Röhrichzone — Schwimmblattzone

und Tauchpflanzzone auftreten, die durch charakteristische Pflanzen begrenzt werden, z. B. Erlen, Grauweiden, Pappeln — verschiedene Seggen und Binsen, Schilf, Zauwinde, Rohrkolben, Laichkräuter, Blutweiderich, gelbe Schwertlilie, Froschlöffel, Teichrose, weiße Seerose, Nixenkraut, Wasserknöterich, Wasserlinsen, Armleuchteralgen u. a.

Die typischen Pflanzen werden mit Hilfe von Bestimmungsliteratur gekennzeichnet und entsprechend ihrer Häufigkeit kartiert. Die Karte soll individuell mit Symbolen, Farben, Zeichnungen etc. gestaltet werden, so daß die einzelnen Gruppen am Ende zu ganz verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gelangen.

Diese Wahrnehmungen werden nun schon zu einer ersten Beurteilung des Gewässers herangezogen. Richtlinie ist dabei die folgende Gesetzmäßigkeit: Je vielfältiger die Artenzahl in einer Lebensgemeinschaft, desto größer ist das Gleichgewicht in diesem Ökosystem. Ist die Artenzahl nur mäßig, die Individuenzahl der einzelnen Arten jedoch groß, so sind die Lebensbedingungen wenig ausgeglichen. Diese Beziehungen haben auch für die Vielfalt der Plankton-Organismen Gültigkeit.

### 2. Untersuchung des freien Wassers

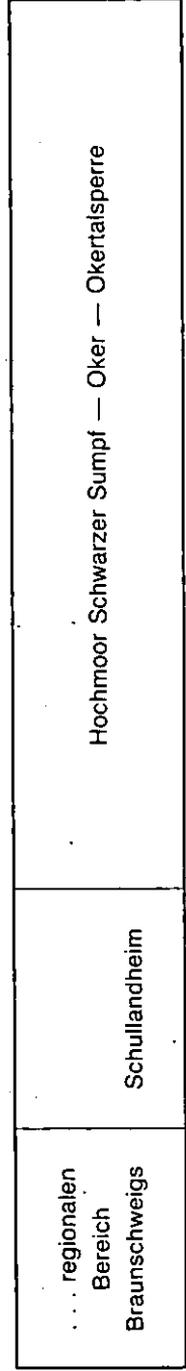
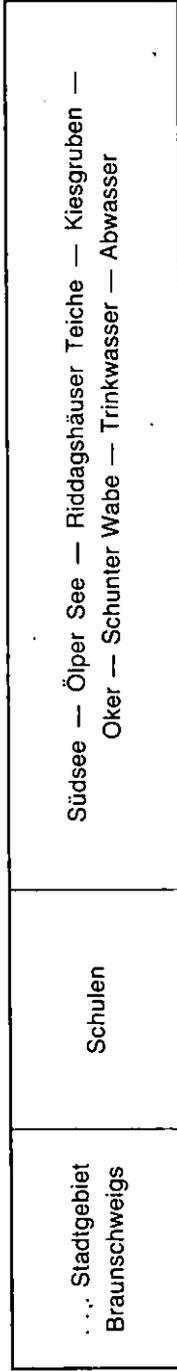
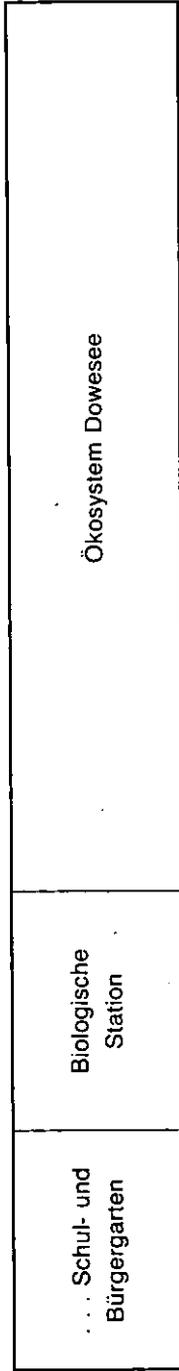
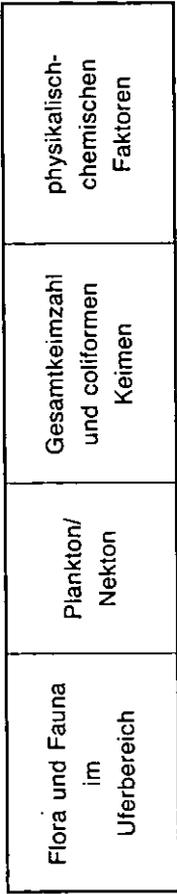
#### *Planktonanalyse*

Vor der Planktonanalyse steht der Fang des Planktons. Da sowohl Zooplankton als Phytoplankton bestimmt werden soll, wählt man ein engmaschiges Planktonnetz, das am Ende eines lang ausziehbaren Stieles mehrmals kräftig durch das Oberflächenwasser gezogen wird. Das Plankton reichert sich so im Sammelgefäß unter dem Netz an und wird in ein Glas gegossen. Eine Probe davon wird zusammen mit durchsiebten Proben des Uferbereiches in Petrischalen übertragen und mit der Stereolupe betrachtet. Größeres Plankton wird bestimmt, ebenso wie Insektenlarven, Egel, Wasserasseln, Schlammröhrenwürmer, Strudelwürmer, Schnecken und Muscheln.

Abbildung 1

**BIOLOGISCHE  
UNTERSUCHUNGEN VON:**

IM:



Das feinere Plankton wird sorgfältig mikroskopiert und ebenfalls qualitativ bestimmt. Dieser Untersuchungsabschnitt erfordert viel Zeit, besonders wenn die Schüler wenig Erfahrungen beim Mikroskopieren haben. Ein ganzer Vormittag/Nachmittag sollte mindestens für diese Untersuchungen eingeplant werden. Sollen typische Planktonorganismen gezeichnet werden, sind auch 2 Vormittage/Nachmittage gut ausgefüllt. In einem vorbereiteten Arbeitsblatt werden typische Vertreter des Phyto- und Zooplanktons systematisch geordnet und kurz charakterisiert.

#### *Bakteriologische Wasseruntersuchungen*

Zur Bestimmung der Gesamtkeimzahl sowie coliformer Keime haben sich die Millipore-Eintauchtester bestens bewährt. Vom Tester wird 1 cm<sup>3</sup> Wasser aufgenommen, der in einer Konzentrationsreihe bei Bedarf beliebig verdünnt werden kann. Nach etwa 24 Stunden Bebrütungsdauer bei 35° — 42° können sowohl die Gesamtkeimzahl als auch coliforme Keime gezählt werden. Daraus ergeben sich dann Hinweise auf organische Belastungen bzw. fäkalen Verunreinigungen.

#### *Chemisch-physikalische Wasseruntersuchungen*

Die chemisch-physikalische Untersuchung eines Gewässers stellt eine sinnvolle Ergänzung zu den biologischen Methoden dar, ist aber hinsichtlich einer kurzfristigen Beurteilung des Gewässers fragwürdig. Hier muß dem Kurssteilnehmer klar sein, daß nur langfristig über eine Mehrreihe ermittelte Daten zuverlässige Aussagen zur Gewässergütebestimmung gestatten. Wesentliches Ziel ist es hier, die Methoden kennenzulernen und die Abhängigkeiten der einzelnen Faktoren untereinander zu erkennen.

Die Probenentnahme erfolgt von einem Schlauchboot aus. Dabei werden die Wasserproben mit einem speziellen Schöpfgerät aus definierten Tiefen unterschiedlicher Standorte gezogen.

Parallel dazu wird eine Lotreihe erstellt und an den einzelnen Meßpunkten mit der Secchi-Scheibe die Sichttiefe gemessen. Die Werte der Tiefenmessungen bilden die Grundlage für die zeichnerische Darstellung des Seeprofiles. In diese Zeichnung gehen dann die Meßpunkte für die Wasserprobenentnahme einschließlich der Temperaturwerte der einzelnen Proben, wie auch die Messungen der Sichttiefe, ein.

Inzwischen werden die Wasserproben von anderen Gruppenmitgliedern am Rande des Sees untersucht. Mit kompletten Schnelltestsätzen können die Wasserproben auf vorbereiteten Tapetzertischen sofort analysiert und ausgewertet werden. Dabei werden verschiedene, in ihrer Durchführung einfache und in der Meßgenauigkeit halbquantitative Methoden angewandt. Neben kolorimetrischen und titrimetrischen Verfahren werden Teststäbchen und ergänzend Sauerstoff- und pH-Elektroden eingesetzt. Damit werden folgende Parameter gemessen und protokolliert.

Temperatur — Sauerstoffgehalt — Biologischer Sauerstoffbedarf in 5 Tagen — pH-Wert — Ammonium/Ammoniak — Nitrat — Nitrit — Phosphat — Karbonat — und Gesamthärte.

Die einzelnen Werte werden nun interpretiert und untereinander in Beziehung gesetzt. Gemeinsam mit den biologischen Indikatoren werden sie dann zu einer Gewässergüteklassifizierung anhand von Saprobientafeln herangezogen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die biologischen Befunde den augenblicklich gemessenen chemischen Meßwerten nicht unbedingt entsprechen müssen.

#### **Modelle für Erfahrungslernen**

Zur lokalen, regionalen und überregionalen Umwelterziehung entwickeln wir für Braunschweiger Schulen exemplarische Modelle. Sie sollen Erfahrungslernen in der Umwelt der Schüler ermöglichen.

Diese Erziehung soll Schülern helfen, bestimmte Fakten ihrer Umwelt deut-

licher wahrzunehmen, in ihrer Umwelt heimisch zu werden und positive Einstellung zu ihr zu gewinnen.

Dieses Erfahrungslernen soll sich durch konkretes Tun, handlungsorientiert vollziehen.

Da wir Menschen unsere Umwelt gestalten, befaßt sich dieses Erfahrungslernen mit ökologischen, ökonomischen, kulturellen und soziologischen Gegebenheiten.

Es handelt sich um allgemeine gesellschaftliche Probleme, deshalb ist keine strenge Fachabgrenzung möglich. Zur Umwelt erziehender Unterricht ist fachübergreifend. Die Probleme werden allerdings mit fachspezifischen Methoden untersucht.

Im Rahmen der Entwicklung einer im Stadtgebiet Braunschweigs möglichen Umwelterziehung fanden 1987 zwei Kurse statt, in denen Lehrkräfte Erfahrungen sammeln konnten:

— wie man mit Schülern im Freiland die Umwelt erschließen kann,

— wie man Einzelthemen der Umwelterziehung zu sinnvollen Zusammenhängen verknüpft.

Beide Kurse waren auch vom Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung ausgeschrieben worden.

### **Beispiel Lehrerkursus „Lokale Umwelterziehung“**

In diesem Kursus sollten Lehrer Braunschweigs im Stadtgebiet umwelterzieherlich wirksame Themen durch praktische Arbeit aufarbeiten, so, wie sie es mit ihren Schülern anschließend ebenfalls tun könnten.

Da lokale Gegebenheiten im Umfeld der Schule im Systemzusammenhang mit überregionalen stehen, müssen Einzelthemen lokaler Umwelterziehung sinnvoll zu umfassenderen Zusammenhängen verknüpfbar sein. Deshalb suchten wir nach dafür typischen exemplarischen Themen.

Als übergreifendes Ziel sollte das Thema „Wie die sich ausdehnende Großstadt kulturfernere Lebensräume beeinflusst“ dienen (vgl. Abb. 2). Aus den Einzelthemen der Lehrergruppen des Kurses sollte das Teilziel „Wie gehen die Bürger der Stadt Braunschweig mit ihrem Wasser um?“ zu erkennen sein.

Aus einer Fülle anderer Themen schien uns der Umgang mit Wasser typisch zu sein, weil, geschichtlich gesehen, die Stadt aus ihrem ehemaligen Wallgraben, der ringförmig die Stadt umschließt, herauswuchs und sich ständig weiter ausdehnt.

Nördlich und südlich der Stadt wurden Kunstseen angelegt, welche die Bürger auf vielfältige Art zur Erholung nutzen (Südsee, Ölper See). Eine aufgelassene Sandgrube und Mülldeponie am Rande einer Trabantensiedlung wird zum Baden (Heidbergsee), das umliegende Gelände als Park genutzt.

Ein mäandernder Fluß im Norden der Stadt, die Schunter, von Zersiedlung eingezwängt, muß dringend saniert werden.

Braunschweig besitzt ein Europareservat im Osten der Stadt, das Naturschutzgebiet Riddagshausen (Brutplatz und Rastgebiet seltenerer Vögel). Es wird ständig durch Erholung suchende Bürger übernutzt, durch Straßenbau vermutlich in der Wasserführung bedroht.

Es schien uns günstig zu sein, den gewachsenen Ist-Zustand dieser Lebensräume in einem Pilotkursus zu erfassen, um dann von einem höheren Kenntnisstand aus auf die ökologischen, gesellschaftlichen . . . Probleme eingehen zu können.

Wir, die Kursusleiter, hatten bei der Vorplanung die Untersuchungsgebiete ausgesucht und alle in Frage kommenden Behörden, die sich von Amts wegen damit befassen müssen, auf die Besuche von Lehrern vorbereitet.

Die Lehrer erarbeiteten die von ihnen gewünschten Themen in Gruppen; die

Gebiete lagen in weiterem Umkreis ihrer Schulen.

Zu Beginn des Kurses war es für einige Lehrer zunächst irritierend, die Themeninhalte nicht durch Referate, Exkursionen, Arbeitsblättern o. ä. vorgestellt zu bekommen, sondern daß sie **selbst** die gesamte Thematik aufarbeiten sollten. Nur so läßt sich aber eigene Umwelterfahrung gewinnen.

