



das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 145 — 1988 — Heft 3

ISSN - 0724 5262

Veröffentlichungen des Verbandes Deutscher Schullandheime

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



SUCHEN

- ▶ Gerald Klenk
DIE SCHÖPFUNG SEUFZT
Ein Plädoyer für gelebte Christlichkeit im Schullandheim 4—14
- ▶ Dieter Steffen
„ORIENTIERUNGSTAGE“
Ein Modell für religiöse Erziehung im Schullandheim 18—27
- ▶ Wiltrud Thies
MÄDCHEN IN SCHULE UND AUSSERSCHULISCHER JUGENDARBEIT
Die koedukative Praxis und ihre geschlechtsspezifischen Folgen · Das koedukative Prinzip · Parteilichkeit für Mädchen · Fragen an die Schullandheimpädagogik 29—46
- ▶ Eckart Balz
LANDERZIEHUNGSHEIME · KURZSCHULEN · SCHULLANDHEIME
Pädagogische Merkmale und Bezüge 50—62
- ▶ Klaus Kruse
„UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM“
Der neue Modellversuch des Verbandes Deutscher Schullandheime 63—65
-
- SERIE „DER ANDERE TEXT / DAS ANDERE BILD“
- Theo Ahrens 16—17
- Gabriele Ludwig 3, 15, 28, 47—51
-
- INFORMATIONEN — NACHRICHTEN — HINWEISE
- Nachrichten · Hinweise 66—69
- Im nächsten Heft · Impressum 70

SUCHEN

Im Gegensatz zu „Versuch“ und „Experiment“ als einer frei gewählten, willentlich herbeigeführten Situation der Offenheit mit dem Ziel neuer meßbarer bzw. koordinierbarer Ergebnisse und Erkenntnisse über genau ausgegrenzte Wirklichkeitsfragmente (methodische Fragestellung), weist „Suche“ oder „Suchen“ auf einen (existentiellen) Verlust hin.

Ein Suchender ist — in Annäherung an die sokratische Lehre — ein Mensch, dem etwas abhanden gekommen ist, das er doch vordem so selbstverständlich (vor)gefunden und als seinem Alltag, seinem Leben unabdingbar zugehörig vorausgesetzt hat.

Die Erfahrung des *Verlusts* (welcher immer schon die Dimension relativer *Betroffenheit* in sich schließt) läßt uns auf die Suche gehen; je teurer und unverzichtbarer das verlorene „gute Stück“, desto emsiger und intensiver machen wir uns daran, es *wiederzufinden*. Dies gilt für die triviale ebenso wie für die geistig-seelische Ebene unseres Daseins.

Oftmals stellt sich erst im Verlust die Frage nach Sinn und Bedeutung, die Frage nach Wertigkeit und Verzichtbarkeit des Verlorenen, Abwesend-Anwesenden, nicht mehr Habhaftigen (z. B. in der Trennung von einem geliebten Menschen).

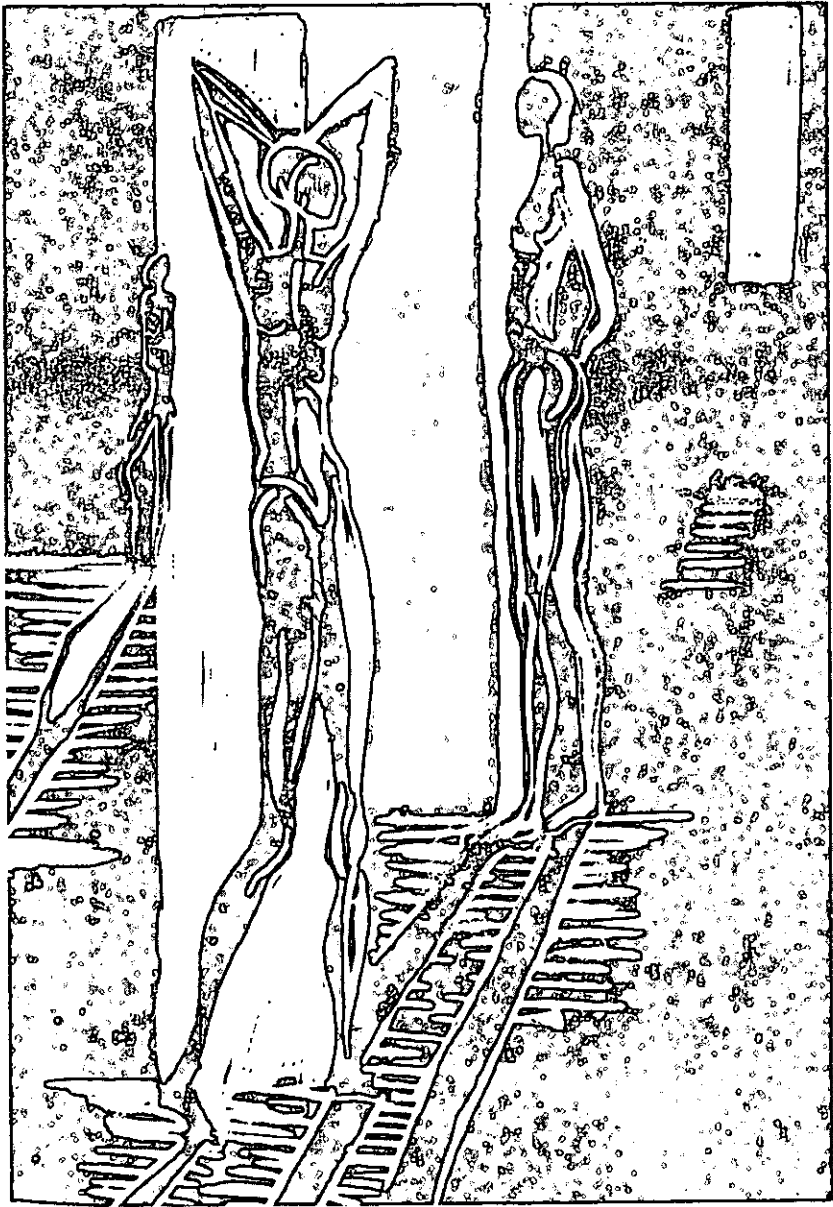
Je zentraler diese „Präsenzen“ uns in unserem Selbstverständnis, in unserer psychophysischen, praktisch-alltäglichen, sozialen oder mentalen Befindlichkeit betreffen, ja diese bedingen, desto bedrohlicher, „existentieller“ der Verlust, desto tiefer greift das Gefühl, nicht mehr ganz, nicht mehr komplett, nicht mehr (lebens)tüchtig zu sein: das „Lebensschiff“ havariert.

Die Erfahrung des Verlusts bereitet die Erkenntnis der Vergänglichkeit vor: alles, was unser (subjektives) Leben berührt, was für uns Präsenz hat, unsere Wirklichkeit ausmacht, gewinnt einen flüchtigen, vorläufigen Charakter: Jedes offensichtliche „Anwesen“ birgt bereits den letztendlichen Verlust in sich.

Die *existentielle* Suche des geistig-seelisch veranlagten Subjekts kennzeichnet den Verlust des Geborgenseins in einer existentiellen „Selbstverständlichkeit“, ausgelöst durch Ereignisse und Erschütterungen in der persönlichen Lebensgeschichte (Grenz-situationen).

Die Todeserfahrung als Omnipotenz innerweltlichen Verlusts und zugleich als dessen End-Gültigkeit fordert uns heraus zu einer — vielleicht lebenslänglichen — Suche nach dem verlorenen Paradies, nach dem Seinsgrund als einem Grund *zu sein* oder als einem *Sinn*, von dem her zum Tode gelebt werden kann.

„Sensus vitae“ nicht als Moral einer Lebensgeschichte, sondern als *der* Hoffnungsträger der noch unbewältigt vor uns liegenden, offenen, zukünftigen Existenz. GL/HT



„WARTEN II“ — Linolschnitt von Gabriel, 1987

Die Schöpfung seufzt

Ein Plädoyer für gelebte Christlichkeit im Schullandheim

Von Gerald Klenk

Wir wissen ja, daß die gesamte Schöpfung bis zur Stunde seufzt und in Wehen liegt. Und nicht nur das, auch wir, die wir die Erstlingsgabe des Geistes besitzen, auch wir seufzen in uns selbst in der Erwartung der Erlösung unseres Leibes.
(Römer 8, 22 f.)

EINLEITUNG

Religiöse Erziehung, christliche Erziehung im Schullandheim? Dies sind neue Klänge in der Diskussion um die Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik, erinnern sie doch beispielsweise an die Zeit vor der Gemeinschaftsschule, eine Zeit, die wir — gottseidank, sagen viele — überwunden haben.

Kommt nun wieder Ideologie in die pädagogische Diskussion? Handeln wir uns einen blamablen Anachronismus ein? Werden die Schullandheime einseitig, intolerant, starr, reaktionär etc.? Haben wir nicht genug innerweltliche Probleme? Was soll religiöse oder christliche (Unterschied?) Erziehung in einer sehr profanen Lebenswelt, geprägt von Technik, Industrie, Fortschritt, Wachstum etc.? Lassen wir doch spekulativ-mystisches Gedankengut aus der Schu-

le, es hilft uns ja doch nicht beim Bestehen in dieser Welt. — Oder doch?

Und überdies: Erziehung wurde von jeher im Schullandheim groß geschrieben (den Unterricht wollen wir zunächst einmal aus der Betrachtung herausnehmen). Wenn es also um Fragen der Werterziehung geht, um die Praxis einer humanen Erziehung, steht die Schullandheimbewegung, verwurzelt in der Reformpädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts, ohnehin mustergültig da; warum also nun wieder das Flechten alter Zöpfe?

So oder ähnlich könnten die Reaktionen auf die Diskussion ausfallen, die sich im Ringen um eine zeitgemäße wie zeitübergreifende Pädagogik im Schullandheim nun wieder der heiklen Frage der religiösen Rückbindung aller Erziehung oder sogar weitergehenden Fragen widmet. Dabei scheint mir eine nicht zu vernachlässigende Grundentscheidung dadurch gegeben, daß sich die Schullandheimpädagogik ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition bewußt ist und sich in ihr verwurzelt fühlt; dies erleichtert den Zugang zu den folgenden Gedanken, die hoffentlich eine breite Diskussion auslösen.

1. EBENEN DER ERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM

Hinsichtlich der religiösen Orientierung der Erziehung im Schullandheim lassen sich drei Ebenen ausmachen, die in pragmatischer und theoretischer Sicht jeweils unterschiedlich zueinander stehen (vgl. Abschnitt 2).

1.1. Humane Erziehung

Das Urantliegen der Schullandheimbewegung war die Humanisierung (schulischer) Erziehung angesichts der vielen politischen, sozialen, geistigen und ökonomischen Probleme des ausgehenden 19. Jahrhunderts, bedingt durch die vehemente Industrialisierung. Spiegelbild ihrer Zeit war eine verkopfte, erstarrte allgemeine Schule, die eine pädagogische Erneuerung geradezu provozierte ¹⁾.

Dieser historischen Verpflichtung ist sie bis heute treu geblieben. Deshalb kann sie auch heute noch Jahr für Jahr tausenden von Lehrern und Kindern Anreiz sein, aus der nicht immer humanen Enge des Schulalltags auf Zeit auszubrechen und sich bewußt den „erzieherischen“ Möglichkeiten zuzuwenden. Dahinter steht meist das Verlangen nach einer veränderten Praxis, in der „andere“ Ziele als die kognitiven, curricularen Vorgaben oben stehen:

An oberster Stelle steht die **Gemeinschaftserziehung**. Aus ihr ergeben sich als Ziele und Inhalte Rücksichtnahme, Anpassung, Einfühlungsvermögen, Unterordnung, Partnerschaft ²⁾, wobei eine kritische Reflexion bestimmter Ziele unverzichtbar erscheint. Aber es gesellen sich weitere hinzu bzw. sie gehören bereits zur guten Praxis der Schullandheime wie etwa: Vertrauen haben, soziale Reversibilität, Hilfsbereitschaft, Kooperation, Freude etc.

Der Katalog wird schließlich erweitert durch die konkrete Erziehungsarbeit der Lehrer vor Ort. Gestützt auf die Lehrpläne, ausgebildet in wissenschaftlicher Pädagogik werden heute bestimmte Kompetenzen des Menschen (man könnte auch Entwicklungsaufgaben sagen) gefördert: „Innensteuerung, Realitätsbezug, Rationalität, Sensibilität, Kreativität, soziale Extensivität, Relativität, Legitimationsprüfung“ ³⁾.

Vor dem Hintergrund solcher Ziele, die nur im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung zu verwirklichen sind, werden natürlich auch Fragen nach dem Sinn des Lebens, seinen Bedingungen, Voraussetzungen und Grenzen gestellt. Humane Erziehung reflektiert auch den Menschen in seiner konkreten Lebensumwelt, versucht, sein Wesen und seine Bestimmung zu ergründen, kurz: sie verfügt über eine unleugbare Tiefendimension, „wenn auch dabei der Begriff der Religion oder des Religiösen weitgehend vermieden wird. Der laute Ruf nach Aufwertung des Erziehlischen, die Förderung der Emotionalität in allen Bereichen, die verbreiteten Bemühungen um moralische Erziehung liegen in derselben Richtung“ ⁴⁾.

1.2. Religiöse Erziehung

Humane Erziehung reduziert sich trotz ihrer Tiefendimension auf eine gewissermaßen stark anthropozentrische Praxis, die den Menschen in seinen humanen (= menschlichen) Lebensvoraussetzungen sieht. Religion ⁵⁾ mag unbezeichnet mitschwingen, aber der Mensch als religiöses Wesen wird weitgehend verschwiegen. Dies trifft besonders auch auf die Schullandheimpädagogik zu, wenngleich ihre Praxis im Einzelfall anders aussehen mag ⁶⁾.