Als Hilfe gaben wir nur das Flußdiagramm eines möglichen Arbeitsganges vor, die Sequenz eines Wochenplanes:

— Begehung und Skizzierung des zu untersuchenden Gebietes,

— Heraussuchen von für das Gesamtgebiet typischen Ausschnitten,

— Charakterisierung der Ausschnitte durch z. B. Profilzeichnungen,

— Fotos, Daten zur Wassergüte, vegetationskundliche Aufnahmen,

Daten von Ämtern (Statistiken, Planungsabsichten . . .),

— Darstellung des Materials durch Gruppenberichte, Ausstellung und Diskussion.

Diese Arbeitsweise verhalf den Lehrern zu internen Einblicken in die Untersuchungsgebiete, gab ihnen Kenntnisse über die beteiligten Ämter und über die Auffassungen der in ihnen handelnden Personen. Nicht nur Amtsleiter wurden befragt, sondern die ausführenden Personen vor Ort: der den Rasen pflegende Gärtner, der Streifenpolizist.

Durch diesen Zuwachs an Methodenerfahrung wurden die Lehrkräfte sicher und wissen, wie und mit welchem Zeitaufwand sie die Arbeitsweisen durch ihre Schüler nachvollziehen lassen können.

Aus der Fülle der gewonnenen Umwelterfahrungen seien Beispiele aus einem Thema angerissen. Sie zeigen, wie aus der Arbeit der Lehrkräfte sich Unterrichtsziele herauskristallisierten:

**Thema:** *Südsee und Heidbergsee als Naherholungsgebiete unter Berücksichtigung des Freizeitverhaltens der Bürger*

*sichtigung des Freizeitverhaltens der Bürger*

Beide Gebiete haben naturbelassene (Vogelschutzgebiet) und für die Freizeit erschlossene Bezirke.

### **Ziele für Erfahrungslernen:**

Die Schüler sollen . . .

1. . . das Untersuchungsgebiet bewußt wahrnehmen (Pflanzen- und Tierarten kennenlernen; landschaftliche und bauliche Gegebenheiten kennenlernen (Lebensräume für Pflanzen und Tiere, Uferzonen, Freizeiträume, Wegenetz, Vereinshäuser, Parkplätze . . .); die Ergebnisse der Unterrichtsgänge auf Karten einordnen;

2. . . die Nutzung und Bedeutung als Naherholungsgebiet herausstellen (Spaziergehen, Joggen, Radfahren, Grillen, Angeln, Freizeiträume, Surfen, Segeln, Füttern von Enten . . .);

3. . . die verschiedenen Vereine (z. B. Angel- und Segelsportverein, Naturschutzverbände) und Behörden (z. B. Tiefbauamt, Stadtgartenamt) mit ihren Interessen kennenlernen (Intensität der Nutzung — Pflege- und Erhaltungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der ökologischen Verhältnisse);

4. . . Konflikte zwischen den Interessengruppen aufzeigen (z. B. Übernutzung durch erholungssuchende Bürger mit Lärmbelastung — Abfall — nicht angeleitete Hunde — wildem Parken . . .; Wünsche der Naturschutzverbände, z. B. unzumutbare Pflegemaßnahmen der Stadt verhindern, Störungen während der Brutzeit der Wasservögel vermindern . . .);

5. . . mögliche Auswirkungen des Freizeitverhaltens auf das Naherholungsgebiet aufzeigen;

6. . . verstärkte Bereitschaft zu umweltbewußtem Verhalten entwickeln. Es versteht sich: Lehrkräfte, welche die umweltverträgliche Erschließung eines Gebietes mit Schülern nachvollziehen wollen, müssen die Altersstufe der Schüler berücksichtigen und mit Phan-

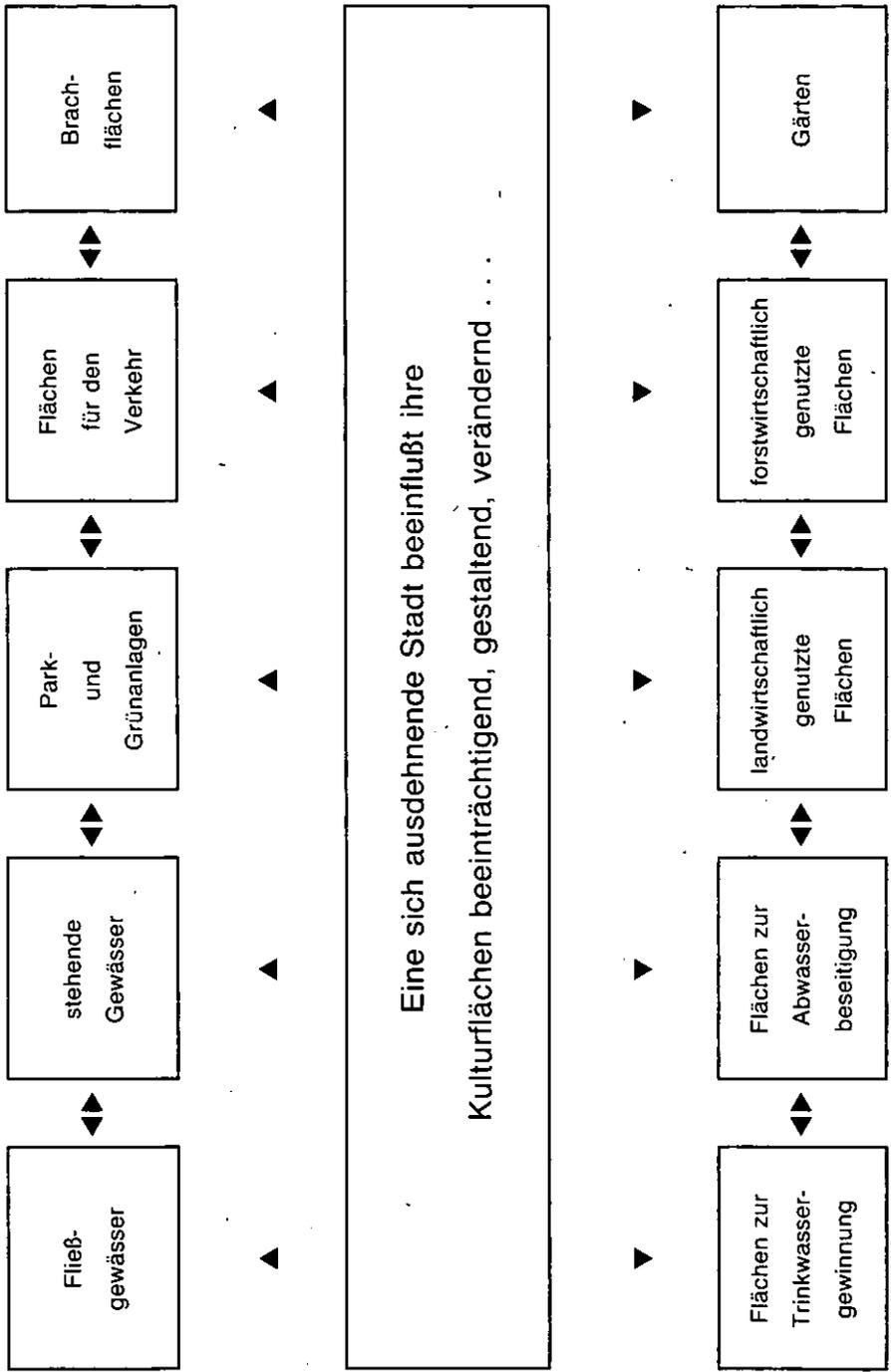


Abbildung 2

tasie die Schüler zu interessieren ver- stehen.

Ein Teil der Lehrer nahm solche Unter- suchungen mit ihren Schülern auf. Auf Wunsch helfen wir mit dem Material aus unserer Station im Schul- und Bürger- garten.

Die Motivation der Lehrkräfte für Frei- landunterricht hat sich erhöht. Trotz- dem ist es schwierig, solchen Unterricht verstärkt vorzunehmen, da er für die Schüler im gewünschten Sinne nur wirksam ist, wenn sie vielfach während ihrer Schulzeit Umweltuntersuchungen durchführen können, deren Erkennt- nisse sich zu umfassenderen Einsich- ten verknüpfen lassen.

Erfahrungslernen außerhalb des Klas- senunterrichts braucht viel Zeit. Diese fehlt wegen der festgelegten Organisa- tion des typischen Vormittags in einer öffentlichen Schule mit ihrem stunden- plangebundenem Fachunterricht.

Deshalb versuchen wir, Lehrern wie Schülern an dem zentralen Ort unserer

biologischen Station am Dowesee fach- spezifische Methoden zu zeigen, die sie lokal im Umfeld ihrer Schule — regional im Bereich der Stadt oder in den mit ihr in Beziehung stehenden Gebieten (Wassereinzugsgebiet Harz, Schulland- heime!) anwenden können. Im Projekt- unterricht oder im Schullandheim kann man sich für längere Zeit vom Klassen- unterricht in der Schule lösen.

#### **Autoren:**

##### **Günter Hoffmann**

Biologie- und Chemielehrer an der Real- schule, Fachseminarleiter, Leiter der pädä- gogischen Arbeitsgruppe im Braunschwei- ger Schul- und Bürgergarten

##### **Klaus-Peter Ulbrich**

Biologie- und Geographielehrer am Gymna- sium, ständiger Mitarbeiter der oben ge- nannten Arbeitsgruppe

#### **Literatur:**

Koch, Gerd / Manke, Wilfried / Zingelmann, Klaus: Herausforderung Umwelt, 1985, Frankfurt/Main



# Menschen sind tatsächlich keine Graugänse — Wider die Statik eines Triebmodells

Von Volker Schürmann

*Aufgrund von Kontakten auf dem EPSO '87 in Straßburg (vgl. slh 142, S. 39 ff) vereinbarte die Redaktion den slh-Artikel:*

**Felix v. Cube: Fordern statt Verwöhnen — Erkenntnisse der Verhaltensbiologie  
In: das schullandheim 142, 1987, S. 58—65**

*In der Tat meinen wir, daß Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung (swissenschaft) berücksichtigt werden müssen, daß die von v. Cube genannten „Erziehungsstrategien in den zentralen Bereichen von Arbeit, Natur, Mitmensch“ die unmittelbare „Arbeit“ in Schule und Schullandheim betreffen.*

*Die folgende „Kontroverse“ von Volker Schürmann, die Frage der Entwicklung menschlichen Verhaltens im Zusammenspiel von Anlage und Umwelt betreffend, möge den weiteren wissenschaftlichen Diskurs anregen — und praxisbezogene Beiträge für die Erziehung in Schule und Schullandheim, eben in den „zentralen Bereichen von Arbeit, Natur, Mitmensch.“* HT

In der momentanen gesellschaftlichen Situation, die u. a. durch Kriegsgefahr und Umweltzerstörung gekennzeichnet ist, nach Ursachen dieser Situation zu fragen, ist dringend geboten, denn eine Lösung der menscheitsbedrohenden Probleme ist selbstredend nur dann zu erwarten, wenn Lösungsversuche auch tatsächlich die Ursachen in den Blick nehmen (in Abgrenzung etwa gegen Strategien, die lediglich eine ‚Folgenreparatur‘ durchführen). Da diese Fragestellung — insbesondere für die Wissenschaft — im allgemeinen (Wissenschaftsbetrieb) nicht so selbstverständlich ist, wie sie es sein sollte, ist es durchaus ein Wert an sich, nach dem Erkenntniswert einer wissenschaftlichen Disziplin — z. B. der Verhaltensbiologie — in diesem Zusammenhang zu fragen — wie von CUBE es explizit tut. Da aber falsche Antworten auf richtige Fragen im Zweifel kontraproduktiver sein können als nicht gestellte Fragen, lädt diese Fragestellung gleichzeitig zum (wissenschaftlichen) Streit ein.

Der erste Schritt muß sicher darin liegen, den Bereich abzustecken, der überhaupt bzw. letztendlich als möglicher Ursachenbereich in Frage kommt. **Auf diesem Weg teile ich die Ansicht**

**von v. CUBE, daß das menschliche Verhalten das zu erklärende Phänomen ist.** Die Situation ist weder gott- oder naturgegeben, noch ist sie Resultat der Emissionen oder der Technik oder des Kapitalismus etc.; es ist tatsächlich menschliches Verhalten, welches die Welt zerstört, auch wenn ich bezweifle, ob es immer unser eigenes Verhalten ist: selbst wenn ich als kleiner Junge mal von einer Rheinbrücke gepinkelt haben mag, stinkt dieser Beitrag doch im Wortsinne längst nicht an gegen die Abwässer von Bayer Leverkusen. Für die bin ich sicher *nicht* verantwortlich, auch wenn ich ab und zu mal eine Kopfschmerztablette nehme.

Wie ist nun menschliches Verhalten zu erklären? Wie grenzt es sich insbesondere gegen tierisches Verhalten ab? Weit verbreitete Ansicht und scheinbar unverrückbarer Grundsatz ist, daß zwei Faktorengruppen ‚irgendwie‘ für menschliches Verhalten verantwortlich sind, nämlich innere des einzelnen Menschen und äußere seiner Umwelt. Die regalefüllenden Auseinandersetzungen gehen dann darum, was genau die ‚inneren‘ und die ‚äußeren‘ Faktoren sind, und vor allem, in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Wie

kompliziert die einzelnen Modelle auch immer aussehen, in aller Regel liegt diese Annahme zugrunde. Da es nun tatsächlich so ist, daß *beide* Faktoren eine Rolle spielen, haben sich heutzutage — zumindest im Bewußtsein ihrer Vertreter/innen — die Theorien überlebt, die menschliches Verhalten im wesentlichen auf eine der beiden Bedingungen reduzieren und der jeweils anderen nur den Status von Randbedingungen zubilligen. Moderner Erkenntnisstand gebietet, beide Faktoren ‚angemessen‘ zu berücksichtigen und möglichst ein Gleichgewicht zwischen beiden zu postulieren. Doch bleiben Erklärungsversuche hier stehen, halte ich sie für trügerisch, wenn nicht gar für unredlich. Hinter diesem ‚sowohl als auch‘ und ‚einerseits/andererseits‘ verbirgt sich ein Dualismus, der m. E. die eigentlichen Probleme und die auch für mich ungelösten Fragestellungen eher verschleiern. **Eine solche Zwei-Faktoren-Theorie kann maximal eine gewisse Übereinstimmung zwischen inneren und äußeren Prozessen feststellen, die zu erklärenden Übergänge erklärt sie nicht.** (Die Rollentheorie z. B. klärt *nicht*, wie ‚Rollen‘ durch das Verhalten vieler Individuen entstehen und warum einige Individuen die Rollen ausfüllen und andere nicht.)

Deshalb stimme ich mit LEONTJEW überein, daß „man das zweigliedrige Analysenschema prinzipiell durch ein anderes Schema ersetzen und das Postulat der Unmittelbarkeit aufgeben (muß)“.<sup>1</sup> Stattdessen ist „**von einem dreigliedrigen Schema auszugehen, das als Mittelglied („als Zentralbegriff“) die Tätigkeit des Subjekts und entsprechend deren Bedingungen, Ziele und Mittel umfaßt, ein Glied, das die Zusammenhänge zwischen ihnen vermittelt**“.<sup>2</sup>

### BEISPIEL TRIEBMODELL

Daß eine Zwei-Faktoren-Theorie gerade die *konkreten* Wechselbeziehungen zwischen inneren und äußeren Faktoren nicht klären kann, ist u. a. am Triebmodell (oder vorsichtiger: am Trieb-

modell von v. CUBE) zu belegen. Nach diesem Modell verfügt der Mensch über eine gewisse Grundausstattung von „Fässern“, die beständig vollaufen und die deshalb immer wieder abgeschöpft werden müssen. Wenn nicht, laufen diese Fässer über, zerstören dadurch das Gleichgewicht, und der Mensch ertrinkt im Anspruchsdenken. Doch welche Kelle schöpft gerade welches Faß ab? Vielleicht haben Goethes Figuren ja schlicht Durst? Und warum suchen sie gerade das beste (!) Bier und sind nicht auch mit einem guten Wein zufrieden? Nein, die ‚Aggression‘ treibt sie zum Bier, genau wie sie den Torschützen triumphieren und den Zahnarzt über seinen Konkurrenten fluchen läßt.

Aber halt: so beliebig ist es ja nun auch wieder nicht, denn hart und anstrengend muß der Akt des Abschöpfens schon sein; zivilisierte Formen schleifen die Triebe nicht genügend ab, was z. B. zum Zahnausfall ob eines ungenügenden Kauens führen kann. Bei einer solch ‚fundierten Erklärung für die Übel unserer Wohlstandsgesellschaft‘ bleibt aber die Frage der Übertragbarkeit: Wie ist es z. B. mit den Schwarzen in Afrika? Ihr Leben ist hart und anstrengend, was ihnen gegenüber der weißen Minderheit ungeheure Vorteile in bezug auf ihren Triebhaushalt bringen müßte, aber ihnen fallen trotzdem die Zähne aus, weil sie gar nichts haben, worauf sie kauen könnten.

Völlig fremd bleibt diesem Modell der Gedanke, daß Bedürfnisse des Menschen immer inhaltlich konkret bestimmt sind — m. a. W., daß das Bedürfnis, Bier zu trinken, eben ein *anderes* Bedürfnis ist als das, Wein zu trinken, oder noch anders, daß Wein und Bier gerade *nicht* beliebig zu ersetzende äußere Reize für das Abschöpfen des *einen* Durst- oder gar Aggressionstriebes sind. **Das ‚Zusammentreffen‘ von inneren und äußeren Faktoren ist nicht einfach eine zufällige und damit willkürliche Addition zweier fester unveränderlicher Größen; genau durch dieses Zusammentreffen verändern sich u. a. die Bedürfnisse und**

nur so ist überhaupt eine Bedürfnisentwicklung zu erklären. Nach dem Triebmodell gibt es eine solche Entwicklung nicht, geschweige denn, daß beim Tier-Mensch Übergang oder im weiteren Verlauf der kulturellen Entwicklung völlig neue Bedürfnisse entstehen könnten. Es ist *der* (immer gleiche) Aggressionstrieb oder *der* Neugiertrieb, der Tier und Mensch antreibt und der maximal mehr oder weniger adäquat abgeschöpft wird. Die Fähigkeit zur Reflexion beispielsweise sei eine *zusätzliche* Eigenschaft des Menschen, die ihn befähigt, den Zulauf in das entsprechende Faß in Grenzen zu regulieren und auch schon mal Einfluß zu nehmen auf die Art der abschöpfenden Kelle. **Aber auch noch in 2000 Jahren wird es der gleiche Aggressionssaft sein, der schon beim Dinosaurier geflossen ist.** Oder konkret: der Zahnarzt wird immer und zu allen Zeiten aggressiv auf seinen Kollegen sein, aber er sollte diese Aggression doch bitte fair ausüben.

Kein Wort über die konkrete gesellschaftliche Situation; geschweige denn, daß die Möglichkeit überhaupt zugelassen wird, daß unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen vielleicht beide Ärzte in ihrer Existenz abgesichert sind und gar keinen Anlaß haben, Aggressionen gegeneinander zu hegen.

### URSACHENFORSCHUNG!?

Ich plädiere also dafür, menschliche Bedürfnisse und Verhalten in ihrer Entwicklung zu betrachten und nicht durch pauschale Ein-Für-Allemaal-Gültigkeiten zu erklären. Das nötigt dann insbesondere zur konkreten Analyse der je einzelnen, aktuellen Situation, d. h. zur tatsächlichen konkreten Ursachenforschung des Einzelfalls. V. CUBEs Modell ist m. E. hilflos gegen eine Position, die beispielsweise den faschistischen Überfall Deutschlands auf Polen als einen anstrengenden (aber triebökonomisch positiven) natürlichen Rivalenkampf betrachtet, in dem die species ‚Arier‘ durch eine Umorganisation der europäischen Rangordnung ihr lebens-

notwendiges Revier ausgebaut oder sogar verteidigt hat. Auch der v. CUBE ins Feld geführte Lusttrieb scheint nicht gegen eine solche Interpretation zu wappnen, da immerhin ein Teil der Bevölkerung mit Begeisterung in den Krieg gezogen ist. V. CUBE könnte moralisch empört sein; aber im Grunde hätten die Deutschen doch nichts anderes getan, als ihren Aggressionstrieb zu entladen, was doch ganz natürlich sei (und schon landen wir beim unsäglichen Historikerstreit). Eine *konkrete* Untersuchung der Kriegsursachen, der KZ-Morde, etc. entfällt; das Triebmodell nivelliert alle Verbrechen zu maximal graduell verschiedenen ‚Befriedigungen‘ des Aggressionstriebs und setzt womöglich die im Widerstand kämpfenden Opfer mit den Tätern gleich.

Doch mein Plädoyer erstreckt sich nicht nur auf die Notwendigkeit der konkreten Untersuchung der gesamtgesellschaftlichen Ursachen für menschliches Verhalten, sondern ebenso sehr auf Situationen ‚im kleinen‘. Nicht jeder Wunsch eines Kindes, sein Spielzeug *jetzt* haben zu wollen, ist schon ein Signal für Verwöhnung. Eine konkrete Untersuchung der tatsächlichen Bedürfnisse des Kindes — vor allem in ihrer Entstehungsgeschichte und ihren Entwicklungsmöglichkeiten — nimmt die konkrete Situation und d. h. vor allem die von Kind und Erzieher/in geäußerten Bedürfnisse ernst und stellt sie nicht unter das Verbot pauschaler Erklärungsmuster. Das heißt nicht, daß ein Kind beliebig viel fernsehen sollte, nur weil es gerade das Bedürfnis hat; das heißt aber schon, daß es nicht möglich ist, die Befriedigung des Bedürfnisses ersatzlos zu verhindern, stattdessen sind sie ggf. *solidarisch mit dem Kind zu verändern*.

**Eine konkrete Untersuchung des je konkreten Einzelfalls verhindert insbesondere die Individualisierung gesamtgesellschaftlicher Probleme.** Ich weigere mich einfach zu akzeptieren, daß gesamtgesellschaftliche Probleme Resultat von inadäquat befriedigten individuellen Aggressionstrieben sein sol-

len. Wenn der gleiche Automobilkonzern schon jahrelang Fahrzeuge mit niedrigen Schadstoffwerten für den US-amerikanischen Markt produziert, in der Bundesrepublik aber weiter seine Dreckschleudern verkauft und verkaufen darf, dann habe ich allen Grund, aggressiv zu *werden*, aber es ist nicht mein verwöhnter Umgang mit diesem (meinem) Aggressionstrieb, der diesen Konzern zu solchem Handeln treibt.

Insgesamt erfüllt also v. CUBE seinen eigenen Anspruch, *Ursachenforschung* betreiben zu wollen, gerade nicht. Sein Modell ist ‚pauschal genug‘, um sich diese *Ursachenforschung* ‚ersparen‘ zu können. Damit trägt es zur Verfestigung bestehender Problemlagen bei — und *keinesfalls* zu ihrer Lösung! Wie sollte eine Theorie, die gerade die Entwicklung/Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens und menschlicher Gesellschaft *ausblendet*, Möglichkeiten zur Veränderung dieser Problemlagen auf-

zeigen können? Daß sie damit (auch entgegen der Intention des Verfassers (!) sogar ausbeutbar wird für anti-demokratische und menschenverachtende Bestrebungen, stellt diese Theorie in eine traurige Tradition.

#### Anmerkungen:

- 1 LEONTJEW, A.N.: Tätigkeit — Bewußtsein — Persönlichkeit. Köln 1982, S. 82.
- 2 ebenda, S. 82 f. Eine nähere Ausführung des Konzepts der Tätigkeit — insbesondere in Abgrenzung zu Aktivität, Handlung, Operation, etc. — als „ganzheitliche, nicht aber (. . .) additive Lebenseinheit des körperlichen, materiellen Subjekts“ (LEONTJEW, a.a.O., S. 83) ist in diesem Rahmen leider nicht möglich; vgl. dazu die Ausführungen von LEONTJEW, a.a.O., oder ders.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973.

#### Autor:

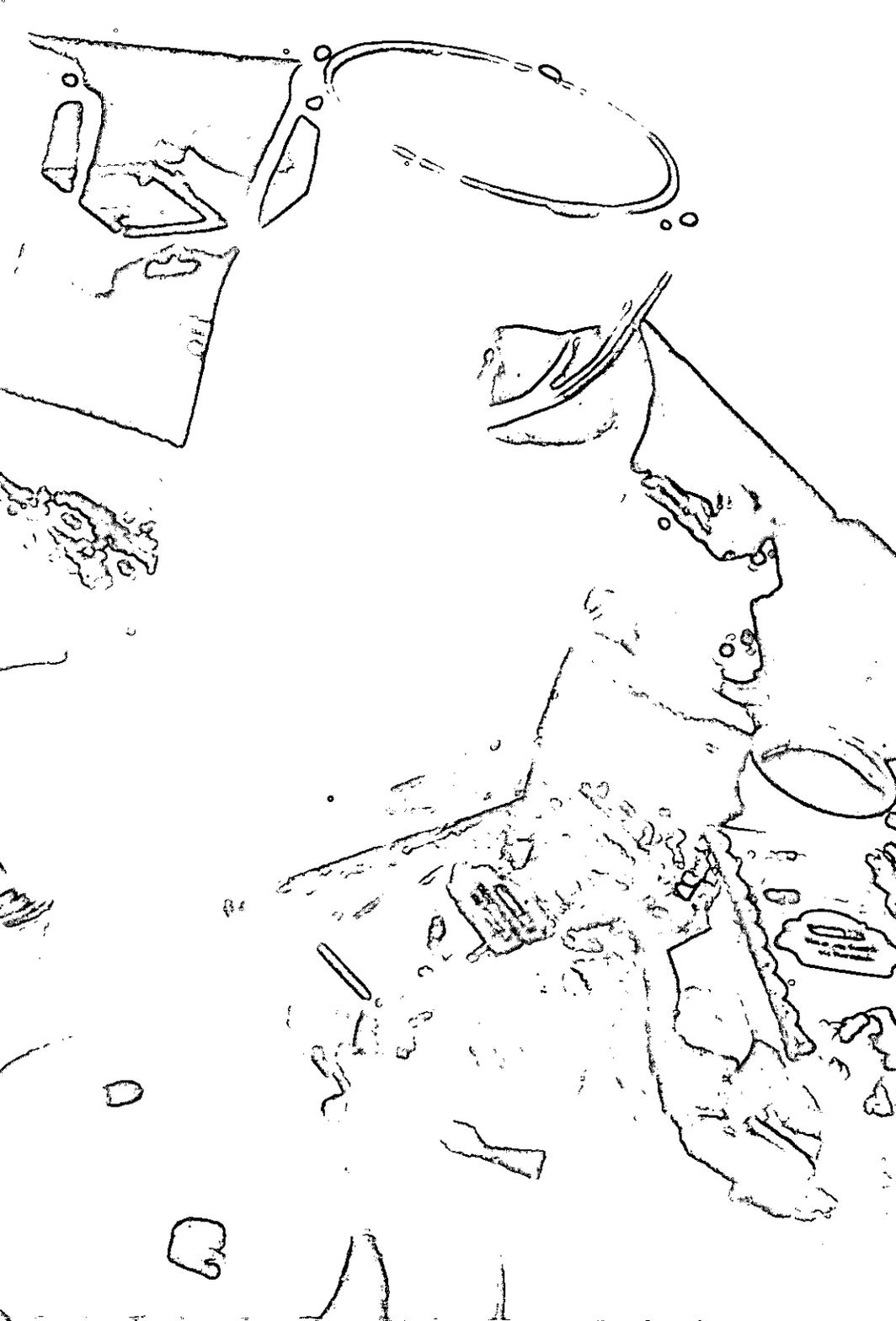
Volker Schürmann, Studium der Philosophie und Mathematik, z. Zt. Wissenschaftliche Hilfskraft an der Fernuniversität Hagen

„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.“

„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.“

„Es erhebt sich nunmehr die Frage, in welchen Bereichen die angeführten Forderungen verwirklicht werden können und sollen — beispielsweise Funktionslust, Exploration, Konkurrenz etc. Hier scheinen mir drei Bereiche von zentraler Bedeutung zu sein:  
**Arbeit, Natur, Mitmensch.**“

(Felix v. Cube in slh 142, Seite 61 ff.)