Diese Reduktion erweist sich im Gesamtkontext der gesellschaftlichen Entwicklung als zunehmend bedenklich.

„Identitätsbedrohung und Bedeutungs-minderung von Religion gehen in der gegenwärtigen Gesellschaft Hand in Hand“ 7). Verschiedene Entwicklungen bestätigen diese Aussage z. T. sehr drastisch, man denke nur an die sogenannte Neue Religiosität 8), die sich auf niedrigem Niveau als Okkultismus und Spiritismus gegenwärtig in unseren Schulen breit macht. Aber selbst philosophische Ansätze der New-Age-Bewegung unterstreichen das eklatante Defizit einer „nur-humanen“ Gesellschaft, der es an religiöser Grundorientierung fehlt 9).

Was ist nun religiöse Erziehung? Schleiermacher beschreibt Religion als „Sinn für seines eignen Wesens innerste Tiefe“ und als „Gemeinschaft zwischen ihm (dem Menschen, d. V.) und dem Urwesen“ 10).

„Nach Paul Tillich ist Religion im weiteren Sinne ‚jegliche menschliche Haltung, die implizit die Beziehung zum Unendlichen enthält‘“ 11). Auch die Synode 1973—1975 in Würzburg formulierte in ihrem Beschluß über den Religionsunterricht: „Mit ‚Religion‘ im weitesten Sinne wird eine Dimension des individuellen und sozialen Lebens angesprochen, dessen stillschweigende oder ausdrückliche Leugnung ebenso eine menschliche Grundentscheidung darstellt wie seine Bejahung“ 12).

Religiöse Erziehung geht also über humane Erziehung insofern hinaus, als sie den Menschen in Gemeinschaft mit einem „Ultimaten“, einem höheren Geisteswesen sieht. Sie ist jedoch absolut bekenntnisfrei, überkirchlich und meint nicht unbedingt eine bestimmte Religionsgemeinschaft. Sie kann so verstanden und vollzogen werden, „daß von Gott kaum die Rede ist“ 13).

In diesem Sinne ist religiöse Erziehung wesentlicher Bestandteil christlicher Er-

ziehung. Als „Vorfeldarbeit“ ist sie im Kleinkindalter unverzichtbar; sie entscheidet sich am vor-gelebten Beispiel der Erzieher. Glaube und die daraus erwachsende Lebenspraxis sind so lange von größter Bedeutung, wie das Kind bzw. der Jugendliche auf der Suche nach seiner eigenen Identität auf das Vorbild der Erwachsenen angewiesen ist. Mit zunehmender kognitiver Reife wird jedoch eine allgemein-religiöse Erziehung unzureichender; das Kind verlangt nach Standpunkten.

Erziehung im Schullandheim kann also durchaus über die allgemeinen und gesamtgesellschaftlich konsensfähigen humanen Ziele hinausführen und den Kindern deutlich werden lassen, daß der Mensch nicht aus sich heraus ist und somit auch nicht auf säkulare Heilserwartungen hoffen kann. Vielmehr kann angesichts des Unheils in der Welt und in uns die Heilshoffnung auf ein höheres Wesen gelenkt werden. Die ökologische Krise ist im Moment wohl das umfassendste Symptom für unsere heilsbedürftige Welt und als solches ganz besonders im Schullandheim für eine ganzheitliche Betrachtung geeignet.

Wir dürfen aber auch die Gefahren einer allgemeinen Religiosität nicht verschweigen. Je allgemeiner und unverbindlicher (bekenntnisfreier) eine Religiosität formuliert wird, desto beliebiger wird das, was man als „religiös“ subjektiv beschreibt. Jeder wird zu seiner eigenen Sinnfindungsinstanz. Der Schritt zu Jean Pauls Frage ist nicht mehr weit: Wenn jedes Ich sein eigener Vater und Schöpfer ist, warum kann es nicht auch sein eigener Würgeengel sein? 15)

Auch die Schullandheimpädagogik kann sich nur bedingt auf ihre Liberalität berufen, wenn es um ein wirksames Sinnfindungsangebot geht. Das Schullandheim sollte mehr sein als eine

formale Hülle, in der beliebige Inhalte Platz finden können.

1.3. Christliche Erziehung

Die dritte Ebene geht über die allgemeine Religiosität, über die Annahme eines allgemeinen Ultimativen hinaus, indem sie sich auf die Inhalte der christlichen Lehre und Religion konkretisiert; wohl-gemerkt: es handelt sich nicht um eine konfessionell-bekenntnisbezogene Festlegung, sondern um das christliche Gedankengut, das auch unserer historisch-kulturellen Entwicklung und Tradition zugrundeliegt.

Christliche Erziehung orientiert sich primär an Lehre, Leben und Person Jesu Christi. Daraus ergeben sich einige wichtige Konsequenzen, die hier unsystematisch angeführt werden:

- Die zwischen- und mitmenschliche Dimension als horizontale Wirklichkeitsebene wird erweitert durch die Vertikale der Gottesliebe.
- „Alles, was man dem Mitmenschen tut und antut, trifft gleichzeitig den Herrn“¹⁶⁾.
- Der Mensch ist grundsätzlich heilsbedürftig und somit auf Gott angewiesen.
- Vor dem Hintergrund der Hoffnung auf das Leben nach dem Tod und der Tatsache des uns liebenden Gottes, der alles überdauert, wird zum einen deutlich, wie begrenzt unser Erziehungsbemühen ist, und zum andern, daß Erziehung nicht für innerweltliche Eschatologien erhalten kann¹⁷⁾.
- Christlicher Glaube wendet sich der Welt zu und läßt das Evangelium in der Alltagspraxis (gesellschaftlich, politisch, in der Familie, der Bildung u.v.m.) relevant werden: „Die Welt

ist nicht nur Zielort, sondern schon der Fundort des Evangeliums“¹⁸⁾.

- Die Welt und unsere Mitmenschen sind Schöpfung Gottes wie wir selbst, wir sind alle Selbstaussdruck Gottes¹⁹⁾.

Als aber die Güte und Menschenfreundlichkeit Gottes, unseres Retters erschien, hat er uns zu Heil geführt — nicht aufgrund von gerechten Werken, die wir etwa getan haben, sondern nach seiner Erbarmung durch das Bad der Wiedergeburt und der Erneuerung im Heiligen Geist, den er in reichem Maße über uns ausgegossen hat durch Jesus Christus, unseren Heiland. (Tit 3, 4-6)

- Die Liebe zwischen Erzieher und Kind muß sich an der Liebe Gottes zu uns Menschen orientieren, die in Jesus Christus und seinem Kreuzestod den höchsten Ausdruck fand.

Zur Beschreibung dessen, was christliche Erziehung „ist“, müssen sicher noch weitere Kriterien herangezogen werden; hier können wir uns nur auf einige wenige beschränken.

Christliche Erziehung hat ihren Platz auch im Schullandheim. Bedenken wir, daß die Gemeinschaft eine Grundvoraussetzung für den Glauben darstellt, so bietet ein Schullandheimaufenthalt die besten Voraussetzungen dafür.

2. UMKEHR DER SICHTWEISEN

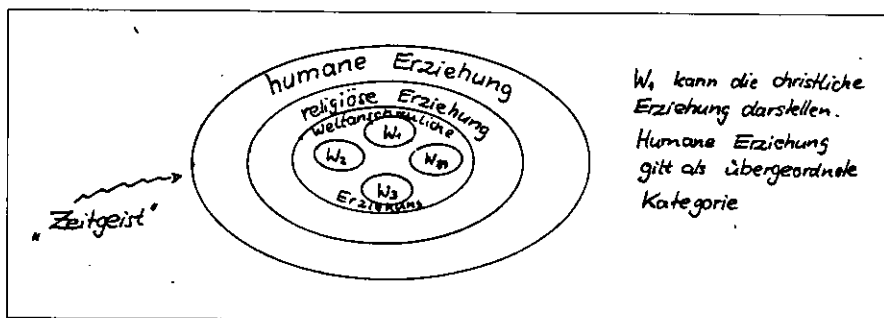
Dietrich Bonhoeffer sagte einmal: Wer Gott gefunden hat, der findet auch den Bruder. An diesem Aphorismus soll gezeigt werden, wie die dargestellten Ebenen nun zueinander stehen. Beginnen wir mit der Umkehr des Satzes.

2.1. Wer den Bruder gefunden hat . . .

In der schulischen wie auch familiären Erziehung ist eine zunehmende Bedeutung der humanen Erziehung zu ver-

zeichnen. Religiöse oder gar christliche Orientierung ist vielen heute suspekt; Religion kann höchstens noch bei Sinn- und Wertfragen zurate gezogen werden, spielt aber selbst dann noch eine nebengeordnete Rolle ²⁰). In der pluralen Auslegung unserer Gesellschaft

sind die christlichen Religionen nur wenige Mosaiksteinchen im Gesamtbild der Geisteshaltungen; und die Profanisierungstendenzen scheinen anzuhalten. So kann das Verhältnis zwischen den drei Ebenen der Erziehung folgendermaßen dargestellt werden:



*W₁ kann die christliche Erziehung darstellen.
Humane Erziehung gilt als übergeordnete Kategorie*

Seit Abschaffung der Konfessionsschulen treten die großen Kirchen bei der Ausgestaltung unseres Schulwesens immer stärker in die Reihe der pluralen Geisteshaltungen zurück, ja man kann eine Annäherung an den Rand der Bedeutungslosigkeit prognostizieren, wenn die Tendenzen anhalten. Dementsprechend wird die Bedeutung von Religion und Glaube, von Evangelium und Heilsbotschaft im Hinblick auf pädagogische Theorie und erzieherischer Praxis auch in der praktizierenden Lehrerschaft als partikular betrachtet. Dieses Denken entspricht dem Zeitgeist und hängt selbst ganz stark von ihm ab, ist Spiegelbild der Rangliste gesellschaftlicher Kräfte.

Humane Erziehung setzt auf innerweltliche Menschlichkeit, der die Religion bzw. der christliche Glaube ergänzend beigeordnet ist. Wer den Bruder gefunden hat, der wird vielleicht dann auch nebenbei Gott finden. Wenn er Gott nicht findet, hat er dennoch genügend andere Möglichkeiten. So kann die ge-

genwärtige Situation eingeschätzt werden ²¹).

Schullandheimpädagogik verhält sich gegenüber diesem Problem bislang neutral. Man könnte ihr das negativ als Indifferentismus auslegen; sie könnte dies jedoch auch aktiv als Offenheit ausgestalten. Dazu wäre es allerdings nötig, eine umgekehrte Sichtweise zu akzeptieren.

2.2. Wer Gott gefunden hat . . .

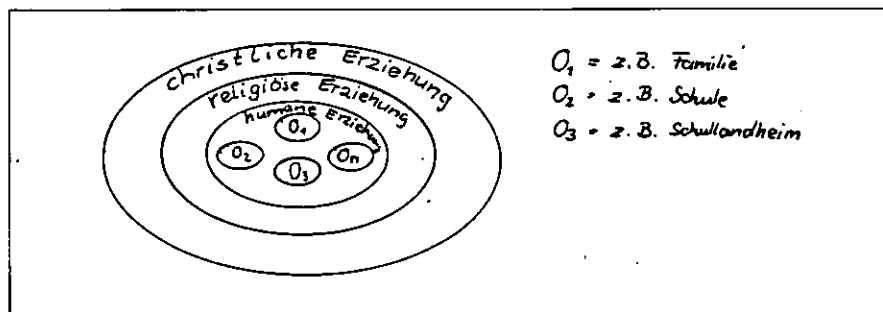
Für den Christen ist der dreieinige Gott die unverrückbare oberste Instanz. Wer sein Leben christlich ausgestalten will, muß sich um Zugänge zu Gott bemühen, von denen es sehr viele gibt ²²). Sie schließen religiöse Erfahrungen in der Welt mit ein.

Daher mache niemand viel Rühmens mit Menschen; alles gehört ja euch: Paulus sowohl wie Apollos und Kephas, die Welt, das Leben wie der Tod, die Gegenwart wie die Zukunft — alles gehört euch, ihr aber gehört Christus, Christus aber Gott.

(1 Kor 3, 21-23)

Paulus drückt die Umkehrung der Sichtweise anders aus, indem er darauf hinweist, daß das alles, auch wir Menschen, letztlich in Gott aufgehoben ist. Diese Erfahrung gilt es zu machen, und von dieser Erfahrung aus müssen auch die Lebens- und Erziehungswirklichkeiten im christlichen Sinne gestaltet werden. Das bedeutet, daß jede noch so humane Erziehung unvollständig bleibt,

wenn sie sich nicht im christlichen Verständnis aufgehoben weiß, wenn sie die Frage nach Gott ausklammert. Christliche Liebe ist, wenn ich sie gefunden habe, Maßstab für den Umgang mit meinen Mitmenschen. Christliche Liebe steht höher als jede pädagogische Liebe. Insofern ergibt sich aus christlicher Sicht eine Umkehrung der Perspektive:



Für den bekennenden Christen ist der christliche Glaube Motivation und Inhalt erzieherischen Handelns²³⁾. Diese Haltung muß auch im Schullandheim zum Tragen kommen; Schullandheimpädagogik muß sich ihr stellen.

3. FÜR EINE NEUE PRAXIS

Schullandheimpädagogik muß sich der Aufgabe stellen, die Kinder auf eine hochkomplizierte Wirklichkeit vorzubereiten. Sie steht damit gemeinsam mit der Erziehung in Schule und Elternhaus in der Verantwortung. Sinnentleerung und Zerfall des gesellschaftlichen Wertegerüsts fordern von den Schullandheimen und den Menschen, die sie tragen, mehr als Gemeinschafts- und Freizeiterziehung und mehr als nur die Bereitstellung von geeigneten Heimen. Wollen sich die Schullandheime in der Bundesrepublik gegenüber anders orientierten Einrichtungen profilieren,

müssen sie sich der pädagogischen Diskussion stellen, die ja auch und besonders eine Frage der Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht umschließt.

Christlicher Glaube kann hier wichtige Impulse setzen und neben der Theorie vor allem die Praxis entscheidend gestalten. Die Schullandheimpädagogik sollte diese Chance aktiv aufgreifen, nicht nur zulassen.

3.1. Orientierung in der Pluralität

Plurale Gesellschaft: dieser Begriff dient oft als Alibi für einen nicht vorhandenen eigenen Standpunkt. Wir leben zwar in einer pluralen Gesellschaft, wir können aber selbst kein plurales Wertekonzept zur Grundlage unseres Lebens machen: jeder Mensch ist gefordert, Entscheidungen zu treffen, was allerdings nur auf der Grundlage eines konkreten Angebotes möglich ist.

Angesichts der christlichen Tradition unseres Kulturkreises und der überwiegend christlich fundierten Gemeinschaftsschule im staatlichen Schulwesen sollten sich auch Schullandheime einer christlichen Orientierung öffnen. Die Sorge um die verfassungsmäßig garantierte Glaubens- und Wissenschaftsfreiheit darf nicht zu einer Standpunktlosigkeit führen; Pluralität heißt nicht Neutralität.

Schullandheime müssen dem christlich bekennenden Lehrer Raum und Handlungsrahmen geben, sie müssen zeigen, daß sie den christlichen Glauben nicht nur tolerieren, sondern auch pädagogisch relevant werden lassen. Ferner muß dieser Glaube inhaltlich wirksam werden können.

Aus christlicher Sicht kann festgestellt werden: Schullandheimpädagogik ist, wenn man sie richtig versteht, eo ipso den Idealen christlichen Glaubens verbunden, sie ist wesentlich christlich. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß nicht jeder Aufenthalt — vielleicht die wenigsten — diesem Anspruch gerecht werden. Schullandheimpädagogik ist gefordert, die christlichen Ideale zu formulieren, es wäre verfehlt, sich auf ein möglichst breites und konsensfähiges Allerweltskonzeptchen zurückzuziehen, aus dem ein bißchen romantisierende Nostalgie herausklingt²⁴).

Diese Ideale, die der Glaube und die Bibel, Theologie und Kirche vorzeichnen, münden auf der Ebene der Lebenswirklichkeit in Grundmuster christlicher Lebensführung²⁵), die besonders im Schullandheim vermittelt werden können.

3.2. Mensch und Glaube: Korrelation

In der katholischen Religionspädagogik hat sich der Gedanke der Korrelation,

der schon bei Karl Rahner in der Theologie eine Rolle spielte, als hilfreich erwiesen. Er besagt, daß im Gegensatz zu früheren kerygmatischen Ansätzen (die Kirche verfügt über eine Glaubensbotschaft, die es möglichst allen Menschen zu verkünden gilt) der Glaube nicht als dem Leben übergeordnet zu betrachten ist, sondern ganz konkret etwas mit dem Leben zu tun hat: das Leben wendet sich in seiner Sinnsuche und in seinem Wunsch nach erfüllter Gestaltung dem Glauben zu; der Glaube seinerseits gibt dem Leben Antworten. Anders ausgedrückt: Der Glaube hat mit dem Leben zu tun.

Der Mensch in seiner Lebenswirklichkeit erhält aus der Glaubenswirklichkeit Hilfe und Erklärungen für sein je konkretes Leben, er muß nicht auf ein Heil im Jenseits, am jüngsten Tag warten, er weiß, daß Christus in der Schöpfung immer bei uns weilt, daß Gott mir in meinem jetzigen Leben nahe ist. Dieser Gott wird für uns anrufbar, er „tritt aus seiner Verborgenheit hervor“, „im Gebet tritt der Mensch . . . aus der Welt heraus“²⁶).

Über diese enge Verbindung des Glaubens mit unserem Leben, die uns tiefste Geborgenheit und Trost bereits jetzt geben kann, müßte noch ausführlicher geredet werden. Es steht jedoch fest, daß die Erziehungssituation im Schullandheim optimale Bedingungen dafür stellt, daß die Kinder den Glauben als lebensrelevant erfahren können.

Dies beginnt selbstverständlich bei solch grundlegenden christlichen Verhaltensweisen wie „vertrauen“, „freuen“, „feiern“, „helfen“ etc., reicht weit darüber hinaus aber auch bis in den Bereich der Auseinandersetzung mit dem Leben, der Welt, den sichtbaren und den verborgenen Realitäten aus der Sicht des Glaubens und des Evangeliums.

3.3. „Autonomie der irdischen Wirklichkeiten“

Erziehung aus der Praxis des christlichen Glaubens heraus bedeutet nicht Rückzug in Einsiedelei und Weltabgeschlossenheit, auch nicht Reduktion auf ständiges Reden von Gott, nicht Beten als Rückzug aus dem Tagesgeschehen. Christlicher Glaube wendet sich vielmehr der Welt samt dem Geschehen in ihr zu. Diese Realität hat ihre eigenen Werte und Regeln, die das Zweite Vatikanische Konzil in seiner „Pastoralen Konstitution über die Kirche in der Welt von heute“ als die „Autonomie der irdischen Wirklichkeiten“ anerkannte.

Diese Autonomie leitet sich ab aus der Tatsache, daß letztlich alles auf dieser Welt von Gott geschaffen ist und zu seinem Selbstaussdruck zählt²⁷⁾. Darin ist übrigens der letzte Grund dafür zu sehen, daß eine humane Erziehung, die sich auf die Auseinandersetzung mit der Welt und ihren eigenen Gesetzen und Werten beschränkt, sich eben reduziert um ihre Aufhebung in Gott.

Inhalte christlicher Erziehung ergeben sich aus dieser autonomen Wirklichkeit, die ihre eigenen Gesetze wohl in erster Linie aus der Tatsache bezieht, daß Gott uns Menschen in Freiheit entlassen hat und daß wir diese Freiheit nutzen, sie zu unserem Selbstaussdruck zu gestalten. Diese Wirklichkeit ist Ziel und Inhalt christlich orientierten Erziehungsgeschehens. Das Schullandheim erweist sich erneut als optimales Handlungsfeld, denn es ermöglicht eine Ausrichtung an der komplexen Wirklichkeit, gestattet den unmittelbaren, erfahrungsbezogenen Umgang mit den Dingen²⁸⁾. Hier können sich Lehrer und Schüler aus christlicher Sicht umfassend mit den Dingen befassen:

- nicht nur unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Umwelt, sondern

Anstoß zur Gestaltung, Bewahrung und zum Schutz der Umwelt.

- nicht nur Kennenlernen verschiedener Aspekte von Frieden, sondern Bereitschaft zum Engagement für den Frieden.
- nicht nur Reden über profit- und konsumorientierte Auswüchse, sondern Verzicht üben, Helfen lernen, Umdenken erproben.
- nicht nur feststellen, daß es unterdrückte Minderheiten gibt, sondern Engagement für sie und Protest gegen die Unterdrückten.
- nicht „ausgewogenen“ Unterricht für und wider die WAA, damit die Kinder die Atomtechnik besser akzeptieren, sondern Bereitschaft zum Energiesparen in allen Bereichen und zum Protest gegen inhumane Technologien.

Die Liste ist nicht vollständig, sie zeigt nur wenige Beispiele. Sie genügen jedoch aufzuzeigen, daß christliche Erziehung sich nicht im Reden erschöpft, im Schulbuchunterricht stecken bleibt, sondern bewußt einseitig ist für das Leben aus der christlichen Liebe heraus, daß sie aktiv Partei ergreift für alle und alles, die/was benachteiligt sind. Christliche Erziehung ist Erziehung zum Handeln in der Welt und keineswegs zum Rückzug auf das Beten als Alibi für angebliche Hilflosigkeit. Wenn Glaube mit Leben zu tun hat, muß er sich auch im Leben beweisen.

4. THESEN ZU EINER CHRISTLICHEN WENDE DER SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK

Die nachfolgenden abschließenden Thesen sollen noch einige wichtige Probleme in Kurzform provokativ anreißen.

These 1: Die Christlichkeit der schullandheimpädagogischen Praxis entscheidet sich in der Person des Lehrers: sein Glaube ist das Fundament seiner Erziehungspraxis (dies gilt in der Umkehrung, daß sein möglicher religiöser Indifferentismus ebenfalls die grundlegende Einflußgröße darstellt.).

These 2: Angesichts der zunehmenden weltanschaulichen Pluralisierung muß Schullandheimpädagogik Standpunkte beziehen, mindestens jedoch ermöglichen. Abgrenzungen (z. B. gegenüber Jugendsekten) erfordern inhaltliche Eingrenzungen.

These 3: Die Orientierung an christlichen Grundmustern hat Vorrang vor anderen weltanschaulichen Angeboten, weil sie auf der Grundlage unserer historisch-kulturellen Tradition das umfassendste Modell eines ganzheitlich sinnerfüllten Lebens bietet. Schullandheimpädagogik muß sie dringend in ihre pädagogische Reflexion einbeziehen, zumal sie sich der geisteswissenschaftlichen Tradition verpflichtet fühlt.

These 4: Schullandheimpädagogik bietet optimale Voraussetzungen für die Verwirklichung christlicher Lebensweise, die fundamental auf Gemeinschaft angewiesen ist²⁹⁾. Dabei kommt es auf die kleinen Lebensvollzüge stärker an als auf öffentlichkeitswirksame Klassenaktionen.

These 5: Die interkulturelle Situation vieler Schulklassen in der Bundesrepublik zwingt zu einer klaren und deutlichen Formulierung dessen, was Schullandheimpädagogik unter christlicher Erziehung versteht, damit ein partnerschaftliches Aufeinanderzugehen der Konfessionen im Schullandheim möglich wird.

These 6: Eine christliche Orientierung von Schullandheimpädagogik ermöglicht ein umfassendes, engagiertes und

lebensbedeutsames inhaltliches Angebot, das eine Alternative zur Konsumorientierung, Hektik und Lautheit unserer Gesellschaft und auch der Schule darstellt, Zeit zur Beschäftigung mit einer Sache läßt und somit zur klaren Profilierung der Schullandheime gegenüber anderen konkurrierenden Einrichtungen erheblich beiträgt.

Über eine heftige Diskussion dieses Beitrags würde ich mich freuen.

Anmerkungen

- 1) vgl. dazu ausführlich KRUSE, K.: Zur Geschichte der Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik, in: Verband Deutscher Schullandheime (Hg.): Pädagogik im Schullandheim, Hamburg 1975
- 2) vgl. KRUSE a.a.O. S. 71 ff. Eine kritische Zusammenstellung findet sich auch bei STAMMBERGER, J.: Zum Ge- und Verbrauch der Begriffe Schullandheim und Schullandheimaufenthalt oder: Von der Notwendigkeit, sich die unverzichtbaren Voraussetzungen des Schullandheimaufenthaltes in Erinnerung zu rufen, in: Das Schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Heft 140, Hamburg 1987
- 3) KOPP, F.: Humane Erziehung — christliche Erziehung, in: MAIER, H. (Hg.): Aspekte christlicher Erziehung in der Schule, Regensburg 1978, S. 131
- 4) ebd. S. 133
- 5) FRIEDRICH SCHLEIERMACHER sagte 1799: „Der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder anderen . . .“ in: Pädagogische Schriften, Bd. 2, hgg. von WENIGER, E., Wien 1984, S. 49
- 6) Die zahlreichen Veröffentlichungen zur schullandheimpädagogischen Theorie umgingen in den letzten Jahren das Thema Religion. Dies konnte jedoch religiös engagierte Lehrer sicher nicht abhalten, ihre Aufenthalte auch unter diesem Gesichtspunkt durchzugestalten. Die Schul-

landheimpädagogik verweist mit gewissem Stolz auf ihre diesbezügliche Liberalität und Überparteilichkeit (vgl. z. B. KRUSE, K. a.a.O., S. 71).

- 7) METTE, N.: Voraussetzungen einer christlichen Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, S. 107. Siehe dazu ferner ENGLERT, R.: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, S. 410 ff.
- 8) einen kritischen Überblick bietet SUDBRACK, J.: Neue Religiosität. Herausforderung für die Christen, Mainz 1987
- 9) METTE (a.a.O. S. 107) weist darauf hin, „daß auch die Krise der religiösen Sozialisation als Symptom dafür gesehen werden muß, daß die Sozialisationskapazität der modernen Gesellschaft überhaupt zum Problem geworden ist.“
- 10) SCHLEIERMACHER, F. a.a.O. S. 49
- 11) SCHILLING, H.: Religion in der Schule, München 1972, S. 65
- 12) vgl. Beschlüsse der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, hgg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstraße 163, 5300 Bonn, Heft 4: Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn (1975)
- 13) KOPP, F. a.a.O. S. 136
- 14) vgl. z. B. GOLDMAN, R.: Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Erziehung, Neukirchen-Vluyn 1972; Buschbeck, B. / FAILING, W.-E.: Religiöse Elementarerziehung, Gütersloh 1976
- 15) METTE führt zu dieser Argumentation FRANZ-XAVER KAUFMANN an: „Er behauptet, daß ein Religionsbegriff, dem alle kulturellen Inhalte beliebig geworden sind und der keine subjektiv verbindlichen Sinnangebote für alle Gesellschaftsmitglieder mehr zu machen imstande ist, sehr sublim als ‚Ausdruck einer bestimmten Kultur‘ ist, in der die

Kriterien, nach denen über Sinn und Unsinn entschieden wird, selbst fragwürdig geworden sind‘ und in der infolgedessen nur noch formale Verfahren zur Gewinnung oder Ersetzung von Konsens als allgemein gültig postuliert werden können.“ METTE a.a.O. S. 108 f., gestützt auf KAUFMANN, F.-X.: Gesellschaftliche Bedingungen der Glaubensvermittlung, in: STACHEL, G. (Hg.): Sozialisation — Identitätsfindung — Glaubenserfahrung, Zürich-Einsiedeln-Köln 1979, S. 67—100.