## 9. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION (EPSO '88)

### „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Arbeit und Freizeit“

Das Symposion fördert als pädagogische Weiterbildungsveranstaltung die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem aktuellen pädagogischen Problem sowie den Gedankenaustausch zwischen Personen, die in der Erziehung junger Menschen tätig sind. Die Veranstaltung findet in einem landschaftlich und kulturell reizvollen Landesteil Baden-Württembergs statt.

Termin:	2. bis 11. August 1988
Ort:	Jugenddorf Schloß Kaltenstein, 7143 Vaihingen/Enz
Organisationsformen und Inhalte:	Referate Seminare und Workshops Kursangebote
Adressaten:	Lehrer aller Schularten, Hochschullehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Berufsausbilder, Eltern, Psychologen, Soziologen, Theologen, Mediziner, Therapeuten, Journalisten . . .
Veranstalter:	Weltbund für Erneuerung der Erziehung e. V. und Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e. V. <b>in Kooperation mit dem Europarat, der Gesellschaft zur Förderung von Bildung e. V., dem Verband Deutscher Schullandheime e. V.;</b> ausgerichtet vom Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (CJD)
Wissenschaftliche Leitung:	Dr. Christopher Dannenmann, Prof. Dr. Ernst Meyer
Teilnehmergebühr:	DM 100,— und DM 50,— Seminargebühr Die Anmeldung erfolgt durch Überweisung der Gebühren auf das Konto: Volksbank Bietigheim-Vaihingen/Enz (BLZ 604 911 60) Kto.-Nr. 452 184 029 „EPSO“
Unterkünfte:	Jugenddorf Schloß Kaltenstein
Informationen/ Sekretariat:	Frau Kühnel Telefon 0 70 42 / 1 03 - 12

Über EPSO '87 berichtete „Das Schullandheim“ in slh 142, Seite 39 ff.

Ausführliche Tagungsunterlagen und Informationen zu den Organisationsformen und Inhalten schickt auf Anfrage das oben genannte Sekretariat.

Die slh-Leser/innen und die Mitglieder des Verbandes Deutscher Schullandheime sind herzlich zum EPSO '88 eingeladen!

Teilnehmer des Verbandes Deutscher Schullandheim werden gebeten, bei der Anmeldung im Jugenddorf Schloß Kaltenstein auch die Geschäftsstelle in Flensburg bzw. die slh-Redaktion zu informieren.

HT

# „Computer hoch“ — Utopie des Schullandheims

„. . . und das pädagogische Prinzip der Selbstorganisation“

Von André Nixdorf (8. Klasse)

„Mittlerweile schreibt man das Jahr 2010.

Sämtliche Schullandheime sind inzwischen überholt, abgerissen und neugebaut.

Als Beispiel nehmen wir das Schullandheim Ratsgymnasium Bielefeld auf Langeoog:

Das alte Heim steht inzwischen unter Denkmalschutz. Der Neubau wurde zum Großteil aus Backsteinen gefertigt und steht im Pirolatal. Die Lage ist äußerst günstig für den Freizeitbedarf der Schüler. Zuerst wird festgestellt, was die Schüler heute aus ihrer Freizeit machen wollen. Das geht so:

Jede Schülergruppe hat in ihrem Zimmer einen Computer stehen, in den jeder seinen Freizeitwunsch eingibt.

Der Computer entwickelt dann blitzschnell den Vorschlag für den Tagesplan und übergibt ihn dem Begleiter.

Dieser überholt ihn und gibt das Ergebnis über Lautsprecher bekannt. Je nach Art der Freizeitgestaltung geschieht dann folgendes:

## **Freizeit im Dorf:**

Zuerst wird ein Schüler nach dem anderen ins Dorf beamt, was kein Problem ist, denn man muß bloß in den CC (Central-Computer) den Bestimmungsort eingeben, auf die A-Taste drücken und schon steht man am gewünschten Ort (A-Taste = Abgangs-Taste).

## **Gemeinsame Spiele:**

Die Umgebung des Heimes, das Pirolatal, eignet sich besonders gut zu Gemeinschaftsspielen wie z. B. „Computer hoch“ usw.

## **Freizeit auf den Zimmern:**

Auf dem Zimmer kann man sich beliebig mit sich, den anderen oder dem CC beschäftigen.

Die Betten sind so gebaut, daß man sie durch eine automatisch hervorziehbare Wand vom Zimmer abtrennen und so ganz ‚privat‘ lesen oder schlafen kann.“

**Anmerkungen:** „Computer hoch“ ist die utopische Variation zu „Jakob hoch“, einem heim-eigenen und beliebten Geländespiel auf der Insel. Der Artikel von André Nixdorf (Der Name ist nicht erfunden!) stammt aus dem slh-Projekt „Knotenpunkt Schullandheim in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft — eine Realutopie.“

HT

# Klassenfahrt und das pädagogische Prinzip der Selbstversorgung

Von Hans Günther Homfeldt und Heiner Volkers

*Daß mit „Selbstversorgung“ nicht nur die Verpflegung gemeint ist, zeigen die im folgenden Artikel genannten vielfältigen Aspekte der Klassenfahrt / des Schullandheim-aufenthaltes „nach dem pädagogischen Prinzip der Selbstorganisation“.*

*Gibt es genügend Schullandheime, die dem zunehmenden Bedürfnis der Jugendlichen und dem pädagogischen Prinzip entsprechen?*

*Oftmals ist es möglich, dieser alten/neuen Idee mit geringen Mitteln und kleinen Eingriffen größeren Raum zu geben — mit pädagogischem und finanziell wirtschaftlichem Gewinn.*

HT

## Vorbemerkung:

Wir nehmen die Worte unseres Kultusministers in Schleswig-Holstein sehr ernst. Er ermuntert die Lehrer, ihre pädagogische Freiheit besser zu nutzen und spricht sich dafür aus, jede einzelne Schule möge ihr eigenes Profil finden (1982, S. 203). Dies versuchen Schüler, Lehrer und Hochschullehrer in der Löhmannschule, einer städtischen Hauptschule, seit nunmehr 15 Jahren durch eine immer engere Verknüpfung von außerunterrichtlichen mit unterrichtlichen Aktivitäten zu schaffen (vgl. dazu K. A. Baier u. a. 1984, H. G. Homfeldt, A. Kühn 1981).

Was sind außerunterrichtliche Aktivitäten? Sie können sein: Wandertag, Teestube am Nachmittag in der Schule, Besuche, Schülerclub, Gartenarbeit, Steinesammeln und schließlich auch Klassenfahrten, die an der Löhmannschule im wesentlichen nach dem pädagogischen Prinzip der Selbstorganisation durchgeführt werden. Indem ein sehr großer Teil der Lehrer und Schüler nach diesem Prinzip ihre Klassenfahrten durchführten, sind in den zurückliegenden 15 Jahren viele Erfahrungen gesammelt worden, über die es lohnt, miteinander in Korrespondenz zu treten.

Es ist gelungen, von einer pädagogischen Idee aus, die nicht neu ist, von innen ein pädagogisches Profil entstehen zu lassen.

Durch Begegnungen mit Pädagogen, die der Idee der Schullandheimpädagogik eng verbunden sind, ist der Gedanke entstanden, beide pädagogische Bemühungen miteinander ins Gespräch zu bringen, wenn nicht gar zu verbinden; denn es gibt in vielen pädagogischen Grundsätzen ein hohes Maß an Übereinstimmung (zur Präzisierung des Begriffs Schullandheim vgl. J. Stammberger 1987, H. 140, S. 4—24 und zur Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik G. Klenk H. 142, S. 20—29). Am Beispiel einer Klassenfahrt nach Arrild (Dänemark) wollen wir Strukturen von Selbstorganisation und ihre pädagogische Bedeutung sichtbar werden lassen. Unsere Klassenfahrt ist das Gegenstück zu einer „Fahrt von der Stange“ und einer jugendtouristischen Reise.

## Klassenfahrten sind Schule (vgl. K. Kruse 1981, S. 60 ff.):

Während unserer Fahrten soll es vorrangig um die Förderung von Selbstbestimmung und die Entwicklung von Selbständigkeit der Schüler gehen, außerdem darum, ihnen Möglichkeiten zur Eigenverantwortung anzubieten und sie zu befähigen, mit Konflikten angemessen umzugehen. Wir haben diese Ansprüche auch für den Unterricht. Sie sind aber auf einer Klassenfahrt, besonders der Selbstorganisation, viel besser praktisch anzustoßen

als im Unterricht selbst (vgl. W. Thies 1986, S. 22 f.)

### **Klassenfahrten beginnen in der Schule: Regeln und Vorstrukturen schaffen**

Die Klassenfahrten werden in der Schule von Schülern und Lehrern gemeinsam vorbereitet. Zuerst geht es um die Auswahl des Ziels. In Frage kommen Orte, an denen möglichst viele Strukturen selbst zu bestimmen sind. Im 7. und 8. Schuljahr entscheiden wir uns zumeist für Ferienhäuser in Dänemark, im 9. Schuljahr auch für Ferienhäuser in Schweden oder Norwegen. Ferienhäuser ermöglichen kleine Wohngruppen, die den Tagesablauf gemeinsam erleben und gestalten können. Die Schüler erkunden in der Regel — sofern es in Dänemark ist — an Ort und Stelle, welche Häuser günstig sind (vgl. zur Vorbereitung eines Schullandheimaufenthaltes K. Kruse 1981, S. 66 f.).

Sodann nehmen die Schüler die Aufteilung der Häuser vor: Wer will mit wem zusammenwohnen? Nicht selten geht die Einigung langsam voran. Es ist zu regeln: der Arbeitsplan in den Häusern, die Aktivitäten (hausinterne und gemeinsame), der Essensplan, die Bettruhe, das Taschengeld, das Unterrichtsthema. Die Vorbereitung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Für sich selbst sorgen zu können, darf auf keinen Fall vorausgesetzt werden. Im Indikativ zu sprechen (ich will . . . und nicht: Man könnte vielleicht) und zu sagen, was das persönliche Interesse ist, bedarf vieler kleiner Übungen (vgl. K. A. Baier u. a. 1984). Wir beginnen damit aus schulorganisatorischen Gründen (Klassenlehrerwechsel) im 7. Schuljahr. Erziehung zur selbständigen Vorbereitung der Klassenfahrt heißt für den Lehrer, die Schüler zur verbindlichen Entscheidung zu führen.

Dies bleibt bis zum 9. Schuljahr eine Gratwanderung, oft prekär, denn

„der Erziehungsprozeß erfordert die stetige Anstrengung des Subjekts. Die harmonische

Entwicklung in einer disharmonischen Welt ist eine betrügerische Fiktion. Der Prozeß muß die vorgegebenen Widersprüche durchlaufen, sich ihre Inhalte aneignen, ihre Probleme austragen. Dies setzt Entäußerung voraus, Sublimierung, innere Disziplin, die sich an selbstgewonnene Erkenntnis gebunden weiß. Anstrengung darf jedoch nicht deshalb nur gefordert werden, weil die Gesellschaft selbst diese Anstrengung verlangt und denjenigen, der sie nicht aufzubringen weiß, untergehen läßt. Sie muß gefordert werden, weil sie unerläßliche Voraussetzung für ein veränderndes Wirken ist . . . Anstrengung, die sich nur an der Repression einer Gegenwart orientiert, ist menschenfeindlich . . .

Erziehung muß sich den vorgegebenen Widersprüchen unterwerfen, da nur über ihre Aneignung Zukunft möglich wird, sie muß sich an der Geschichte abarbeiten; das Durchlaufen eines gegenwärtigen Widerspruchs rechtfertigt sich jedoch nur über die Zukunft. Die Mühsal steht unter dem Anspruch, Gegenwärtiges hinter sich zu lassen.“ (Heydorn 1980, S. 65 f.)

### **Vorbereitung der Fahrt nach Arrild, DK, 8. Schuljahr:**

- Lehrer: Was wollen wir denn dort in Arrild machen? Ich frage reihum, welche Interessen ihr habt. Aimee? (Aimee sagt nichts.)
- Lehrer: Was wollt ihr allein machen, was mit allen, was auf keinen Fall?
- Aimee: Kommt doch drauf an, was da ist.
- Lehrer: Nur begrenzt.  
(Schüler geben auf Nachfrage Antwort.)
- Gabi: Nachtwanderung.  
(Schüler stöhnen, äußern Mißfallen.)
- Lehrer: Dieses Gestöhne ist doch merkwürdig. Wenn Gabi gern eine Nachtwanderung machen will, ist das ihr Wunsch. Wenn ihr damit nicht einverstanden seid, äußert euch!
- Gabi: Pferde.
- Tanja: Handball.
- Jörg: Weiß nicht.
- Lehrer: Nicht? Wozu hast Du persönlich Lust?
- Ralf: Schnitzeljagd.  
(Schüler äußern sich so weiter.)

Im folgenden suchen die Schüler nach ihrem Thema für den Unterricht. Sie sind seit dem 5. Schuljahr gewohnt, mehrtägige Fahrten durchzuführen.

Einmal waren sie auch in einem Schul- landheim der ADS an der Schlei. Auf dieser Fahrt im 8. Schuljahr wollen die Schüler ihre Erfahrungen mit den zu- rückliegenden Klassenfahrten doku- mentieren, und zwar im Spiegel der eigenen Entwicklung. Im Unterricht werden die dafür nötigen Vorbereitun- gen und Arbeitsformen besprochen.