- 16) KOPP, F. a.a.O. S. 138
- 17) Solche Eschatologien äußern sich beispielsweise in der Tatsache, daß immer mehr ungelöste Probleme der Schule angelastet werden, daß man also von derartigen Erziehungsaufträgen die Lösung der Probleme (mit-)erhofft. Dem christlich orientierten Pädagogen muß klar sein, daß solche Hoffnungen zu kurz greifen.
- 18) KASPER, W.: Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1973, S. 178
- 19) vgl. dazu GRESHAKE, G.: Gott in allen Dingen finden. Schöpfung und Gotteserfahrung, Freiburg 1986
- 20) vgl. dazu Katholische Sozialethische Arbeitsstelle (Hg.): Damit das Leben wieder wertvoll wird, Hamm 1985, sowie: METTE, N. a.a.O. S. 107 ff. Zuweilen wird die Kirche in ihrer Funktion als Sinngebungsinstanz und Hüterin von Werten in von außen unterstellte Schranken gewiesen, wenn sie sich aktuellen Tagesproblemen zuwendet, wie dies beispielsweise nach der Kernkraftwerkskatastrophe am 26. 4. 1986 der Fall war.
- 21) vgl. dazu KAUFMANN, F.-X.: Religiöser Indifferentismus, in: PAUL, E./STOCK, A. (Hg.): Glauben ermöglichen, Mainz 1987. Kaufmann entwickelt dort u. a. Stufen des Indifferentismus, die mit den hier formulierten Ebenen der Erziehung korrespondieren.
- 22) vgl. z. B. CASPER, B. (Hg.): Gott nennen. Phänomenologische Zugänge. Freiburg—München 1981.
- 23) vgl. SCHILLING, H. a.a.O. S. 68 f.

- 24) Die wirtschaftlichen Sorgen der Schullandheime scheinen es nahezu legen, eine solche Allerweltpädagogik zu fordern, in der sich selbst die kontroversesten Gruppen und Meinungen wiederfinden können. Ich meine jedoch, daß das Gegenteil nötig ist: nur wo klare Aussagen getroffen werden, wird engagiert und zielstrebig, kooperativ und partnerschaftlich gearbeitet. Gerade die Lehrer, die bereit sind, reflektiert zu erziehen und für eine Sache einzustehen, suchen nach konkreten Wertorientierungen, nicht nach verwaschenen, wertneutralen Jeins. Ein Verlust an solchen Belegern, die die vertretene Linie nicht teilen können oder wollen, wird durch Zulauf an solchen wettgemacht, die nach solchen Positionen suchen.
- 25) Diese Grundmuster sind sehr zahlreich und differenziert, einer eigenen Betrachtung wert; sie sollten in jedem Fall von der Schullandheimpädagogik adaptiert werden. Leider würde eine ausführlichere Darstellung diesen Aufsatz bei weitem sprengen. Erste Hinweise finden sich in BITTER, G./ MILLER, G. (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986
- 26) SAUTER, G.: Reden von Gott im Gebet, in: CASPER, B. a.a.O. S. 228
- 27) vgl. GRESHAKE, G. a.a.O.
- 28) Was die Bedeutung der Erfahrung im Rahmen christlicher Erziehung anbelangt, vgl. z. B. KLENK, G.: Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädagogischer Sicht, in: Das Schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Heft 142, Hamburg 1987, S. 20—29, ferner: MIETH, D.: Was ist Erfahrung? in: BETZ, O. (Hg.): Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980
- 29) vgl. COMBLIN, J.: Das Bild vom Menschen. Die Befreiung in der Geschichte, Düsseldorf 1987

Autor:

Dr. Gerald Klenk

*Akademischer Rat am Lehrstuhl für
Katholische Religion an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nürnberg-Erlangen*

„Es ist geradezu eine körperliche Abwehr spürbar gegenüber abstrakten Gedankengängen, Argumentation und Definitionen. Das Denken der Schüler erlebe ich als sprunghaft, assoziativ, regelrecht launisch, nicht konsequent jedenfalls Grund und Folge bedenkend. Sie sitzen da mit ihrem U-Bahn-Blick, nicht böse eigentlich, sondern unbeteiligt das Klingeln erwartend und dann ruhig hinausgehend.“

(Seite 22)



„ENGEL“ — Studie von Gabriel, 1986, Mischtechnik

Die Leiter, 48 cm x 68 cm

Tempera und Tusche auf Karton (Schülerarbeit).

Inspiriert – motiviert wurde das Bild von den Mustern einer Lampenkuppel und einer Erzählung des Alten Testaments: In Gen 28,10–12 heißt es: „Jakob zog aus Beerscheba weg und ging nach Haran. Er kam an einen bestimmten Ort, wo er übernachtete, denn die Sonne war untergegangen. Er nahm einen von den Steinen dieses Ortes, legte ihn unter seinen Kopf und schlief dort ein. Da hatte er einen Traum: Er sah eine Leiter, die auf der Erde stand und bis zum Himmel reichte. Auf ihr stiegen Engel Gottes auf und nieder.“

Das Bild zeigt eine Leiter, gleichsam eine Strickleiter aus geflochtenem Seil. Sie streckt sich mit ausgerissenen Sprossen und ungleichen Holmen aus in ein „Niemandland“, vorbei an einem aus Blattgold aufgelegten, wie ein zerrissenes Laken aussehendem Flecken. Eigentlich sollte die Leiter wohl die Verbindung herstellen zwischen dem Kreis, aus dem sie aufsteigt und der hell leuchtenden goldenen Zone, aber die Verbindung scheint gebrochen, altersschwach oder unzureichend zu sein. Der Kreis selbst wird durch die Linien an seinem rechten Rand, die aussehen wie Nase, Mund und Kinn eines Gesichtsprofils, zum Kopf eines Menschen, aus dem die Leiter emporsteigt.

Das Ganze ist ein Sgraffito, eine Zeichnung, die in eine Fläche aus mehreren farbigen Schichten – bis zum obenaufliegenden Deckweiß – geritzt ist. Man hat den Eindruck, auf eine altersschwache Wand zu blicken, von der der Putz und der Anstrich verschiedener Bildgründe abblättert und auf der sich nur noch die tief eingravierten Umrisse der ursprünglichen Vorzeichnung bewahrt haben. Der Betrachter wird also gleichsam an einem optischen Ausgrabungsprozeß beteiligt, der ein Urbild, einen ersten Entwurf freilegt, und schaut in den Kopf eines Menschen. Er schaut auf das, was ihn bewegt, ihn motiviert, auf das, wonach er sich ausstreckt.

Das Rätselhafte des Bildes liegt in der mehrfachen Deutungsmöglichkeit des Kreises, könnte er doch gleichzeitig Schädel und Erdkugel oder Erdkreis sein. Eine Leiter ist wohl nur deshalb vonnöten, weil die Erde, der Kopf, die Gedanken sich selbst nicht genug sind – nicht im Gleichgewicht mit sich selbst. Vielleicht kann man denken an Sehnsucht, Hoffnung oder an eine Bewegung, eine Motivation über sich hinaus. Dies alles hält sich durch alle Bildgründe, wieviel auch abgeblättert oder zugestrichen ist, als Grundprägung durch.

Der goldene Fleck, der – das Licht reflektierend – leuchtet, ist Teil eines Goldgrundes, der einstmals mittelalterlichen Bildern als Hintergrund diente. Ein flüchtiges, flatterhaftes, aber nichtsdestoweniger anziehendes Gebilde ist daraus geworden, zu dem sich der Mensch, wenn auch mit „gebrochenen Krücken“ und „Leitern“ ausstreckt. Auf dieser Leiter steigen keine Engel mehr auf- und nieder, wie in der Jakobserzählung, aber die Treppe ist immer noch das Symbol für ein Motiv des Menschen, der bewegt wird, über sich hinaus zu denken und zu hoffen, weil er sich selbst nicht genügen und erfüllen kann.

In der Jakobserzählung, die ein Motiv für dieses Bild war, träumt der Stammvater des Volkes Israel auf der Flucht von der Himmelstreppe, dem Ort also, an dem die Boten Gottes auf- und niedersteigen, Himmel und Erde verbindend: Gott ist auch da gegenwärtig, wo anscheinend seine Verheißung auf dem Spiel steht. „Ich verlasse dich nicht, bis ich vollbringe, was ich dir versprochen habe“, so redet Jahwe den Jakob im Traum an. Jakob antwortet: „Wenn Gott mit mir ist und mich auf diesem Weg, den ich eingeschlagen habe, behütet, wenn er mir Brot zum Essen und Kleider zum Anziehen gibt, wenn ich wohlbehalten heimkehre in das Haus meines Vaters, . . . dann soll der Stein, den ich aufgestellt habe, ein Gotteshaus werden.“ – Hier wird sichtbar, was den Jakob in Bewegung hält, ihn und die Geschichte seines Volkes verborgen antreibt. Das Motiv ist eine Verheißung, die das Handeln bestimmt.

In Träumen, meinte Sigmund Freud, zeigen sich die Wünsche des Menschen. In Träumen, glaubte C. G. Jung, offenbart sich eine letzte Tiefe des Menschen, die ihn bewegt. Traumhaft erscheint das Bild auch, wenn es aus dem Kopf des Menschen, der zugleich wie der Erdkreis aussieht, eine brüchige Leiter steigen läßt. Doch diese Leiter führt nicht nur in ihn hinein, sondern nach draußen, über ihn hinaus. Was ihn bewegt, ist nicht nur er selbst. Nicht nur seine selbstgemachten, oft deformierten Leitern führen ihn weiter.

(A)



„Orientierungstage“ — Ein Modell für religiöse Erziehung im Schullandheim

Von Dieter Steffen

I. Positionen zur Kennzeichnung der religiösen Sozialisation bei heutigen Jugendlichen

„Religion im Umbruch“ — dieses Etikett gehört zu den unwidersprochenen Kennzeichen des modernen Menschen, auch wenn die hinter diesem Etikett aufbrechenden Fragen längst nicht mehr den Stellenwert der berühmten Gretchen-Frage haben.

Am gründlichsten hat sich für unsere Zeit wohl HERMANN LÜBBE unter dem Titel „Religion nach der Aufklärung“ mit diesem Themenkomplex auseinandergesetzt.

Religion ist also im wahrsten Sinn des Wortes „fragwürdig“ geworden: eine solche Feststellung wird heute kaum noch als skandalös empfunden, spiegelt sie doch eine Einstellung, welche die religiöse Praxis weiter Teile der erwachsenen Bevölkerung zunehmend prägt.

Daß aber die Jugendlichen aus dieser Situation längst ihre Konsequenzen gezogen haben, das kommt erst in jüngster Zeit ernstlich in den Blick. Versuchte man noch, die Jesus-People und die Bhagwan-Jünger als Irrwege jugendlichen Sinnsuchens abzutun, so klingen die kirchenamtlichen oder pädagogisch orientierten Reaktionen auf New Age und Okkultismus-Welle schon alarmierender. Fällt da etwa eine ganze Generation zurück in Denkweisen und Reak-

tionen von Magie und Mystik? Ist die Religion zu einem Supermarkt verkommen, aus dem man sich je nach Trend und Laune selbst bedient? Oder ist aus der Situation des Umbruchs eine des Aufbruchs geworden, — wohin auch immer?

Jedenfalls schlagen die sich verändernden Erfahrungen mit Religion in der religiösen Praxis der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Kirche und zum Religionsunterricht in signifikanter Weise durch.

Im folgenden sollen repräsentative Positionen vorgestellt werden, die — in einem nicht immer schulisch eingegrenzten Sinn — die religionspädagogischen Aspekte dieser veränderten Situation untersuchen.

Schon 1975 hatte Dorothee Sölle (1975, 28) in ihren viel beachteten Überlegungen zur religiösen Erfahrung in unserer Zeit unter dem Titel „Die Hinreise“ konstatiert:

Das Wort „Religion“ löst Abwehr aus. Sich mit Religion beschäftigen, religiös sein, Religion haben — wir haben Angst davor, auch und gerade die, die es de facto als Lehrer oder Pfarrer tun . . .

Tatsächlich kann Religion in einer irreligiösen Welt nur als absurd gelten, und ihre Deutungen rufen von der Verwunderung bis zum intellektuellen Abscheu eine ganze Skala der Distanzierung hervor . . . Wir haben Angst vor Religion: Angst vor der schwer

kontrollierbaren Gemeinsamkeit, die sie mit sich bringt, und Angst vor den Emotionen, die zu artikulieren sie hilft. Zugelassen sind die zurückgehaltenen oder die total privatisierten Emotionen; erlaubt die Dynamik einer Gruppe, die außer sich keine Inhalte kennt. Aber die geäußerten religiösen Emotionen, die zugleich „diese“ Welt kritisieren, sind gefährlich und ähnlich tabuiert wie die Sexualität zu Zeiten unserer Großeltern. Beten, miteinander wünschen, die Ängste miteinander teilen und die Hoffnungen — das sind unbürgerliche und verbindliche Verhaltensweisen, gegen die wir viel haben . . . Religion, auch nur in geringem Maße praktiziert, zieht einem das Hemd aus.