Zu einem wichtigen Diskussionspunkt wird immer wieder die Gestaltung des Zeitplans, insbesondere der Zeitpunkt der Betruhe. Die Schüler versuchen, ihn möglichst offen zu halten, der Leh- rer ihn möglichst festzulegen. Oftmals findet sich in der ersten Gesprächs- runde keine akzeptable Lösung. Schließlich einigt man sich auf folgende Regelung:

In der ersten und letzten Nacht um 22 Uhr im Haus und um 23 Uhr im Bett. In der zweiten und dritten Nacht um 23 Uhr im Haus. Jedes Haus entschei- det dann über die Betruhe.

Es folgen Überlegungen zum Rauchen und auch über die Finanzierung. Wir gehen grundsätzlich davon aus, daß finanzielle Probleme des einzelnen Schülers als Aufgabe der Klasse aufzu- nehmen sind, denn zur Selbstversor- gung rechnen wir auch, daß Schüler einen größeren Teil der Kosten durch Arbeit und Geldverdienen selber be- streiten können (vgl. H. G. Homfeldt, A. Kühn 1981). Im Verlauf der Jahre haben sich dazu vielfältige Möglichkeiten er- geben. Da unsere Schüler nachmittags bemüht sind, Geld zu verdienen, brin- gen sie Ideen in die Klasse, wie Geld- verdienen zum kollektiven Nutzen mög- lich ist: z. B. durch Kaminholzherstel- lung, durch Steinesammeln auf Äckern großer landwirtschaftlicher Betriebe, durch den Verkauf landwirtschaftlicher Produkte usw. Nach den Erfahrungen der letzten Jahre (1985, 1986, 1987) be- nötigen wir einen täglichen Verpfle- gungssatz von DM 6,— pro Schüler. Dieses Geld bekommen die Hausgrup- pen ausgezahlt. Sie wirtschaften mit diesen Mitteln eigenständig und stellen die Versorgung sicher. Dies ist auf ver-

schiedenen Wegen möglich. Klassen, die dies zum ersten Mal durchführen, erstellen im Unterricht einen Speise- plan. Die Pläne werden dann in der Klasse besprochen und beschlossen. Klassen im 8. und 9. Schuljahr benöti- gen die Hilfe und Kontrolle durch die Gesamtgruppe nicht mehr.

Zur Selbstversorgung zählt selbstver- ständlich auch die hausinterne Planung von Abwasch, Säubernmachen des Ferienhauses und die Einteilung ande- rer anfallender Dienste.

### **Selbstversorgung während der Fahrt: Bei sich selbst anfangen können.**

Das Erstellen von Regeln vor der Fahrt vollzieht sich im Unterricht und ist ein Ort pädagogischer Praxis. Der Versuch, mit den Regeln während der Fahrt zu leben, ist ein zweiter Ort pädagogischer Praxis. Es wäre in pädagogischer Hin- sicht fatal, von einem anwendungs- bezogenen Zusammenhang beider Praxisorte auszugehen. Nicht vorher- sehbare Wünsche, Erwartungen und In- teressen schaffen bei Schülern die Be- reitschaft, einige Regeln zu umgehen, obwohl sie in der Planung jene mit er- stellt haben. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, dieses Phänomen päd- agogisch umzusetzen.

### **Das Beschlußorgan Vollversamm- lung („Volksversammlung“):**

Die Vollversammlung ist das höchste Beratungs- und Beschlußorgan für alle Schüler und pädagogische Begleitper- sonen. In ihr werden Regeln revidiert und Konflikte zwischen Regelsetzung in der Vorbereitung und Regelauslegung während der Fahrt gelöst. Alle Teilneh- mer der Fahrt haben die Möglichkeit, eine Vollversammlung einzuberufen. Gegen einen Beschluß kann der Klas- senlehrer sein Veto einlegen, wenn der Beschluß bestehende Regeln verletzt oder aber das Ansehen einer Personen- gruppe beeinträchtigt wird (vgl. A. S. Makarenko 1980, S. 60 ff.). Nach Hause geschickt werden Schüler, die Alkohol während der Fahrt trinken. Dies ist unmißverständlich vor der Fahrt ge-

klärt worden. Gegenstände der Vollversammlung sind am häufigsten: Unzufriedenheit mit der Wohnsituation — jemand will z. B. in ein anderes Haus —, Diebstahl, Vorschläge für gemeinsame Aktivitäten und was häufig vorkommt — die Besuchszeiten werden nicht eingehalten.

### **Nächtlicher Besuch bei Wiebke, Ida und Caren:**

Ole und Tim waren nachts in den Schlafräumen der Mädchen. Der Lehrer stellt dar, was er bislang verstanden hat. Ole und Tim stimmen seiner Darlegung zu.

Lehrer: Wir werden jetzt hier gemeinsam über die Konsequenzen nachdenken.

Marko: Die müssen heute schon um 22 Uhr in den Betten sein.

Lehrer: (ganz überraschend für viele): Was heißt hier die beiden? Außer Haus 96 waren doch fast alle anderen auch unterwegs.  
(Tiefe Stille)

Lehrer: Wie habe ich die Stille zu verstehen? Ist es so, daß diejenigen, die betroffen sind, schweigen und die anderen feixen sich eins?

Carola: Wiebke, Ida, Caren und die beiden Jungs sagen nichts, weil sie betroffen sind.

Tim: Ich konnte nicht schlafen. Dann hatten wir auf einmal Lust, andere zu ärgern.

Lehrer: Ist das nun ein Ergebnis freier Bettruhe?

Matze: Wenn man die Strafe vorher kennt, würde das nicht passieren.

Lehrer: Aha! Erst suchen wir Regeln. Und dann soll der Lehrer Strafen einführen, damit ihr euch an die Regeln halten könnt. Ist es denn so, daß Tim und Ole geköpft werden und die anderen sind frei?  
(Keine Reaktion)

Uwe: Wir können mit den Eltern reden.  
(Lange Pause)

Lehrer: Ich denke, wir finden so keine Lösung. Wir unterbrechen die Versammlung für 15 Minuten. Geht in eure Häuser, um 22.15 Uhr sind wir wieder hier.  
Jedes Haus bringt mindestens einen Lösungsvorschlag mit.

(Nach 15 Minuten sind alle wieder im Versammlungshaus).

Ernst: (Haus 186): Tim soll 5 Stunden im Garten arbeiten, Ole 3 Stunden.

Carola: (Haus 96): Die Betroffenen werden ausquartiert und schlafen eine Nacht im Lehrerhaus. Vielleicht können sie auch immer den Müll zu Fuß wegbringen.

Marko: (Haus 101): Vier Stunden Nachhilfe.

(So geht es weiter. Einzelne Schüler nehmen kurz zu den Vorschlägen Stellung. Aber keiner der Vorschläge findet Zustimmung).  
(Stille)

Lehrer: Offenbar fühlt ihr euch nicht verantwortlich. Ihr hättet den beiden doch sagen können: Geht in euer Haus zurück. Nur wer sagt, geht in euer Haus zurück, braucht den Verstoß dieser Regel nicht zu verantworten. Jeder hat doch zu überlegen: Hab' ich das für mich Mögliche getan? Ich schlage vor: Alle, die mit der Aktion von Tim und Ole zu tun gehabt haben, gehen jetzt ins Bett. Morgen ist auch für die um 22 Uhr Bettruhe.

Ariane: Ich finde die Regelung okay. Aber Haus 96 hatte mit allem nichts zu tun.  
(Es entsteht Unmut.)

Lehrer: Soll es für Haus 96 eine Sonderregelung geben?

Stimme: Nö, warum denn?

Telse: Wenn ich weiß, daß alle bestraft werden, dann mach' ich was, und alle sind dran.  
(Meinungen prallen aufeinander. Der Lehrer will mit den Schülern aus Haus 96 allein sprechen).

Lehrer: (nachdem alle zurück sind): Die Mädchen haben mir das so erzählt: in der Klasse herrscht großes Mißtrauen. Damit keiner den anderen hintergeht, soll es möglichst harte Strafen geben.  
Gegen 23.15 Uhr wird folgender Vorschlag angenommen: Wir gehen alle in 15 Minuten zu Bett. Wenn heute gegen die Regelung verstoßen wird, ist morgen um 22 Uhr Bettruhe.

Lehrer: Ich ärgere mich. Ich hab' den Eindruck, ihr hättet jetzt jedem Vorschlag zugestimmt, weil ihr müde seid.  
(Die VV endet jedoch mit dem Beschluß.)

## „Vormittagsunterricht“

(vgl. dazu ganz viele Beispiele aus den letzten Nummern der Fachzeitschrift ‚Das Schullandheim‘)

In der Regel findet auf unseren Klassenfahrten an den Vormittagen Unterricht statt. Die Inhalte ergeben sich aus der pädagogischen Situation der Klasse. Es können aber auch eher sachbezogene Themen sein. In Arrild sollte eine Dokumentation der bisherigen Klassenfahrten angefertigt werden. Erinnerungen sind wachzurufen an alte Klassenkameraden und an Erlebnisse, die einmal wichtig gewesen sind. Die Schüler haben auch durch einen biographischen Rücklauf ihre eigene Veränderung (auch an Bildern) aufzunehmen. Schließlich sollen sie lernen, eine Dokumentation anzufertigen. Auch in diesem Tätigkeitsfeld liegt wesentliche Arbeit in der Vorbereitung.

Zuerst wird die Frage nach dem ‚Wozu‘ und dann nach dem ‚Wie‘ beantwortet. Die Schüler sehen den Nutzen zuerst in der möglichen guten Zensur oder aber in der Freude der Eltern — eigenartigerweise! Vielleicht ist ihnen zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, daß sie sich seit dem 5. Schuljahr ganz intensiv entwickelt haben. Dies wird ihnen bewußt, als ihnen ihr Lehrer vermittelt, sie könnten im 8. Schuljahr doch Klassenfahrten viel selbständiger vorbereiten als im 5. Schuljahr.

Lehrer: Kriegt ihr jetzt vielleicht noch einen Zettel mit, auf dem steht, was ihr mitnehmen müßt?

Matze: Das war im 5. und 6. Schuljahr.

Lehrer: Und wie war das mit der Vorbereitung?

Tim: Das war früher ganz anstrengend. Da klappte das immer nicht so richtig.

Lehrer: Da müßten wir viele Dinge im Kleinen üben. Z. B. im ganz kleinen Regeln einhalten. Da haben wir doch kleine Gänge gemacht, ich denke da an unseren Gang zum Bahnhof. Kaum einer kam richtig an.

(Viele Schüler unterhalten sich. Es wird ihnen offenbar so deutlich, daß

sie eine Entwicklung durchlaufen haben.)

Während der Fahrt findet der Unterricht nicht in der Großgruppe statt. Immer zwei Hausgruppen arbeiten zusammen. Zum Austausch des Arbeitsstandes trifft man sich gelegentlich. Es werden die äußeren Strukturen der einzelnen Fahrten aufgezeichnet (Zeitpunkt, Ort, Lage der Häuser, besondere Vorkommnisse) und ein Fotoalbum mit Texten angelegt. Und vor allem werden Selbstreports zur eigenen Entwicklung angefertigt. Sie fallen manchen Schülern nicht leicht. So schreibt Bärbel zur Frage: Woran habe ich gemerkt, daß ich selbständiger geworden bin?

„zum Beispiel in Sachen vernünftig. Früher habe ich nicht überlegt, was ich mach‘. Bin einfach mit einem Jungen gegangen, der gut aussah. Ich hab‘ nicht auf seinen Charakter geachtet. Oder ob ich ihn überhaupt mag. Wenn er mir nicht gefiel, hab‘ ich einfach Schluß gemacht. Es war gleich, ob ich ihm weh getan hab‘ oder nicht. Heute geht das nicht mehr so. Ich geh‘ heute auch noch ein bißchen nach dem Aussehen. Aber ich achte auch besonders auf den Charakter und ob ich ihn auch mag. Früher hab‘ ich auch so unüberlegte Sachen gemacht wie Klauen. Und nun, wie ich gemerkt hab‘, daß ich selbständiger geworden bin. Früher, wenn ich Probleme gehabt hab‘, bin ich gleich zu jemandem gerannt. Heute versuch ich erstmal selbst. Und wenn das nicht geht, frag‘ ich jemand.“

Carola: „Habe ich mich verändert? Ich meine sehr. Ich bin viel selbständiger geworden. Ich kann meinen Willen gegen Lehrer und Leute aus meiner Klasse durchsetzen. So z. B. wenn ich anderer Meinung bin, dann sage ich das auch. Ich bin nicht mehr still und schüchtern. Ich hab‘ mehr Selbstvertrauen.“

Und schließlich noch Ida:

„Soweit ich zurückblicken kann, habe ich viel für mein jetziges Stadium beigetragen. Von Jahr zu Jahr habe ich mich entpuppt, sei es in der Mode oder sonst. Früher war ich gegen meine Mitschüler oft aufbrausend — ich sorgte für eine abwechslungsreiche Show im Unterricht. Ich habe immer versucht, den Unterricht auf mich zu lenken. Heute bin ich viel ruhiger als im 6. und 7. Wenn ich im Inneren nervös bin und mich jemand reizt, aus irgendeinem Grund, dann

kann es noch immer vorkommen, daß ich wie ein Blitz einschlage."

Es gelingt während der Fahrt, eine umfassende Dokumentation zu erstellen. Am Ergebnis haben schließlich alle viel Freude.

### **Zur Selbstorganisation von Aktivitäten, hier: eine ‚gruselige Nachtwanderung‘**

In der Vorbereitung entschied sich die Klasse dafür, eine Nachtwanderung durchzuführen. Bisher kannten es die Schüler so, daß die ganze Klasse auf Wanderung ging und ihr dann unterwegs allerlei Gruseliges widerfuhr, das aber mutige Schüler durch Erstürmung der Gruselquelle schnell zu enttarnen wußten. Dies sollte nun verhindert werden. Ähnlich wie auf dem Jahrmarkt — Geisterbahn — sollte in diesem Jahr ein Gruselgang präpariert werden, den immer zwei Schüler gemeinsam zu durchwandern hatten. Der Weg sollte durch Sören, Rolf und die Pädagogen vorbereitet werden. Besonders Sören war Feuer und Flamme. Gleich am ersten Tag versuchte er, den Gang zu strukturieren. Dabei unterliefen ihm planerische Fehler: So wollte er seine Mitschüler durch dichtes Dornestrüpp führen.