Wir haben Angst vor Erfahrungen, die unsere wissenschaftlich abgesicherte, unberührbar gewordene Subjektivität berühren. Wir haben Angst davor, das kleinbürgerliche Individuum, das wir waren und immer noch sind, antasten und zerstören zu lassen. Und eben dies tut Religion. Wir wollen sie daran hindern, wir wollen sie nicht das tun lassen, was sie nach ihrem radikalsten Kritiker getan hat und — trotz seiner — weiterhin tut: protestieren und trösten. Wir haben Angst vor dem radikalen Protest, den Religion enthält, gegen das zerstörte und zerstörerische Leben, das wir führen und produzieren . . .

Wir weigern uns, einen absoluten Maßstab für unser Leben anzuerkennen; schon das Wort „absolut“ ist verdächtig und löst krampfartige Reflexe der Relativierung aus: Man kann alles von mehreren Seiten sehen . . .

„Angst vor Religion“ — das ist für SÖLLE nur die Kehrseite des Wunsches, „ganz zu sein“, des Bedürfnisses „nach eine unzerstückten Leben“. Gegenüber solcher „Sehnsucht nach dem ganz anderen“ hätten die aufgeklärten Theologen verlernt, „den Seufzer der bedrängten Kreatur“ weiter wahrzunehmen. Theologie- und Kirchenkritik verbindet sich hier noch mit der Einladung zu einer Reise, auf der „Erfahrungen der Seele auf dem Wege zu sich selbst“ gemacht werden können, um eine neue christliche Identität zu gewinnen.

Ein gutes Jahrzehnt später ist von der Sehnsucht, daß „Kämpfen und Beten wieder die Atemzüge derselben Kultur werden“, — von der Hoffnung, daß das verbürgerlichte europäische Christentum mittels Lernen von den Basisgemeinden Südamerikas erneuert werden könnte, die Ernüchterung geblieben, daß „Religion“ zur Therapie eines als defizitär erlebten subjektiven Zustandes“ geworden ist. So formuliert HERBERT WILL im Kursbuch „Glauben“ (S. 10) vom September 1988 unter der Überschrift: Die subjektive Privatreligion.

Die zeitgenössische Religiosität neigt dazu, sich im Bereich des Privaten, jenseits des gesellschaftlichen Lebens, zu artikulieren. Früher war Gott omnipräsent, und das Jenseits wurde als eine transzendente Welt vorgestellt, die anders war als das irdische Leben und dieses gleichzeitig umfaßte. Heute wird der Bereich des Transzendenten zunehmend individualisiert und psychologisiert. Die Grundfrage des religiösen Menschen ist nicht mehr: Wie kann Gott mir gnädig sein? oder: Ist Gott gerecht? Wie kann er so etwas zulassen? oder: Wie kann die göttliche Vernunft in die Welt kommen? oder: Gott ist tot!, sondern: Mein Leben erscheint mir sinnlos. Obwohl es mir äußerlich nicht schlecht geht, frage ich mich: Was soll das alles? Was ist der Sinn? . . .

In Bezug auf diese Sinnfrage argumentiert WILL, daß sie ein „narzißtisches Phänomen“ geworden sei:

Offenbar empfinden viele Menschen ihr Leben tatsächlich als sinnlos — und das nicht ohne Grund. Die reale Sinnlosigkeit hat viele Ursachen. Bezeichnend ist jedoch für die religiöse und parareligiöse Sinnsuche, daß man sich dabei kaum mit diesen faktischen Ursachen beschäftigt, sondern das Gefühl der Sinnlosigkeit zu behandeln sucht. Religion wird zur Therapie eines als defizitär erlebten subjektiven Zustandes . . .

Der Einzelne ist vom institutionellen Zwang der früheren Religion befreit und möchte auch nicht in den Schoß der Kirche zurückkehren. So verläuft seine religiöse Suche

nach dem Modell des Marktes: Was gibt es? Was paßt zu mir? Auf den Kirchentagen wird seit Jahren regelmäßig ein „Markt“ der religiösen Möglichkeiten aufgebaut, auf dem religiöse Gruppierungen um Interessenten werben . . .

Als weiteres Merkmal ist für WILL die Erweiterung des den christlichen Kulturkreis überschreitenden religiösen Angebotes wichtig:

Hinzugekommen sind vor allem Praktiken der außerchristlichen Mystik und der Meditation, und Weisheiten esoterischer Traditionen . . .

So tritt das inhaltliche Bekenntnis zu einem kirchlichen Lehrgebäude und einem eifernen Gott zurück gegenüber der Zuwendung zu dem eigenen psychischen Befinden und höheren Wissen. Wir erleben allenthalben den Sieg des Glaubens als einer s e e l i s c h e n T ä t i g k e i t über den herkömmlichen Glauben als ein inhaltliches Credo (G. Anders). Diese Tendenz hat es in mystischen Traditionen immer gegeben, doch bisher nie als so weit verbreitetes religiöses Verhalten, in so relativ austauschbarem Rahmen und mit so willkürlichem Zugriff . . .

Die zeitgenössische Religiosität tendiert zu einer besonderen Form von Subjektivismus und Individualismus. Das Auftauchen religiöser Bedürfnisse und ihre Befriedigung hängen ab von dem subjektiven Wunsch des Einzelnen und seiner Überzeugung sowie dem Angebot, auf das er trifft. Was er wählt, ist bedürfnisbezogen und bietet nur vorübergehende Antworten auf die Fragen, die ihn bewegen . . .

Die subjektive Privatreligion läßt alles gelten. Entsprechend synkretistisch sind die Produkte dieser Religiosität, zusammengesetzt aus Bröckchen verschiedenster kultureller Zusammenhänge, und pantheistisch in einem diffusen Sinn: Alles ist spirituell, nur die soziale Realität nicht, die viel zu banal wäre für den Weltgeist. Alles wird ganzheitlich gesehen, holistisch, nur soll diese Wahrheit nicht vermischt sein mit konkreten Interessen, gesellschaftlichen Konflikten, psychischen Widersprüchen. Gleichzeitig macht die subjektive Beliebigkeit der Religionsformen ihre Anhänger immun gegen jede

inhaltliche Auseinandersetzung. Man wird ergriffen oder nicht, fühlt sich zugehörig oder nicht, das ist das einzig Entscheidende. Viele Freunde der Esoterik sind gleichzeitig Mitglieder der großen Volkskirchen und nehmen die daraus entspringenden Widersprüche gelassen hin, oder vielmehr: nehmen sie überhaupt nicht wahr . . .

Das zeitgenössische Christentum sei aufgeteilt „in einen privaten Sektor der freien positiven Religionsbetätigung und in eine diffuse öffentliche Basisreligiosität“, wobei die Kirchen versuchten, „weiterhin wichtig für die Formulierung des öffentlichen Wertediskurses“ zu sein.

Ist damit heute wirklich der Zustand erreicht, wie er seit der Aufklärung gefordert worden war: die Freiheit der Religion? Welchen Stellenwert kann dann noch die Gottesfrage in einem Lebenslauf haben? Oder werden Jugendliche heute „erwachsen ohne Gott“?

Vom religionspädagogischen Ansatz im engeren Sinn hat KARL ERNST NIPKOW (1987, 9) die neuen Tendenzen hinsichtlich der Gotteserfahrung bei heutigen Jugendlichen unter der zitierten provozierenden Fragestellung untersucht; dort heißt es im Einleitungskapitel:

Erwachsenwerden mit Gott oder ohne Gott? Für viele Menschen versammelt sich in unserer Zeit in dieser Frage der Rest der Religion oder, positiver, der übriggebliebene Kern der Religion. Wie sich zeigen wird, bringen besonders Jugendliche mit wenigen elementaren Erwartungen an Gott und der Hoffnung auf klare Antworten die Gottesfrage gleichsam „auf den Punkt“. Das Thema „Gott“ als solches treibt noch um, nicht jedoch die Auslegung der Rede von Gott in den kirchlichen Lehren. Für viele ist die Gottesfrage von der biblisch-christlichen Überlieferung abgekoppelt: Sie fragen noch nach Gott, aber die christlichen Antworten fallen ihnen nicht mehr ein. Die Gottesfrage nähert sich einer nach christlichen Situation.

Und bei der Ergebniszusammenfassung (Seite 88):

Der zurückgelegte Weg hat ein differenziertes Bild ergeben. Es reicht von religiöser Erweckung und neuem Engagement bis zu lähmender Gleichgültigkeit. Unter der Oberfläche, im Untergrund der Lebensvergewisserung, treibt jedoch nach wie vor die Gottesfrage um. Sie macht mit wenigen zentralen Grunderwartungen quer durch das ganze Spektrum hindurch zu schaffen.

Glaubenszweifel und Gottessuche verschränken sich und konzentrieren sich auf einige elementare Fragen: ob Gott einen persönlich liebt und den Menschen hilft; ob er auch widersinnigem Leid noch Sinn verleihen kann; ob er alles erschaffen hat und am Ende alles in allem sein wird; ob er überhaupt existiert und die Rede von ihm nicht ein leeres Wort ist.

Noch ist insgesamt die christliche Herkunft der Fragen zu erkennen, die die Jugendlichen bewegen. Zugleich aber zeigt sich immer deutlicher die Ablösung von der christlichen Tradition. Bei den Facetten der Gottesfrage kommen die spezifischen christlich-kirchlichen Glaubensinhalte so gut wie gar nicht mehr von selbst in den Blick. Die Gottesfrage ist im Begriff, sich von ihrem überkommenen christlich-kirchlichen Deutungsrahmen abzukoppeln.

Mit Nipkows besorgter Bestandsaufnahme kommt die Frage nach den Reaktionen in den Blick.

Welche Konsequenzen ergeben sich für Eltern, Lehrer und Pfarrer bei der Begleitung und Anleitung religiös suchender Jugendlicher?

Überraschend schnell haben sich die Lehrbücher für das Fach Religion auf das veränderte Bewußtsein der Jugendlichen eingestellt. So beschreibt ein seit einem Jahr am Markt vorgestelltes Lehrbuch für die Oberstufe des Gymnasiums im Vorwort seine neue Konzeption wie folgt (KNÖPFEL 1987, 7):

Es gilt, Einsichten zu gewinnen in menschliche Grundfragen, zu einer Zeit und in einer

Gesellschaft, die sich pluralistisch nennt. Viele Angebote sinnstiftender Natur kommen heute auf junge Menschen zu. Wen wundert es, daß viele sich nicht zurechtfinden und deshalb die Sinnfrage ungelöst beiseite schieben. Auch Erwachsene lassen, an Erfolg, Geld und Konsum orientiert, diese Frage oft ungelöst. Daß auf der Suche nach dem, was einem Leben Sinn und Halt geben kann, Ideologen und Sektenprediger auf gesteigertes Interesse stoßen, kann nicht verwundern. Elternhaus, Schule und vorrangig auch der Religionsunterricht gewinnen hier eine kritische und sinnerschließende Funktion. Dies zu ermöglichen ist ein wesentliches Angebot des vorliegenden Buches. Es will helfen, Einsichten zu gewinnen, wo Ideologien ihre Macht ausüben und somit kritisches Bewußtsein verhindert werden soll.

Hier wird also die pluralistische Grundsituation hinsichtlich der Wertorientierung unserer Gesellschaft bewußt anerkannt, um gegenüber der Gefahr des unkritischen Bewußtseins und der Ideologieanfälligkeit „Einsichten (zu) gewinnen“.

Ein vergleichbares neues Werk von katholischer Seite wendet sich im Vorwort für den Einführungskurs so an die Schüler (TRUTWIN 1985, 6):

Der Titel der Textreihe ist bewußt gewählt. „Forum“, einstmals der zentrale Marktplatz der Stadt, wo alle wichtigen Angelegenheiten öffentlich verhandelt wurden, ist heute ein Ort, an dem wichtige Dinge gemeinsam, oft in Rede und Gegenrede, besprochen werden. Zu einem lebendigen Gespräch über die Religion — darunter ist hier nicht ausschließlich, aber vor allem der christliche Glaube verstanden — sind Sie eingeladen. Dieses Gespräch will Ihre Erfahrungen und Kenntnisse über die Probleme erweitern und vertiefen, auf Ihre Schwierigkeiten eingehen, mit Ihnen über die großen Fragen des Menschen, über Ursprung, Weg und Ziel unseres Daseins nachdenken.

In Kapitel II: Glauben — was ist das? wird dann konkret auf die „Schwierigkeiten mit dem Glauben“ eingegangen (Seite 30):

In unserer westeuropäischen Kultur geht die Bedeutung des Glaubens zurück. Mehr und mehr Menschen verhalten sich der Religion gegenüber gleichgültig und desinteressiert. Der lautlose Auszug aus den Kirchen ist in vollem Gang. Während sich früher die Abkehr von der Religion mehr polemisch und aggressiv vollzog, verlassen heute viele Menschen die Kirche ohne größere erkennbare Gemütsbewegung. Selbst diejenigen, die glauben oder glauben wollen, haben oft große Probleme mit der Religion. Dies gilt vor allem auch für Jugendliche. Für die Schwierigkeiten mit dem Glauben gibt es viele Gründe. Manche sind so alt wie das Christentum selbst. Andere liegen in dem, was man „Zeitgeist“ nennt.

Damit setzen diese beiden neuen Lehrwerke in die Unterrichtspraxis um, was die Richtlinien für das Fach Evangelische Religionslehre, Gymnasiale Oberstufe (1981, 27) unter der Überschrift: Das Selbstverständnis des Religionsunterrichts — wie folgt fordern; der Religionsunterricht werde seiner Aufgabe nur dann gerecht,

wenn in ihm selbst die Offenheit des Menschen und der menschlichen Gemeinschaft auf Gott hin so berücksichtigt wird, daß jederzeit frei über das Ziel des Menschen und der Menschheit nachgedacht und gesprochen werden kann; dieser Offenheit auf Gott hin sind totalitäres Denken und Indoktrination fremd.