Auch waren die Abstände zwischen den Gruselstellen zu weit voneinander entfernt. Sören hatte auch nicht bedacht, daß wir nur eine begrenzte Zahl von Personen zur Verfügung hatten zur Betreuung der Gruselstellen. Als er seine Ideen durch die praktischen Gegebenheiten gehemmt sah, wurde seine Laune zunehmend schlechter. Es wurde Sören vorgeschlagen, den Weg im Dunkeln doch einmal abzuschreiten, um dann einzuschätzen, was er von seinen Mitschülern erwartete. Er lehnte ab. Auch mit Rolf wollte er nicht gehen. Am übernächsten Tag erst hat er seine Krise überwunden und erbittet zusammen mit Rolf eine Säge, um den Weg freizumachen.

Beide Schüler gehen mit den Pädagogen zum Gang. Es zeigt sich, daß der Weg zu lang ist und vor allem nachts

nicht zu erkennen ist. Die einzelnen Gruselstationen sind auch nicht durchdacht angelegt. So entsteht bei allen ‚Eingeweihten‘ der Eindruck, es wird eine sehr langweilige Gruselei. So entwickeln die Pädagogen eigene Ideen. Sören ist darüber sauer.

Lehrer: Sören, so kommen wir nicht weiter. Wir müssen uns entgegengehen. Du willst anscheinend nur deine Idee durchsetzen. Wir haben doch alle fünf unsere Bedenken. Ich soll doch deine Gruselgeschichte den anderen Mitschülern erzählen. Dann muß ich doch auch genau wissen, wo was passiert. Laß uns doch gemeinsam überlegen.

Offenbar hat Sören große Probleme, sich auf eine gemeinsame Planung einzulassen, nachdem sein alleiniger Vorstoß als nicht gerade geglückt erkannt worden ist. Sörens Mißlaunigkeit löst sich während der Begehung nicht mehr auf. Auf dem Rückweg meint er: „Ich mache nicht mehr mit.“ Mißmutig stiefelte er ins Haus.

Die Nachwanderung als ‚gruselige Angelegenheit‘ mußte ausfallen. Sie war aber ein Stück Selbstorganisation!

### **Zurück in der Schule:**

Wie konkretisiert sich die Wechselwirkung zwischen Klassenfahrt und Schule? Zum einen sollte deutlich geworden sein, daß die Vorbereitung der Fahrt ein Teil des Unterrichts ist, daß durch das Verdienen des Geldes aber auch Zeit außerhalb des Unterrichts nötig ist. Geldverdienenden fassen wir als außerunterrichtliche Aktivität auf, nicht als außerschulische.

Welche Wirkung geht von einer so vorbereiteten und an drei konkreten Beispielen verdeutlichten Klassenfahrt auf den Unterricht aus? (Vgl. K. A. Baier u. a. 1984). Die Wirkung, die pädagogisch immer ungemein schwer erfäßbar, allenfalls verstehend erschließbar ist, ersehen wir an den Schülern, aber auch an uns selbst. So können wir feststellen, daß die Schüler während der Klassenfahrten zunehmend mehr ver-

innerlich haben, die Trennung zwischen Schule und ‚Nach der Schule‘ aufzuheben. Klassenfahrten haben geholfen, gemeinsam zur Verfügung stehende Zeit zu schaffen, eine Zeit, die für gemeinsames Leben genutzt wird. Eine solche Haltung strahlt auf den Unterricht aus, besonders dann, wenn wir anschließend wieder mit dem Geldverdienen beginnen.

### **Abschließende Überlegungen:**

Selbstorganisation kann nicht vorausgesetzt werden, sondern ist in kleinen Schritten aufzubauen. Die Festlegung von Zeit und Raum hat dies zu berücksichtigen. Im 9. Schuljahr haben die meisten Schüler soviel Transparenz in ihrem Handeln und Denken entwickelt, daß sie weitgehend eigenverantwortlich Zeit und Raum gestalten können. Nicht selten geschieht dies auf einer kleineren Ostsee- oder Nordseeinsel.

Die Fähigkeit zur Selbstorganisation entwickelt sich nicht linear, sie ist auch nicht lehrbar, sondern einzig durch intensive Verbindlichkeit herstellende Auseinandersetzung möglich.

Unterstützend wirken dabei die gemeinsamen Aktivitäten des Geldverdienens. Gemeinsames Planen, Produzieren, Verkaufen (z. B. Kaminholz, Gartenprodukte), Konsumieren und Investieren schaffen — trotz aller situativer Unlust — Gemeinsamkeit in der Klasse und das persönliche Gefühl, etwas zu können. Ja, die Ausgestaltung dieses Kreislaufs sehen wir als Einübung in selbständiges Handeln und als Aufbau einer Ahnung von ganzheitlichem Tun. Die strukturell vorgegebene fehlende Berufsperspektive für Hauptschüler zumindest auf dem sogenannten Ersten Arbeitsmarkt läßt es in unserer Sicht zunehmend wichtiger werden, mit diesen Schülern an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu arbeiten.

Selbstorganisation hat für uns auch eine ästhetische Funktion, wie sie A. Portmann (1977) zum Ausdruck bringt. Sie soll einen sinnerfüllten komplexen Alltag schaffen. Portmann meint (1977, S. 27):

„Nur wenn wir mit der Erziehung des Denkens auch die des Sinnenlebens gleichwertig erstreben, können wir hoffen, die kommende Generation so zu stärken, daß in ihr die vollwertigen Menschen, nicht die neurotischen Psychopathen das Übergewicht haben.“

Der sinnerfüllte komplexe Alltag bildet eine Gegenkraft zur Maschinisierung des Lebens. Sinnenmäßige Erlebensformen, weitgehend in der Eigenverantwortung der Schüler liegend, geben Lebenskraft und schaffen eine positive Grundstimmung, die auf den Unterricht so zurückwirkt, daß sich Schüler und Lehrer unveräußerlich positiver als vorher sehen und hören können.

Selbstorganisation ermöglicht Selbstentdeckung, ein wenig Bewußtsein darüber, wer jemand ist, und schafft in Ansätzen eine Gegenwirkung zur wachsenden Anonymität in der Schule, wie sie J. S. Coleman (1986) beschreibt; denn Selbstorganisation bedeutet genaues Hinschauen, differenziertes Wahrnehmen und den Alltag untereinander zu strukturieren. Schließlich setzt sie Produktivkräfte der eigenen Bildung frei. Als praktischer Prozeß durchläuft sie, wie H. J. Heydorn feststellte (1980, S. 65), die vorgegebenen Widersprüche und erfordert die stetige Anstrengung des Subjekts Schüler und des Subjekts Lehrer, vor allem auch gegen den wachsenden Markt des schulischen Reisetourismus.

### **Literatur:**

- Baier, K. A. u. a.: Lernen im Lebenszusammenhang (Alektor) Stuttgart 1984
- Bendixen, P.: Pädagogische Freiheit verantwortlich nutzen. In: Die Schleswig-Holsteinische Schule, 35 Jg., H. 11, 1982, S. 202—203 (Kurzfassung des Vortrags des Kultusministers auf dem 1. Schleswig-Holsteinischen Lehrertag)
- Coleman, J. S.: Die asymmetrische Gesellschaft (Beltz) Weinheim 1986
- Heydorn, H. J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. (Syndikat) Frankfurt 1980, Bd. 3
- Homfeldt, H. G. / Kühn, A.: Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule. (Juventa) Weinheim, München 1981.

Klenk, G.: Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädagogischer Sicht. In: das Schullandheim, H. 142, 1987, S. 20—29

Kruse, K.: Schullandheim — ein schulischer Lernort außerhalb von Schule. In: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 2. Hg.: W. Twellmann (Schwann Verlag) Düsseldorf 1981, S. 60—68

Makarenko, A. S.: Ein pädagogisches Poem. (Ullstein) Frankfurt 1980

Portmann, A.: Heilkräfte der Naturkunde für unsere Bildung. (Comenius-Verlag) CH-Hitzkirch, 1977

Stammlberger, J.: Zum Be- und Verbrauch der Begriffe Schullandheim und Schullandheimaufenthalt oder Von der Not-

wendigkeit, sich die unverzichtbaren Merkmale und Voraussetzungen des Schullandheimaufenthaltes in Erinnerung zu rufen. In: das Schullandheim, H. 140, S. 4—24

Thies, W.: Die deutsche Reformpädagogik und die Schulreform der 60er und 70er Jahre. In: das Schullandheim, H. 138, S. 3—24.

#### Autoren:

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

**Heiner Volkers**  
Lehrer an der Löhmannschule (Hauptschule) in Flensburg

*„Selbstorganisation kann nicht vorausgesetzt werden, sondern ist in kleinen Schritten aufzubauen . . . , vor allem auch gegen den wachsenden Markt des schulischen Reisetourismus.“*



# Kommunen und Schullandheime

## Argumente wider den Rotstift der Stadtväter

Von Manfred Vogel

**Der pädagogische Nutzen eines Schullandheimaufenthaltes werde selbst von den Kritikern kommunaler Zuschüsse für Schullandheime in der Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins nicht bestritten. Doch der Idealismus ehrenamtlicher Arbeit der Trägervereine komme gegen die (laut-)starke Lobby anderer nicht an.**

**Manfred Vogel, kommunalpolitisch-pädagogisch vor Ort engagiert, appelliert mit Fakten und Argumenten an alle Stadtväter, nicht leichtfertig zum Rotstift zu greifen, sondern gerade hier und heute für die Jugend Etatmittel zu investieren.** AH/HT

Bei den jährlichen Haushaltsberatungen gibt es regelmäßig Diskussionen über Haushaltsstellen, die — ohnehin zu den freiwilligen Leistungen zählend — mancher Finanzexperte unter den Ratsherren am liebsten gestrichen, zumindest aber erheblich gekürzt sähe.

Dies gilt vor allem dann, wenn eine entsprechende Lobby nicht so (laut-)stark ist, um sich dagegen erfolgreich zur Wehr setzen zu können. Zu den Haushaltsstellen, die von vielen für kürzungswürdig gehalten werden, zählen ohne Zweifel jene Positionen, die sich im engeren wie weiteren Sinne mit dem „Schulwandern“ befassen, also „allgemeine Zuschüsse für mehrtägige Wanderungen und für Schullandheimaufenthalte“ und insbesondere Ausgaben für „Verwaltung, Bewirtschaftung, Unterhaltung und Instandsetzungen von Schullandheimen“ — soweit sie in kommunaler Hand sind — bzw. für „Zuschüsse für den Schullandheimverein“, wenn ein Schullandheim in der Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins liegt.

Man fragt sich, ob es heutzutage angesichts reichlich vorhandener Kapazitäten von Jugendherbergsbetten und von sogenannten Jugendhotels überhaupt noch notwendig ist, ein Schullandheim in kommunaler Trägerschaft zu betreiben, bzw. einem Verein Zuschüsse zu gewähren, damit der sein Schullandheim erhalten und den Schülern der

heimischen Schulen zu einem annehmbaren Kostensatz zur Verfügung stellen kann.

Von niemandem, auch von den Kritikern solcher Zuschüsse nicht, wird der pädagogische Nutzen eines Schullandheimaufenthaltes ernsthaft bestritten. Der unterscheidet sich grundsätzlich von mehrtägigen „Wanderungen“.

Letztere werden ohnehin kaum noch zu Fuß und mit dem Rucksack auf dem Rücken absolviert. Vielmehr fahren die Schüler, meist mit dem Bus, denn das erspart gegenüber der Bundesbahn das meist unvermeidliche Umsteigen sowie die Organisation des Zubringerdienstes und der Gepäckbeförderung — bis vor eine Jugendherberge oder, wegen des größeren Komforts bei Jugendlichen weit beliebter, vor ein Jugendhotel, um von dort aus „Tagesausflüge“ — natürlich auch wieder mit dem Bus — in die Umgebung des Aufenthaltsortes zu machen. Besichtigt und besucht werden Schlösser und Burgen, aber auch Museen und Fabriken, Fernsehanstalten und Freizeitparks.

Damit seien solche Fahrten nicht grundsätzlich abgelehnt. Sie haben gewiß — etwa als Studienreise — einen Bildungsauftrag zu erfüllen und können — als Abschlussfahrt, wenn die Noten festliegen — für den jungen Menschen ein unvergeßliches Erlebnis an letzte gemeinsam verbrachte Tage darstellen.

Aber Schullandheimaufenthalte sind diese Fahrten mit Sicherheit nicht.

### EIN ANDERES ZUHAUSE

Ein Schullandheim ist mehr als eine Übernachtungsstation, von der aus man Unternehmungen startet, und ein Schullandheimaufenthalt ist etwas Umfassenderes als ein paar Tage geselligen Zusammenseins, das der Festigung zukünftiger Erinnerungen gilt. Ein Schullandheim ist ein Stück „Heimat“ und ein anderes „Zuhause“, hundert oder zweihundert Kilometer — aber tunlichst nicht weiter — von der Schule und der elterlichen Wohnung entfernt. Im Schullandheim wohnt man (und übernachtet nicht nur), im Schullandheim lebt, lernt und arbeitet man (und nimmt nicht nur seine Mahlzeiten ein), und vom Schullandheim aus unternimmt man Wanderungen in dessen unmittelbare Umgebung; man betreibt also von diesem Kernpunkt aus eine Form der „Heimatkunde“ und erlebt und erfaßt so neben dem Zuhause ein anderes Stück „Heimat“.

Nicht um die Lehrer zu entlasten, finden Schullandheimaufenthalte während der Schulzeit statt, und nicht ohne Grund müssen sie länger als eine Woche dauern. Denn ein Schullandheimaufenthalt ist (auch) Unterricht, wenn auch in anderer Form als in der Schule . . .