Aber führt solche Offenheit: die Einladung, „Einsichten (zu) gewinnen“ angesichts von Ideologien und Sektenpredigern, — die Einladung, an einem „Forum“ teilzunehmen angesichts der Einsicht, daß der Glaube keine Selbstverständlichkeit mehr ist, — führt das nicht zum sogenannten „Drehtür-Syndrom“ (JÜRGEN REDHART in: religion 1/87)? Zu einem fluktuierenden Durchwandern verschiedener religiöser Angebote, wobei die Grenzen zwischen kirchlichen Gruppierungen und esoterischen Zirkeln fließend werden, jedenfalls aber die Bereitschaft zu kritisch-engagierter Auseinandersetzung zugunsten einer

konsumentorientierten Verbrauchermentalität aufgegeben wird?

Offensichtlich wird die Ansprechbarkeit der heutigen Jugendlichen auf ein am christlichen Glauben orientiertes Lebenskonzept, das eigenständig aufgebaut wird, das wichtige Grundsätze der christlichen Tradition aufarbeitet und das Spiritualität wie gesellschaftliches Engagement und Kontemplation zu verbinden sucht, zunehmend schwieriger.

Aus der Sicht eines Betroffenen, eines Religionslehrers aus Niedersachsen (BERGAU, MS), stellt sich die aktuelle Situation heute so dar:

„In meiner fast 10-jährigen Tätigkeit als Lehrer stand ich noch nie einem so ausgewachsenen Desinteresse der Schüler gegenüber; zunächst schleichend und nun nachdrücklich stoße ich auf eine freundlich-bestimmte Verweigerung gegenüber allen Denkanstrengungen eines überwiegend problemorientierten Religionsunterrichts. Und andererseits: Noch nie war ich so unschlüssig darüber, wie diesem Desinteresse zu begegnen sei; oft bleibt einzig ein gewisses persönliches Charisma, das Schüler aus ihrer Reserve lockt — kein Film mehr, schon gar kein Text.

Es ist geradezu eine körperliche Abwehr spürbar gegenüber abstrakten Gedankengängen, Argumentation und Definitionen. Das Denken der Schüler erlebe ich als sprunghaft, assoziativ, regelrecht launisch, nicht konsequent jedenfalls Grund und Folge bedenkend. Sie sitzen da mit ihrem U-Bahn-Blick, nicht böse eigentlich, sondern unbeteiligt das Klingeln erwartend und dann ruhig hinausgehend.

Der Lehrer wird regelrecht in die Ecke gestellt. Wenn es wenigstens Protest gäbe, Auflehnung, gar konstruktive Manöverkritik — nichts. Mit großen Rehaugen verfolgen sie die methodischen Szenarien des Lehrers, sich freundlich verweigernd den Anforderungen zum selbständigen Denken, zur Auseinandersetzung.

In letzter Zeit finde ich die Bereitschaft zur Auseinandersetzung nicht mehr. Schon in

den ersten Stunden, in denen man als Lehrer nach den Voreinstellungen fragt, oder sie methodisch geschickt evoziert, wird deutlich: die Gottesfrage ist ein privates Problem, dazu hat jeder Schüler seine Meinung. Die meisten sagen: Das Problem interessiert mich gar nicht, ich habe keinen Anlaß, mich damit zu beschäftigen.

Fängt man dennoch mit seinem Programm an, sieht man, daß die Schüler eifrig mit-schreiben und zustimmend nicken — nichts aber wird als Herausforderung zur Stellungnahme begriffen. Ob es Gott gibt oder nicht, müsse jeder selbst entscheiden. Ich habe Schüler im Kurs, die in der ersten Stunde freundlich in langem Statement darlegen, Gott sei ein Gefühl in ihrem Inneren — fertig, Punkt. Während des gesamten Kurses äußern sie sich nicht mehr oder ergehen sich in Wiederholungen.

Als These möchte ich formulieren: Der Religionsunterricht sieht sich zunehmend mit dem Phänomen konfrontiert, daß Schüler religiöse Fragen als beliebig lösbare Fragen des Individuums ansehen, die von diesem völlig voraussetzungslos und ohne Reflexion entschieden bzw. gar nicht erst bearbeitet werden. Es breitet sich ein Subjektivismus in religiösen Dingen aus, der lebensgeschichtlich keine Funktion hat und der unfähig macht zum Gespräch mit anderen Anschauungen, die der Tradition oder über Konsequenzen für das Handeln“.

II. Folgerungen für die religiöse Erziehungsarbeit

Die Problemskizze zur religiösen Sozialisation heutiger Jugendlicher hat gezeigt, daß von der idealisierten Vorstellung des Kindergottesdienst-Kindes, das nach Jungchar und Konfirmation über den CVYM zur Mitarbeit in den Gemeindekreisen findet, wohl endgültig Abschied genommen werden muß! Auch wenn die vorgestellten Positionen lediglich Entwicklungstendenzen zeigen, muß die Herausforderung an Kirche und Schule zu überzeugendem Handeln beizeiten ernst genommen werden, wenn der Ablösungsprozeß

von der christlichen Tradition nicht bloß hingenommen werden soll.

Für den Bereich der kirchlichen Jugendarbeit haben die landeskirchlichen „Dienste an den Schulen“ ein Konzept gefunden, das mit Angeboten wie: Besinnungstagungen, religiösen Schulwochen und Ferienkursen — bei den Schülern der weiterführenden Schulen breite Akzeptanz gefunden hat. Der bewußte Verzicht darauf, bei solchen Veranstaltungen Bekehrungserlebnisse zu provozieren oder Glaubensnachhilfe unterzujubeln, hat den Angeboten der „Dienste“ genauso Glaubwürdigkeit verschafft wie das Leitbild der Lerngemeinschaft, wo auch die Erwachsenen von den Jugendlichen lernen können.

Mit ihren Angeboten helfen die „Dienste“ auch dem Religionsunterricht, wieder ein Erlebnisumfeld aufzubauen, in dem Religion nicht nur deklamatorisch behauptet wird, sondern zu einer gemeinsamen Lebenserfahrung werden kann.

Hier soll in keiner Weise einer Erweichung des lernziel-orientierten, die Glaubens- und Lebensprobleme miteinander verschränkenden thematischen Unterrichtskonzepts das Wort geredet werden —, aber die neben-unterrichtlichen Angebote sind für das infolge Mißbrauchs der Abmeldemöglichkeit zusätzlich gefährdete Fach mehr als nur ein „Lock-Bonbon“: sie sind die Probe aufs Exempel.

Angebote neben dem Unterricht sind sicher zunächst die traditionellen Veranstaltungen: der Gottesdienst zum Schuljahresbeginn, wobei oft die aufwendige Vorbereitung mit den Schülern mehr Langzeitwirkung bringt als die Präsentation vor der Schulgemeinde; die Wochenandachten, die immer neu die elementarisierende Konzentration wie auch die kommunikative Kreativität herausfordern; die fachgebundenen Ex-

kursionen vor Ort: zu diakonischen Einrichtungen, ins Dritte-Welt-Haus beispielsweise.

Dazu sollten aber auch Veranstaltungen kommen, wie sie in entsprechenden Erlassen der Kultusminister (für das Land NW zuletzt am 22. Dezember 1983) ausdrücklich „zur Ergänzung und Vertiefung der Bildungs- und Erziehungsarbeit des Religionsunterrichts“ angemahnt werden: die sogenannten „Schulendtagungen“, Orientierungstage gerade für die Klassenstufen, in denen Schulentlassungen oder der Wechsel in die Sekundarstufe II anstehen und in denen deshalb über Fragen des Unterrichts hinaus die Orientierung über Sinn- und Wertfragen nötig sein kann.

Solche Umfeldarbeit kann sicher die Defizite bei der religiösen Sozialisation der heutigen Jugendlichen nicht ausgleichen; aber sie macht ernst damit, daß die Einbringung der lebensgeschichtlichen Erfahrungsvoraussetzungen von Religion eine vorzügliche Aufgabe der Erwachsenen ist:

„Unterricht in der christlichen Religion ist eine unabschließbare Aufgabe für Erwachsene. Der Befund, daß den Jugendlichen die wesentlichen Elemente des christlichen Glaubensverständnisses nicht geläufig, geschweige existentielles Eigentum sind, hängt ja nicht zuletzt damit zusammen, daß die lebensgeschichtliche Entwicklung des Glaubens Zeit braucht.“ ... (NIPKOW, 1987, 90)

In Anlehnung an einen praktischen Theologen vom Anfang des Jahrhunderts könnte also auch heute das „ceterum censeo“ der religiösen Erziehungsarbeit lauten:

„... nicht verfügen, nicht erzwingen, nicht abschließen wollen, vielmehr die Reife abwarten!“ ... (BAUMGARTEN 19, 95)

III. Entwurf eines Konzeptes für Orientierungstage in der Sekundarstufe II

Wohligemerkt: Orientierungstage werden hier nicht als Bringeschuld der institutionell mit Seelsorge befaßten Kirchen verstanden; sie sollten auch kein additives Serviceangebot der Schule sein. Vielmehr sollten sie sich auf das Annehmen der erzieherischen Herausforderung gründen, daß die Erwachsenen aufgrund ihres lebensgeschichtlichen Erfahrungsvorsprungs eine besondere Kompetenz bei der Diskussion von Erziehungs- und Glaubensfragen haben.

„Man muß davon ausgehen, daß überhaupt die Erwachsenen den Schlüssel zu den Erziehungsproblemen bilden, vorausgesetzt, wir verstehen Erziehung auf dem Hintergrund des Lebens im ganzen und begreifen die Erziehungsprobleme als Spiegel unserer Lebensziele und -verhältnisse in Gegenwart und Zukunft, für die wir Erwachsenen heute verantwortlich sind.“ (NIPKOW 1987, 93)

Damit soll einerseits das Mißverständnis abgewehrt werden, daß Orientierungstage nur von religiösen Fachleuten angeboten werden könnten; andererseits soll aber durchaus zugegeben werden, daß eine Anbindung der Orientierungstage an den Religionsunterricht sinnvoll ist, schon allein um die organisatorischen und thematischen Voraussetzungen zu schaffen.

Kennzeichnend für den methodischen Ablauf solcher Orientierungstage ist das Gespräch.

„Das Gespräch wird verstanden als Begegnung von Menschen mit dem Ziel, in einer Atmosphäre der Bereitschaft zum Hinhören, zum Respektieren, zum Verstehen, sich auszutauschen über Fragen, die den Teilnehmern für ihr Leben wichtig sind.“ (BOTTERMANN 1983, 11)

Medien sollten insofern nur als Impulsgeber eingesetzt werden: Kurzfilme,

Textmontagen, Spielszenen etwa zur Eröffnung oder Konzentrierung des Gesprächs; gruppenspezifische und meditative Übungen sind — jedenfalls in der Anfangsphase — problematisch.

Thematisch sollten sich Orientierungstage nicht auf programmatisch formulierte und damit inhaltlich meist festgelegte Problemkomplexe versteifen; Fragezeichen-Themen, Bildworte, assoziative Verfremdungen sind eher geeignet, Neugier und Interesse zu wecken.

Bei der Planung des Tagungsablaufes ist es wichtig, vom Plenum möglichst zügig in die Kleingruppenarbeit über zu führen; die Verklammerung dieser Arbeit in den Kleingruppen mit der abschließenden Präsentation der Ergebnisse im Plenum sollte durchsichtig sein.

Die Globalziele für so verstandene Orientierungstage hat MARIA-REGINA BOTTERMANN wie folgt beschrieben:

„1. Die Jugendlichen sollen ihre Vorstellungen über den Glauben und über die Glaubensinhalte frei äußern können.

2. Ein weiteres Ziel besteht in der Hilfe, Mißverständnisse bezüglich des Glaubenswissens auszuräumen. Damit wird der Weg freigemacht für eine eigenständige Glaubensentscheidung.

3. Es kommt bei diesen Tagen darauf an, daß die Jugendlichen wenigstens über einen kurzen Zeitraum menschlichen Miteinander und menschliche Kommunikation erfahren. Darin liegt für sie die Möglichkeit, Gemeinde (bzw. Gemeinschaft; Vfs.) konkret zu erleben.“

Frau Bottermann rät auch, die Schüler bei der Vorbereitung der Tagung zwecks Vermeidung von Mißverständnissen auf die folgenden Punkte aufmerksam zu machen:

„Es muß unbedingt erläutert werden, was Tage religiöser Orientierung sind: Es geht um Besinnung und Standortbestimmung,

um Stille, Gespräch und Auseinandersetzung mit den Fragen, die dem Schüler wichtig sind.

Dazu ist die Einbindung in eine feste Tagesordnung notwendig.

Die Teilnahme an diesen Tagen ist nur unter Freiwilligkeit möglich. Dabei setzen wir uns ab vom sogenannten Klassendruck und Gruppenzwang.

Tage religiöser Orientierung sind kein Ausflug. Sie lassen auch keine ‚wilden Feten‘ zu.“ (BOTTERMANN 1983, 13)

Sicherlich weckt die Teilnahme an Orientierungstagen in vielen Fällen über die Zeit des terminlich begrenzten gemeinsamen Arbeitens hinaus Erwartungen, etwa die nach Weiterarbeit am Thema oder die nach weiteren Orientierungstagen über neue Themenkomplexe. Solcher Begehrlichkeit wird nicht immer entsprochen werden können.

Jedoch ist anzustreben, daß die Orientierungstage zu einem kontinuierlichen Angebot werden. Bewährt hat sich auch für Oberstufenschüler, beispielsweise im Rahmen einer wöchentlich einmal angesetzten „Frühschicht“ bei einem gemeinsamen Kaffeetrinken vor dem Unterricht das Gespräch über religiöse Fragen weiterzuführen.

IV. Das Schullandheim als Ort für Orientierungstage

Im folgenden soll nicht in die Grundsatzdiskussion um die Standortbestimmung des Schullandheimes eingegriffen werden; auf keinen Fall soll eine Marktnische für das Stopfen von Belegungslöchern aufgezeigt werden.

Vielmehr werden wünschenswerte Erfordernisse zur Durchführung der Orientierungstage mit der Situation im Schullandheim verglichen.

Unter pragmatischen Gesichtspunkten wünschenswert erscheint mir:

- daß der Tagungsort in der zeitlichen Beschränkung auf eine Halbtagesreise erreichbar ist;
- daß keine weiteren Gruppen im Haus sind;
- daß der Ausstattungsstandard das Kennzeichen „wohnlich“ rechtfertigt (Gruppenräume, Halle mit Kamin, Platz für das Plenum);
- daß eine Grundausrüstung für den Einsatz von Medien vorhanden ist (Videorecorder, Dia-Projektor, Stereoanlage, Umdrucker, Tafel);
- daß in Nähe des Tagungshauses „Auslüftungs“-Möglichkeiten gegeben sind (Spazierwege, Sportplatz, Tischtennis);
- daß Zubereitung und Ablauf der Mahlzeiten so gesichert sind, daß einerseits nicht der Eindruck von einem Hotelservice entsteht, andererseits der Mithilfe-Aufwand das Tagungsprogramm nicht sprengt und drittens die Mahlzeiten für die Gestaltung von „Mahl-Feiern“ offen bleibt.

Gemessen an diesen Erfordernissen kann sicher gesagt werden, daß Schullandheime ein guter Ort für Orientierungstage sind.

Wichtig erscheint mir in diesem räumlichen Zusammenhang noch der Hinweis, daß das, was allgemein etwas nebulös mit „Atmosphäre“ bezeichnet wird, stimmen muß. Dazu trägt natürlich nicht unwesentlich bei, ob die Gruppe mit dem Tagungsort bereits vertraut ist, — etwa von früheren Klassenaufenthalten her. Auf „heimatlichem“ Boden kann oft eher eine gedeihliche Atmosphäre für vertrauensvolle Gespräche wachsen.

Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, daß gerade bei Oberstufenschülern solche Vertrautheit auch nostal-

gisch umkippen kann oder der Hang zum gemütlichen „Sich-wieder-Einrichten“ einen dominierenden Eigendruck bekommt.

V. Erfahrungsbericht

Das im folgenden vorgestellte Modell für Orientierungstage wurde im Januar dieses Jahres vom Ratsgymnasium Bielefeld in seinem Schullandheim auf Langeoog mit Schülern der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt.

Die Initiative zu diesen Orientierungstagen ging von den Schülern der beiden Religionskurse aus, die in der Jahrgangsstufe 10 bereits an einer religiösen Studientagung im Rahmen der Schullandtage über das Thema: Kreuz / Auferstehung in meinem Leben — teilgenommen hatten.

Das Eingehen auf den Schülerwunsch wurde dadurch erleichtert, daß sich bei einer Lehrerfortbildungs-Tagung durch Zufall Kontakte zu einem Referenten ergaben, der sich als kompetenter Fachmann zum Themenkomplex „New Age“ auswies, gleichzeitig aber auch die nötige methodische Sensibilität aufbrachte, um den „Versuch Orientierungstage“ nicht doch wieder in eine Fortsetzung der Tagungsroutine mit kosmetisch leicht geänderten Mitteln degenerieren zu lassen.

Das Aufenthaltsprogramm ist unten abgedruckt.

In der Rückschau auf die Durchführung dieser Orientierungstage auf Langeoog ergeben sich als kritische Einwände allenfalls Ansätze im organisatorischen Bereich:

- die Gruppe sollte die Zahl von 25 Teilnehmern nicht übersteigen;
- ein Zeitraum von zwei vollen Arbeitstagen bei drei Übernachtungen ist wünschenswert.

Ansonsten bleibt der Eindruck, daß diese Orientierungstage ihrem Anspruch gerecht wurden: kein „Durchblicker-Kurs“ zu sein, wohl aber Einblicke gegeben haben in die Verflechtungen zwischen eigener Lebensgeschichte, Gesellschafts- und Menschengeschichte und religiöser Existenzdeutung.

„Der Glaube bleibt angefochten! Dennoch — das ganze Leben besteht aus kleinen Anstößen.“ (BOTTERMANN 1983, 14)

Literatur

BERGAU, WILFRIED: Erfahrungsbericht eines Religionslehrers; zitiert nach: BÖHM, GÜNTER: Der Lehrer als Seelsorger (Manuskript)

BOTTERMANN, MARIA-REGINA: Religiöse Orientierungstage. Kösel Verlag, München 1983

KNÖPFEL, ECKEHARD (Hrsg.): Einsichten gewinnen — Evangelischer Religionsunter-

richt auf der Sekundarstufe II. Schwann Verlag, Düsseldorf 1987

MICHEL, KARL MARKUS u. a. (Hrsg.): Kursbuch 93 „Glauben“. Rotbuch Verlag, Berlin 1988

NIPKOW, KARL-ERNST: Erwachsenwerden ohne Gott? Chr. Kaiser Verlag, München 1987

Richtlinien Evangelische Religionslehre, Gymnasiale Oberstufe / Schriftenreihe des Kultusministers. Greven Verlag, Köln 1981

SÖLLE, DOROTHEE: Die Hinreise — zur religiösen Erfahrung. Kreuz-Verlag, Stuttgart 2 1975

TRUTWIN, WERNER (Hrsg.): Forum Religion, Band 1 — Rechenschaft vom Glauben. Patmos Verlag, Düsseldorf 1985.

Autor:

Dieter Steffen

Oberstudienrat am Gymnasium für die Fächer Evangelische Religion und Deutsch

**„New-Age-Orientierungstage“ im Schullandheim
für Schüler/innen der Religionskurse der Jahrgangsstufe 11
vom 22. bis 24. Januar 1989 im Schullandheim Langeoog.**

Der zeitliche und organisatorische Rahmen:

Mittwoch (20. 1.): Vorbereitungstreffen in der Schule. Heim- und Kochdienste (Selbstverpflegung, Zimmerverteilung, Lebensmittel- und Materialpakete).

Freitag (22. 1.): 13.15 Uhr: Abfahrt von der Kunsthalle. 17.30 Uhr: Fähre ab Benseniel. 19.00 Uhr: Zimmerverteilung/Abendessen; abends: Film „Der liebe Gott im Schrank“, Dias „Fernöstliche Religionen — vor Ort erlebt“ (Dr. Brandhorst)

Sonnabend (23. 1.): 9.00 Uhr: Frühstück. 10.00 Uhr: Referat: New Age (Dr. Brandhorst) mit ausführlicher Diskussion. 12.30 Uhr: Mittagessen. 15.00—18.00 Uhr: Gruppenarbeit „Spiritueller Selbsterfahrung“ (New-Games-Yoga / Bibliodrama / Meditation); Kaffeetrinken in den Gruppen. 18.30 Uhr: Abendessen „Mönnis Mahl“; abends Fete / Kamin.

Sonntag (24. 1.): Vor dem Frühstück Strandgang / Andacht (Musik, Dia-Betrachtung, meditatives Gebet). 9.00 Uhr: Frühstück, anschließend Hausdienste, Rückfahrt. 11.00 Uhr: Abfahrt Bahnhof Langeoog. Ca. 16.00 Uhr: Ankunft Kunsthalle.

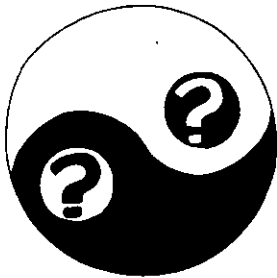


„PIETÀ“ — Radierung von Gabriel, 1988

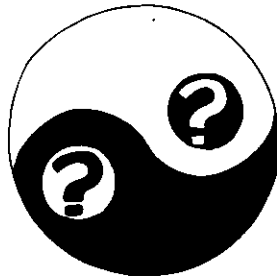
Mädchen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit

Die koedukative Praxis und ihre geschlechtsspezifischen Folgen

Von Wiltrud Thies



Das koedukative Prinzip —
Anspruch,
historische Entwicklung
und Wirklichkeit



Parteilichkeit für Mädchen
als Notwendigkeit und
pädagogisches Prinzip
einer inneren Reform
der koedukativen Praxis

Vortrag auf dem 9. Europäischen Pädagogischen
Symposion EPSO '88

Der Artikel von Wiltrud Thies „Mädchen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit“ (slh 145/1988, Seite 29—44) erscheint — im Auftrag — als slh-Sonderdruck. Zusätzlicher Bezug ist möglich: DM 1,— zuzüglich Versandkosten. Geschäftsstelle des Verbandes, Am Marienkirchhof 6, 2930 Flensburg.

© **Verband Deutscher Schullandheime e. V.**

Bezug: Am Marienkirchhof 6, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon 04 61 / 8 69 30

Redaktion: Heinrich Thies, Oberntorwall 1, 4800 Bielefeld, Telefon 05 21 / 6 76 90

„Also Jungens, das waren für mich Kamera-
den, möchte ich sagen, wie Mädchen. Und
also ich fand das auch ganz toll. Allerdings,
wenn ich jetzt manchmal überlege, also ich
hab' mich manchmal echt gefragt, nicht in
der alten Klasse, sondern jetzt, ob Jungen
irgendwie nicht so weit entwickelt sind wie
Mädchen. Nicht daß ich die jetzt irgendwie
fies machen will, daß die ganz einfach bei
manchen Sachen kichern, die für mich oder
andere Mädchen ganz natürlich sind. Und
daß die einfach noch nicht nachdenken wol-
len über manche Sachen. Und daß ich
manchmal wirklich glaube, daß Jungen sich
erst später entwickeln.“

(Frauke, 4 Jahre nach dem Wechsel aus der Grundschule
in eine andere Klassengemeinschaft. In: Imhoff 1987, 266)

„Unser Mädchenraum, das war eigentlich
nicht unser eigener Raum, weil wir immer da
drin waren. Also wenn wir uns dann auch ge-
troffen hatten, wir Mädchen alle, dann ka-
men natürlich so manche immer rein, die
konnten das dann gar nicht haben, die Jun-
gen; (. . .) mußten ihre Spielchen dann da
machen. Und dann wollten sie immer nen
Jungenraum haben. Kamen einfach rein. Ich
mein', die kamen dann nur rein, haben
irgendetwas gesagt oder irgendeinen Scheiß
gelabert und sind wieder rausgestürmt . . .
Und zwei Minuten später kamen sie wieder
rein oder so, ne. (. . .) Und wenn wir wußten,
daß sie jetzt nicht mehr vor der Tür stehen,
kamen sie durch's Fenster . . . total be-
scheuert.“

(Nini, 16 Jahre alt, Haus der Offenen Tür. In: Thies 1988,
MS 6)

Wollen Mädchen in Schule und Freizeit
unter sich sein? Wollen sie gemeinsam
mit Jungen lernen und Spaß haben?
Sind sie autonome und in der gesell-
schaftlichen Wirklichkeit den Jungen
gleichberechtigte Persönlichkeiten?

Die beiden Zitate zeigen auf, daß die
Antwort auf diese Fragen nicht so leicht
ist, wie manche/r glauben möchte.

Für mich selbst war Koedukation lange
Zeit unhinterfragt der Inbegriff emanzi-
patorischen Denkens in Schule und
(Universitäts-)Ausbildung.

Die von humanistischen Idealen wie
Selbstbestimmung und Eigenwert der
einzelnen Persönlichkeit geprägte Er-
ziehung meiner Eltern ließ mich als
selbstbewußtes Mädchen in die (Schul-)
Öffentlichkeit treten, der Weg zum Stu-

dium war gradlinig und quasi vorpro-
grammiert: mir standen eigentlich „alle
Türen offen“. Frauen- und Mädchen-
diskriminierung fiel mir punktuell auf:
wenn ich mir Gedanken machte, warum
viele Mädchen sich in der Schule kaum
trauten, den Mund aufzumachen, oder
als ich vom Rektor der Schule nach
meiner Wahl zur ersten Schülerspre-
cherIn am ehemaligen Jungengymnasi-
um gefragt wurde, ob ich — als Frau —
mir ein solches Amt denn überhaupt zu-
trauen würde. *Meine* Probleme waren
das aber nicht, ich fühlte mich vollkom-
men gleichberechtigt und meinte, es
käme tatsächlich nur auf die Leistung
des Einzelnen an, um das Leben selbst-
bestimmt gestalten zu können: Ich war
eine aufgeweckte Schülerin, vertrat
„unsere“ Interessen gegenüber Leh-
rerInnenkollegium und Elternschaft und
began gleich nach dem Abitur mit dem
Lehramtsstudium der Fächer Englisch
und Sport.

Im Sportstudium tauchte für mich der
Begriff der *Koedukation* als solcher er-
stmals auf — die Bielefelder Sportwis-
senschaft gestaltet ihre Ausbildung ent-
sprechend dem Ruf der Reformuniver-
sität koedukativ, also „fortschrittlich“. Ich
bemerkte erstmals in der Ausbil-
dung, daß tatsächlich für die Studentin-
nen „immer ein bißchen weniger“ Auf-
merksamkeit da war, daß Frauenfeindli-
ches sich ideal auch im koedukativen
Kurs oder Seminar „verbraten“ ließ,
daß die schlichte Tatsache der Koedu-
kation sogar als Rechtfertigung aus-
reichte, sich mit Frauen- und Mädchen-
diskriminierung *nicht* auseinanderset-
zen zu müssen.