Aber man findet natürlich in Schullandheimen auch keine der in vielen Jugendherbergen bekannten Regeln, daß die Herberge während der Vormittagsstunden zu räumen ist, und daß die Schlafräume während des Tages nicht betreten werden dürfen. Solches Verlangen widerspräche dem Schullandheimprinzip vehement.

Wenn es nur um einen von der heimatischen Schule ausgelagerten Unterricht ginge, dann brauchte man in der Tat keine Haushaltsmittel für Schullandheime einzusetzen, und man könnte sie, soweit es in der Entscheidungsge-

walt der Kommune läge, verkaufen oder in Altersheime umwandeln: Ein wesentlicher Teil des Unterrichts lebt aus der unmittelbaren Umgebung des Schullandheims. Der Schüler erfährt hier bewußt das Sich-Zurecht-Finden in einer ihm bislang fremden Welt, ein Erlebnis, das er als kleines Kind schon einmal — aber damals für ihn unbewußt — hatte.

Es gilt also nicht nur, sachlich eine andere Landschaft zu erleben, die sich — nebenbei bemerkt — in ihrer Struktur möglichst von der heimatlichen Umgebung unterscheiden sollte, sondern es ist eines der pädagogischen Anliegen des Schullandheimaufenthaltes, daß der Schüler das Bewußtsein entwickelt, etwas Neues kennenzulernen (mit Vorbedacht wird hier die Vokabel „liebenlernen“ vermieden) zu können. Und dabei helfen ihm seine Lehrer.

Nun ist es durchaus möglich, daß ein junger Mensch solche Erfahrungen auch im Kreise seiner Familie sammeln kann. Das alte Argument, man müsse den Schüler durch einen Schullandheimaufenthalt wenigstens einmal in seiner Jugend aus der Enge und dem „Mief“ seiner unmittelbaren Umgebung herausführen, gilt heute natürlich nicht mehr. Mehr denn je unternehmen Familien weite Reisen zu allgemein bekannten Zielen. Aber: Kaum ein Zwölfjähriger in der sterilen Umgebung eines Vierhundertbettenhotels mit fünf Quadratmeter Strandplatz — Ferien liegen bekanntlich in der „Hochsaison“ — unter einem grellroten Sonnenschutz, den er tunlichst nicht zu weit verlassen darf, Erfahrungen im Kennenlernen einer neuen „Heimat“ sammeln?

Hat der Vater, selbst wenn er es wollte, hier Gelegenheit und Muße, mit seinem Sohn oder seiner Tochter die nähere Umgebung zu erwandern, das dieser Landschaft Eigene mit ihrem Reiz und ihren Besonderheiten zu erkunden, kurz, Vertrautheit zu dem Urlaubsort zu schaffen? Wohl kaum.

Dies ist die eine Seite des Schullandheimaufenthaltes, die in der Gegenüberstellung noch deutlicher wird: Einen Jugendherbergsaufenthalt über eine Woche mit den oben erwähnten Busreisen in die Umgebung kann man von zu Hause aus planen und organisieren. Weil das so ist, kann beispielsweise die Bundesbahn komplette Pakete anbieten, die die Fahrt, den Aufenthalt mit Vollverpflegung und das Programm beinhalten. Bei einiger eigener Erfahrung mit Schülerfahrten hat man dann auch eine hinreichende Garantie für das Gelingen.

Einen Schullandheimaufenthalt dagegen kann ein Lehrer nur organisieren und durchführen, wenn er das Schullandheim und sein geographisches, historisches und soziologisches Umfeld kennt. Wie sonst könnte er seinen Schülern Helfer sein beim ertasten des Neuen, das man kennenlernen will, wenn er selbst noch Suchender ist? Wenn er selbst nicht weiß, wo man bei zwangsläufig auftauchenden Fragen fündig werden kann, wie kann er dann den Schülern beim Suchen nach Antworten zur Seite stehen?

### **PATENSCHAFTEN: SCHULEN — SCHULLANDHEIM**

So ist ein Schullandheim an „seiner“ Schule gebunden, oder besser: die Schulen sind mit ihrem Schullandheim vernabelt. Eine Schule, die eine solche vieljährige Beziehung zu „ihrem“ Schullandheim aufgebaut hat, wird sich allein deshalb zwangsläufig darum bemühen, diese Verbindung aufrechtzuerhalten, auch wenn Schwierigkeiten wie zum Beispiel die leidigen Kostenerhöhungen für den Aufenthalt ins Haus stehen.

Und so erklären sich Partnerschaften zwischen Schulen und Schullandheimen, die über Jahrzehnte bestehen bleiben, auch wenn das Heim inzwischen vielleicht schon recht betagt ist

und nicht mehr den heutigen Ansprüchen genügt oder obwohl sein Standort den heutigen Vorstellungen von moderner Touristik widerspricht.

Nun wird auch verständlich, warum es an vielen Schulen anscheinend selbstverständlich ist, daß die Schüler „ihr“ Schullandheim zwei- oder in Einzelfällen sogar dreimal besuchen. Sie, die Schüler, empfinden es weder als Belastung noch als Eintönigkeit. Sie fahren gern wieder in die bekannte Gegend; denn sie ist ihnen vertraut geworden, Heimat geworden. Der Schüler will wissen, wie die Landschaft, die er im Frühsommer kennengelernt hat, im Spätherbst oder im Winter aussieht. Er will erproben, ob der Sandberg oder die Düne, auf denen er mit seinen Mitschülern herumgetollt hatte, nun im Winter wirklich die ideale Rodelbahn abgibt, und er ist — etwa als Großstadtkind — einfach neugierig, wie die Arbeit des Bauern im Winter aussieht, den er vor Jahren bei der ersten Heuernte beobachtet hatte.

Erst dann wird man bekanntlich mit seinem Gegenüber vertraut, wenn man ihn in den verschiedensten Situationen erlebt hat. Warum soll es mit unserem Gegenüber „Landschaft“ anders sein?

Vor diesen aus der Praxis resultierenden Argumenten verblaßt ein Hinweis völlig, mit dem bisweilen argumentiert wird: Die Lehrer, so heißt es, fahren doch wohl nur deshalb gern an den gleichen Ort und in das gleiche Haus, weil sie hier immer wieder das gleiche Programm „abspülen“ können. Wer indes erlebt hat, wie sehr sich ein jeder Schullandheimaufenthalt von dem vorigen und von den nächsten unterscheidet, der kann allein aus dieser Erfahrung solche Einlassungen annullieren.

### **EIN SCHULLANDHEIMAUFENTHALT: „JEWELS WIEDER NEU“**

Ein Schullandheimaufenthalt lebt von der Gemeinschaft der Mädchen und Jungen in diesem Heim. Sie bestimmen

letztendlich den Verlauf eines solchen Aufenthaltes, und deshalb unterscheiden sie sich trotz des gleichen Heimes und eines ähnlichen Lehrerteams.

Soziale Strukturen, also auch solche, die sich in der Klasse an den Schülervormittagen entwickelt hatten, müssen sich an einem neuen Ort und unter veränderten Rahmenbedingungen jeweils wieder neu formen. Jeder Lehrer macht diese Erfahrung, daß sich Klassen und einzelne Schüler in einer Situation des Rund-um-die-Uhr-Beieinanderseins ganz anders verhalten, als man es vom Unterricht in der Schule her gewöhnt ist.

In der Schule hat jeder Schüler gewöhnlich einen direkten Partner, seinen Banknachbarn. Hier hat er drei, vier oder vielleicht auch sechs „Kameraden“ im ursprünglichen Sinn des Wortes, Mitschüler, die mit ihm in einem Zimmer (auf einer Kammer) wohnen.

Dazu kommt das permanente Miteinander, das den einzelnen viel mehr fordert als die relativ kurzen Phasen der freien Begegnung am Vormittag in der Schule. Es gibt praktisch keinen Raum und kaum eine Gelegenheit, sich zurückziehen zu können.

Soziologen legen dar, daß diese Neuformierung der Sozialstruktur zumindest eine Woche dauert . . . Ist eine Klasse nun sechs Tage (und fünf Übernachtungen) in einer Jugendherberge zusammen, dann kann eine solche Neuorientierung der Sozialstruktur, die für das weitere Leben in der Klassengemeinschaft ungeheuer fruchtbar sein kann, überhaupt nicht stattfinden. Die Zeit dazu ist zu kurz.

So gibt es aus soziologischer Sicht einen weiteren Grund für einen längeren gemeinsamen Aufenthalt in einem Schullandheim: Die Schüler müssen Zeit genug haben, sich zu neuen soziologischen Strukturen zu finden und diese zu festigen.

Diesem anderen Ziel des Schullandheimaufenthaltes messen viele Lehrer und Erzieher, aber auch ein Großteil der Eltern, eine noch größere Bedeutung zu als dem zuerst dargestellten.

Aber warum, so die auf einen sparsamen Gemeindehaushalt bedachten Gemeindevorteiler, kann man einen solchen Schullandheimaufenthalt nicht auch in Jugendherbergen oder in den genannten - Jugendgästehäusern und Jugendhotels durchführen?

Die Frage ist berechtigt und kann in Einzelfällen auch durchaus positiv beantwortet werden: Es gibt in der Tat (einzelne) Jugendherbergen und Jugendhotels, die von der Ausstattung und der Einstellung der Heimleitung her in der Lage wären, unseren Schulklassen einen vierzehntägigen Schullandheimaufenthalt anzubieten.

Aber, und dies ist zunächst eine vordergründige Entgegnung: die Zahl der so ausgestatteten Häuser ist viel zu gering. Gäbe es weniger echte und für diesen Zweck konzipierte Schullandheime, dann wären diese Herbergen hoffnungslos auf Jahre hinaus ausgebucht.

Und daraus resultiert das wichtigere Argument: Nur in ganz wenigen Glücksfällen würde sich die Abmachung mit einer Jugendherberge realisieren lassen, wonach eine Schule ihre Klassen immer wieder in dieses Haus schicken kann. Und nur dann, wenn darüber hinaus eine gemeinsame Belegung der ganzen Herberge — also ohne den Wechsel anderer Klassen — möglich wäre, ließe sich, wie oben dargestellt, ein Gefühl des „Zu-Hause-Seins“ bei Schülern wie bei Lehrern entwickeln.

So bleibt in der Regel für eine Schule, die sich aus den dargestellten pädagogischen Gründen dem Schullandheimgedanken verschrieben hat, nur der Weg, sich an ein festes Heim, „ihr“ Schullandheim, zu binden.

## SCHULEN UND „IHR SCHULLANDHEIM“

Ein solches Heim könnte im Besitz und/oder in der Verwaltung eines Trägervereins oder der Kommune liegen. Da (liberale) Kommunalpolitiker bemüht sind, nicht artgerechte Aufgaben der Verwaltung abzubauen und in Privathand zu geben, sollten sie vor Ort zumindest die organisatorische Betreuung des Schullandheimes durch die Kommune oder eine ähnliche professionelle Körperschaft des öffentlichen Rechts ablehnen. Eine organisatorische Betreuung durch einen Trägerverein, dessen Vorstand ehrenamtlich arbeitet und (möglicherweise nur) durch eine teilzeitbeschäftigte Bürokräft unterstützt wird, ist mit Sicherheit effektiver und zugleich billiger. Bei einer solchen Trägerschaft ist es eine sekundäre Frage, ob das Heim Eigentum der Kommune oder dieses Trägervereins ist, in dem allein wegen der von der Gemeinde getätigten Zuschüsse mit Sicherheit auch ihre Vertreter sitzen dürften. In jedem Fall muß die Gemeinde für das Haus mehr geben als nur ihren Namen und eine Fahne für festliche Besuche, wenn ihr daran gelegen ist, die Existenz des Hauses langfristig zu sichern.

Alle Stätten, die derart frequentiert werden wie Schullandheime, sind natürlich einem größeren Verschleiß unterworfen als Privat- oder Rathäuser. Ein Heim mit 150 Betten etwa hat bei — realistischen — vierzig Belegungswochen (einschließlich der Ferienaufenthalte) über 40.000 Übernachtungen, genauso viele Frühstücks-, Mittags- und Abendmahlzeiten pro Jahr und beherbergt rund 3.000 verschiedene Schüler und mindestens 180 Lehrer bzw. Betreuer!

Mittel für größere Reparaturen, für Modernisierungen, für die Einrichtung von mehr Unterrichtsräumen (die Klassenfrequenz hat sich in den letzten Jahren von über 40 Schülern auf etwa 27 Schü-

ler reduziert, wodurch die Zahl der Klassen pro Aufenthalt zur optimalen Nutzung des Heimes naturgemäß vergrößert werden muß) und für eine neue Kücheneinrichtung können aus den Aufenthaltskosten kaum erwirtschaftet werden. Staatliche Mittel fließen spärlich oder — wie zur Zeit in NRW — gar nicht. Hier kann eine Gemeinde nicht tatenlos zusehen, wie das Haus, das ihren Namen trägt und sie damit in hundertfüßig Kilometern Entfernung repräsentiert und das allen den jungen Bürgern und Wählern von morgen eine zweite Heimat geworden ist, langsam aber stetig verfällt.

Und so sollten die Stadtväter nicht leichtfertig zum Rotstift greifen, wenn es gilt, ein Deckungsdefizit auszugleichen. Es mag notwendig sein, Streichungen vorzunehmen, es mag auch schwierig sein, anzukämpfen gegen eine Lobby starker Männer, die den Zuschuß gerade für ihren Verein oder ihre Institution mit Macht und Einfluß fordern. So stark ist ein aus Idealisten bestehender Trägerverein eines Schullandheims gewiß nicht. Man sollte aber zweierlei bedenken, ehe man eine noch so dringende Reparatur auf das nächste — und dann vielleicht wieder auf das nächste — Etatjahr verschiebt: Der Organisationsvorstand eines Schullandheimes will für sich gar nichts haben. Er hat mit dem Schullandheim keinerlei eigenen Vorteil. Die einzigen, die von diesem Heim einen Nutzen haben, sind unsere Kinder. Allein für sie arbeitet der Trägerverein. Und das ist gut; denn es lohnt sich immer noch — oder gerade —, in und für unsere Jugend Kraft (und Etatmittel) zu investieren.

**Autor: Manfred Vogel, Realschulrektor in Herford und Mitarbeiter am Institut für Schule und Weiterbildung in Soest**

Den Artikel übernehmen wir — mit freundlicher Genehmigung des Verlages — in geringfügig gekürzter und veränderter Fassung aus: das Rathaus 9/1987, Zeitschrift für Kommunalpolitik, Verlagsgesellschaft (GmbH), Essen.



# EBERHARD JOHANNSON

## 60 JAHRE

*Am 24. Februar 1988 wurde Eberhard Johannson, Vorsitzender unseres Verbandes, 60 Jahre alt. Unsere Glückwünsche sind gleichzeitig unser Dank für Jahrzehnte aktiver Arbeit in Schullandheimen und für die Sache der Schullandheime — und dies fast immer an repräsentativer Stelle.*

*Eberhard Johannson war lange Jahre und als direkter Nachfolger Wilhelm Bergers Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime. Er hat dessen Erbe aufgenommen, daran in seiner eigenen Art weitergearbeitet, zusammengeführt, bedacht, geraten und nicht zuletzt bewahrt.*

*Als Vorsitzender des Bundesverbandes führt er jetzt die Arbeit weiter, die er von Wolfgang Neckel übernommen hat: Lenkung eines Bundesverbandes als Dachorganisation mit dem weiten Spektrum unterschiedlichster Ansätze bei gleichem Ziel und Wollen, unterschiedlicher wirtschaftlicher Strukturen und Möglichkeiten bei gleichen Intentionen in einer Zeit, da die Gemeinschaft als Stärke wichtiger denn je ist — im Bild nach außen und in der gegenseitigen Stütze nach innen. Das ist eine Aufgabe, für die er dank seiner integrativen Persönlichkeit die besten Voraussetzungen für eben diese Gemeinsamkeit mitbringt.*

*Und dies gilt auch für die Öffnung gegenüber anderen Institutionen, Verbänden und Initiativen; ein großes Arbeitsfeld für den (Un-) Ruheständler, eine Aufgabe, der er sich für die Schullandheimidee und unsere tägliche Arbeit in den Heimen und für diese Heime stellt.*

*Dafür — und gerade zu diesem Tage — herzlichen Dank und für die Zukunft unsere besten Wünsche.*

*Hans-Jürgen Hübner*

**„So sind also letztlich die alten Hüte des pädagogischen common sense:**

- die musisch-ästhetische Bildung, die kreative und gestaltende Fähigkeiten weckt, fördert und auf praktische Erscheinungsformen hin orientiert;
- das praktische Lernen im handwerklichen Bereich, das auf erprobte Grundfertigkeiten beim Umgang mit einer Welt abzielt, die eine Fülle an praktischen Alltagsproblemen bereithält, deren Bewältigung für das Begreifen dieser Welt nötig ist;
- das soziale Lernen, das jenseits von Selbstbehauptung und persönlichem Streben die Gemeinschaft zum Gegenstand hat, die Kooperation und die Fähigkeit zum Diskurs;

**deren Staub die innovativen Gedanken eines Konzepts vom praktischen Lernen umwirrt, kaum getragen, so gut wie neu.“**

Dieses Zitat aus slh 144 – als Kritik und Aufgabe der öffentlichen Schule, insbesondere des Gymnasiums – verdeutlicht die **alte-neue Intention der Schullandheimpädagogik.**

Alle drei Aspekte gehören von jeher zum ganzheitlichen, fächerübergreifenden, projektorientierten Schullandheimaufenthalt, sind in den Veröffentlichungen des Verbandes (vgl. S. 63!) dokumentiert und in der Fachzeitschrift „das schullandheim“ immer wieder vorgestellt worden. Die musisch-ästhetische Bildung wurde in den letzten Heften besonders akzentuiert.

In den folgenden slh-Heften rückt der zweite Aspekt in den Vordergrund:

#### **Praktisches Lernen im Schullandheim**

- Grundfertigkeiten im handwerklichen Bereich
- Arbeiten im und am Schullandheim
- handwerkliche Aufenthaltsprojekte
- tägliches Arbeiten und Helfen als Aufenthaltsinhalte (nicht – wie immer noch – als Mittel der Disziplinierung)
- praktisches Arbeiten und handwerkliches Lernen in der Natur- und Umwelt-erziehung
- Integration des musisch-ästhetischen, praktischen und sozialen Lernens

**slh 144 erscheint Juni 1988.**

Rückmeldungen und Zuschriften an die Redaktion:

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

# Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime

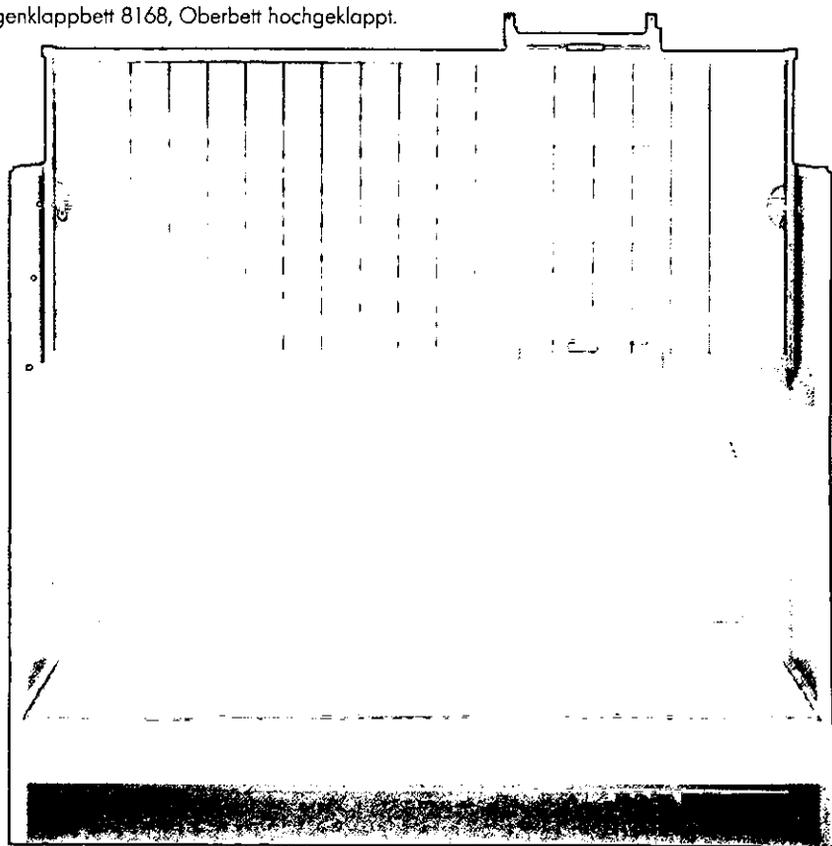
<b>Pädagogik im Schullandheim — Handbuch</b> 592 Seiten; 1984, 3. unveränd. Auflage, ISBN 3-924051-00-3	DM 18,—
<b>Schullandheimaufenthalte — Hinweise und Hilfen für die Planung und Durchführung</b> 64 Seiten und 12 Anlagen, 1981, ISBN 3-924051-08-9 — als Loseblattsammlung —	DM 9,50 DM 6,—
<b>Wandertag — Klassenfahrt — Schullandheim</b> , herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem <b>Arbeitskreis Grundschule e.V.</b> und dem <b>Verband Deutscher Schullandheime e.V.</b> , 283 Seiten, 1983	DM 15,—
<b>Postulate zur Erziehung in Schule und Schullandheim</b>	DM 0,50
<b>Erziehung in Schule und Schullandheim</b>	
Bd. 1: <b>Gedanken, Orientierungen, Ansätze</b> 128 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-10-0	DM 12,50
Bd. 2: <b>7 Beispiele aus der Praxis (I)</b> 128 Seiten, 1982, ISBN 3-924051-11-9	DM 12,50
Bd. 3: <b>16 Beispiele aus der Praxis (II)</b> 304 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-12-7	DM 15,—
Bd. 4: <b>Grundlegende pädagogische Aussagen — Reflexionen — Auswertungen von Praxisbeispielen</b> , 192 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-13-5	DM 13,—
Bd. 5: <b>Psychosoziale Erziehung im Schullandheim — Gesamtband —</b> (enthält die Beiträge der Bände 2, 3 und 4), 624 Seiten, 1984, ISBN 3-924051-14-3	DM 29,—
Bd. 6: <b>Beiträge zur theoretischen Reflexion</b> 96 Seiten, 1986, ISBN 3-924051-15-1	DM 10,50
<b>Projektarbeit im Schullandheim</b>	
Bd. 1: <b>Geographie</b> , 216 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-02-X	DM 14,—
Bd. 2: <b>Biologie</b> , 398 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-03-8	DM 18,—
<b>Bäume und Sträucher</b> 47 Arbeitsblätter und Druckvorlagen für Overheadfolie, DIN A 4, 1983, ISBN 3-924051-07-0	DM 9,50
Bd. 3: <b>Fotografieren, Filmen, Fernseherziehung</b> 398 Seiten, 1979, ISBN 3-924051-04-06	DM 18,—
<b>Grundschüler fotografieren im Schullandheim — ein Projekt</b> 72 Seiten, 1977, ISBN 3-924051-06-2	DM 8,50
Bd. 4: <b>Arbeitslehre/Werken</b> , 126 Seiten, 1980, ISBN 3-924051-05-4	DM 14,—
<b>Künstler und Schüler in Schullandheim und Schule</b> 740 Seiten, 1983, ISBN 3-924051-40-2	DM 22,—
<b>Unterricht im Schullandheim von Gerd Lindemann</b> 430 Seiten, 1984, ISBN 3-924051-42-9	DM 25,—
<b>Informationsblatt über die Schriftenreihe</b> <b>Berufsorientierung im Schullandheim, 1981—1983</b>	kostenlos
<b>Informationsblatt über die Schriftenreihe</b> <b>Ausländische und deutsche Schüler gemeinsam im Schullandheim (ab 1987)</b>	kostenlos
<b>Verzeichnis der im Archiv befindlichen Prüfungsarbeiten (ab 1920)</b>	DM 4,—
<b>Verzeichnis der Schullandheime im Verband Deutscher Schullandheime</b> (Mitgliederverzeichnis)	DM 5,—
<b>Das Schullandheim — dreimal jährlich erscheinende Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik</b> , ISSN 0724 5282 — Ca. 72 Seiten je Ausgabe	Einzelpreis DM 4,—
<b>Verband Deutscher Schullandheime e. V. — Geschäftsstelle — Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg</b>	

# Eine Schulklasse kommt selten allein.

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

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

Etagenklappbett 8168, Oberbett hochgeklappt.



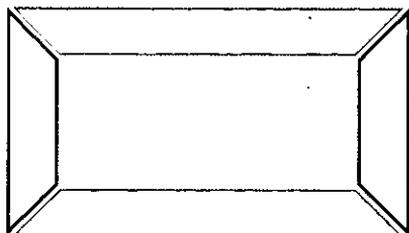
zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert.

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

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

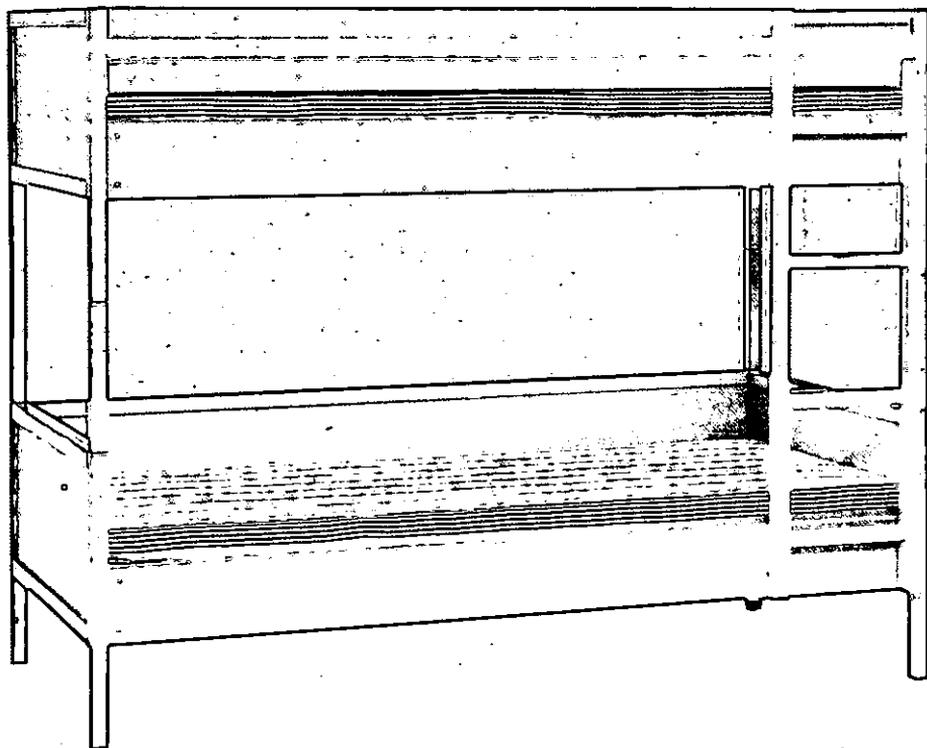
**Ferdinand Sudahl GmbH & Co. KG**  
**7177 Untermünkheim-Enslingen**  
**Telefon (079 06) 5 83-4, Telex 74 829**

# SUDAHL



**Innenarchitektur mit Funktion**

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



# zitat

„So sind also letztlich  
die alten Hüte  
des pädagogischen common sense:

— die musisch-ästhetische Bildung,

— das praktische Lernen,

— das soziale Lernen,

deren Staub die innovativen Gedanken  
eines Konzepts vom praktischen Lernen  
umwirrt, kaum getragen,  
so gut wie neu.“