Für mich endete hier die Gleichsetzung
von Koedukation und Emanzipation,
und ich begann, mich mit der Situation
von Frauen und Mädchen in der Gesell-
schaft und mit der Geschichte der Ko-
edukation im Sport und im Bildungsw-
esen allgemein auseinanderzusetzen.

Mein heutiger Vortrag gliedert sich wie
folgt:

Nachdem ich zunächst einige Ausführ-
ungen zum koedukativen Prinzip, zur

ersten historischen Debatte um die Koedukation machen möchte, werde ich auf diesem Hintergrund die heutige Situation von Mädchen im koedukativen Unterricht und in der außerschulischen Jugendarbeit darstellen.

Aus dieser Darstellung der Ist-Situation wird deutlich, daß jenes koedukative Prinzip, das von Seiten seiner BefürworterInnen für Gleichberechtigung und Emanzipation von Frauen und Mädchen in der Gesellschaft und ihren Subsystemen stand und steht, tatsächlich überaus reformbedürftig ist.

In welche Richtung eine solche innere Reform des koedukativen Prinzips gehen muß, möchte ich abschließend durch die Darstellung des pädagogischen Prinzips der Parteilichkeit für Mädchen erläutern.

Das koedukative Prinzip — Anspruch, historische Entwicklung und Wirklichkeit

HISTORISCHES

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst darum, die Wurzeln der Debatte um die Koedukation — im wesentlichen bezogen auf das Feld der Schule — aufzuspüren und aus der historischen Betrachtung heraus zu zeigen, daß die heute stattfindende Debatte um das für und wider der Koedukation in ihrer Argumentationsbasis keinesfalls neu ist; daß vielmehr „alte“ Positionen — auf der Grundlage nun jahrelang praktizierter koedukativer Unterrichtspraxis und veränderter gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen — zum Teil weiter entwickelt und neu formuliert wieder auftauchen.

Galt 1872 noch als Ziel der Mädchenbildung, „ . . . daß der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde“ (Weimarer Versammlung der Mädchenschulpädagogen von 1872), so kämpfte spätestens seit dieser Zeit die bürgerliche

deutsche Frauenbewegung für gleiche Bildungschancen und gleiches Bildungsniveau für Mädchen und Jungen. Dieser Kampf beinhaltete nicht von vornherein das Ziel der Koedukation als Erziehung zur Gleichheit und Gleichrangigkeit der Geschlechter, vielmehr formulierten die in der Bildungsbewegung engagierten Frauen selbst eine „Andersartigkeit des Weiblichen“, die es herauszubilden und zu bewahren galt.

Die *gegebene Form der Weiblichkeit* bezeichneten sie als „durch Zwang . . . und Furcht . . . hervorgebrachte Verzerrung“, eben nicht als Weiblichkeit „in der schönen Freiheit der Erscheinung“¹⁾. Diese selbst vertretene und geforderte „Andersartigkeit“ barg natürlich die Gefahr in sich, wiederum gegen die Mädchen gewendet zu werden; die Frauen-Bildungsbewegung war so gezwungen, sich sehr entschieden für die *Gleichbehandlung* von Mädchen und Jungen einzusetzen und folglich z. B. einheitlich die „Schaffung eines Mädchenabituriums“²⁾ aus Sorge vor der Ausnutzung solcher Bildungs Sonderregelungen *gegen* die Mädchen (z. B. im Berufsleben, auf der Qualifikationsebene) abzulehnen.

Dennoch läßt sich historisch nachweisen, daß — damals wie heute — ein Teil der Frauen männlichen Pädagogen und *deren* Weiblichkeitsvorstellungen derart mißtraute, daß die Forderung nach Koedukation der Geschlechter aus den genannten Gründen eine rein politische, nicht eine inhaltliche vertretene war. Für diesen Teil der Frauenbewegung galt die Vorstellung, daß die Mädchenbildung in die Hände von Frauen gehöre, die in einem institutionell autonomen Rahmen „neutrale“ Bildungsstoffe „andersartig“ (d. h. in der zu entwickelnden spezifisch weiblichen Art) verarbeiten und vermitteln sollten.

Die politischen Begründungen sowie die materielle Schlechterstellung der Mädchenschulen von Seiten des Staates — z. B.: Preußischer Etat für das Jahr 1906: Höhere Mädchenschulen:

345 900 Mark; Höhere Knabenschulen: 14 538 957 Mark — führten zur einheitlichen Forderung der Frauen-Bildungsbewegung nach koedukativem Unterricht bzw. nach dem freien Zugang für Mädchen zu den Höheren Knabenschulen. Daß diese Forderung wiederum heftig an bislang unangetasteten patriarchalen Strukturen rüttelte, und daß Männer sich gegen diese Eindringen von Frauen in die männliche „Bildungsdomäne“ wehren würden, war den Frauen bewußt: „Dadurch, daß der Mann der Frau dies erste, wichtigste Recht (auf Bildung) entzogen, dadurch hat er ihr auch alle aus diesem Recht resultierenden anderen Rechte entzogen und sie für sich allein reserviert.

Und Kraft der Machtstellung, die er durch diese Folgerechte sich erworben hat, verschließt er ihr immer wieder von neuem dieses erste Recht, usw. ad finitum.“³⁾

Neben dieser Einsicht in die Entwicklung und Perpetuierung patriarchaler Machtstrukturen über den Ausschluß von Mädchen und Frauen aus dem „allgemeinen“ Bildungssystem waren hauptsächlich praktische Gründe aus dem Wunsch heraus, auch für Mädchen die Bildungssituation zu verbessern, ausschlaggebend für ein weitgehendes *Elternvotum pro Koedukation*.

Hinzu kamen die Argumentation von sozialistischen PädagogInnen und PolitikerInnen, die sich unter Bezugnahme auf Bebel für eine „durchgängig gleiche und gemeinsame Erziehung der Geschlechter“⁴⁾ einsetzten, sowie die Diskussionsbeiträge einer Gruppe vor allem von Anhängerinnen des radikalen Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung, die von sozialisationsbedingten geschlechtsspezifischen Unterschieden ausgingen und deren Überwindung nur durch gleiche und einheitliche Erziehung von Mädchen und Jungen für möglich hielten.

Zusammenfassend — und „modern“ formuliert — finden sich also in etwa folgende Begründungsmuster für ein koedukatives Prinzip:

1. Herstellen von materieller Chancengleichheit, Abbau der Benachteiligung von Mädchen;
2. Abbau bzw. Verhinderung von durch Sozialisationsinflüssen bedingten geschlechtsspezifischen Ausprägungen der Persönlichkeit; d. h. Abbau bzw. Verhinderung von Geschlechtsrollenstereotypen;
3. „Normalisierung“ des Geschlechterverhältnisses bei Kindern und Jugendlichen.

(Vgl. auch SCHUMACHER 1987, 82)

Das Hauptargument *gegen* die Koedukation war die Theorie von der Polarität der Geschlechtscharaktere.

Geschlechtsrollen und -ideologien sind abhängig von und wandeln sich mit dem sozioökonomischen Kontext. Die beginnende Industrialisierung bedingte die Trennung von Erwerbs- und Familienleben und hatte eine Neuinterpretation der Geschlechtsrollen zur Folge, die „einen Gegensatz zwischen dem männlichen analytischen Verstand und dem weiblichen ganzheitlichen, gemeinschaftsbezogenen und aufs Naheliegende gerichteten Denken konstruierte, was in einer leistungsorientierten und technisierten Gesellschaft bedeutete, daß Weiblichkeit als Schwäche sowie im Hinblick auf Beruf, Politik und Öffentlichkeit als unfunktional und minderwertig beurteilt wurde.“⁵⁾ Die gesellschaftlich akzeptierte Rolle der (bürgerlichen) Frau beschränkte sich so auf die der Hausfrau und Mutter, der Erzieherin und des Dienstmädchens. Die vorherrschende Theorie der Bipolarität des Kosmos⁶⁾ bildete den „wissenschaftlichen“ Rahmen für die Festbeschreibung von polaren Wesensmerkmalen für das männliche und das weibliche Geschlecht aufgrund biologischer Determinismen.

Diese dualistische Geschlechtsrollenzuweisung, die die gesellschaftlich aktuelle Arbeitsteilung und Machtverteilung erstmals „unter Vorgabe von Wissenschaftlichkeit und Rationalität“⁷⁾ rechtfertigte, war natürlich mit der For-

derung nach gleicher Erziehung für beide Geschlechter nicht vereinbar. Ein weiterer Ablehnungsgrund lag in den durch koedukativen Unterricht gefährdeten Gefährdungen von Sitte und Moral. „Diese und weitere Argumente der Koedukationsgegner basierten auf einem relativ einheitlichen Syndrom konservativer und antifeministischer Wertvorstellungen, die mit der Angst vor der Auflösung patriarchalischer Machtstrukturen verbunden waren.“ (PFLISTER 1985, 26)

Trotz dieser starken Gegen-Lobby setzte sich die Koedukation aus organisatorisch-finanziell-praktischen Gründen mehr und mehr in den Schulen durch. Gesellschaftliche Umbrüche durch den Ersten Weltkrieg, die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus beeinflussten jeweils die gesellschaftlich akzeptierte Rollenzuweisung für die Frauen und Mädchen, was sich wiederum in der jeweiligen schulischen Erziehung widerspiegelte.⁹⁾ Nach 1945 war *Koedukation* (lange noch und oft bis heute noch mit Ausnahme des Sportunterrichts) *Regelsituation* in der Schule und wurde nach amerikanischem Vorbild mit dem Begriff der Emanzipation gleichgesetzt.

Die Koedukationsdebatte war in den folgenden Jahren — sieht man/frau einmal ab von „Nachzügler-Diskussionen“ für einzelne Fächer, z. B. den Sportunterricht — beendet und Mädchen verschwanden wieder aus den „Schlagzeilen“ der Bildungsdiskussion.¹⁰⁾ Dies bedeutet allerdings nicht, daß nunmehr „Chancengleichheit“ für die Mädchen im Bildungssystem hergestellt gewesen sei. Ein Beispiel soll dies erläutern.

Lassen Sie mich deshalb einen kleinen „Schlenker“ machen und ein paar Worte zur Schulreform der 70er Jahre einfügen:

Seit Ende der 60er Jahre fand der Begriff der *Chancengleichheit* in allen Reformbestrebungen seinen Platz, so auch in den Diskussionen um die anstehende Schulreform. Hier wird gern und oft das Beispiel des „Mädchens vom

Landes“ zitiert, das nun — mit der veränderten Schule — gleiche Bildungschancen erhalten sollte wie der Junge aus der Stadt. Richtig ist an diesen Ausführungen, daß mit den Reformbestrebungen so etwas wie ein „Bildungsboom“ erfolgte, an dem Mädchen einen überdurchschnittlich hohen Anteil hatten. Dies darf aber nicht verdecken, daß die Inhalte der Schulreform nicht primär auf Chancengleichheit für beide Geschlechter, sondern auf den sozialen Ausgleich zwischen den Schichten und dem vorhandenen Stadt-Land-Gefälle bezogen war (vgl. KLEMM u. a. 1987).

Die Schulreform hat für die Mädchen ein „quantitatives Aufholen“ gebracht; eine qualitative Verbesserung ihrer Situation ist nicht eingetreten. Denn besser und höher qualifizierende schulische Leistungen haben für die Mädchen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht verbessert, sondern in vielen Bereichen lediglich die Einstiegs Voraussetzungen in die beruflichen Ausbildungsgänge hochgeschraubt.

Die Jugendarbeitslosigkeit trifft zudem die Mädchen ungleich härter als die Jungen. Die Einstellungspraxis, Jungen auch bei im Vergleich zu den Mädchen schlechteren schulischen Leistungen für die Vergabe von Lehrstellen zu bevorzugen, wirkt zurück auf das Berufswahlverhalten der Mädchen. So wenden sie sich wieder den sogenannten „typischen“ Frauenberufen zu, um wenigstens um die wenigen Lehrstellen nicht mit den Jungen konkurrieren zu müssen. Gleichzeitig sind aber die Berufe, die vornehmlich Mädchen und Frauen qua Geschlechtsrollenzuschreibung „offenstehen“, in der Regel stark rationalisierungsbedroht bzw. liegen im sozialen Bereich, in dem vornehmlich Stellenkürzungen und -streichungen erfolgen.

Die Mädchen erleben so, wie die Wahrnehmung des gewonnenen Berufsinteresses bei weiterhin gestiegenem Qualifikationsniveau für sie mehr und mehr unmöglich wird: Wenn man/frau nun noch bedenkt, daß den Mädchen selbst

schließlich noch „die schwarze Petra“ zugeschoben wird durch den Vorwurf, sie würden eben immer wieder den Fehler begehen, sich nur für die sogenannten Frauenberufe zu interessieren, dann dürfte klar sein, in welcher Weise dieses Verbundsystem scheinbarer Möglichkeiten zur Erhaltung der Chancengleichheit funktioniert.

Mädchen waren also weitgehend nicht mehr Thema in der Bildungsdiskussion, auch in wissenschaftlichen Untersuchungen, z. B. innerhalb der Jugendsoziologie, fanden Mädchen nicht oder nur als „Funktion der Jungen“ Erwähnung. Das heißt, daß in wissenschaftlichen Untersuchungen nicht von der Lebensrealität der Mädchen ausgegangen wurde, sondern Jugendforschung immer durch die Brille der „Jungenwelt“ betrieben wurde. Wo in dieser Jungenwelt Mädchen in Funktion der Jungen wichtig waren, wurden sie in den Forschungsprozeß einbezogen. Wo sie „nicht vorkamen“ oder nur randständig und damit zu vernachlässigen waren, wurden sie innerhalb der Jugendforschung nicht berücksichtigt.

ILONA OSTNER (1986) bezeichnet dieses Phänomen treffend als „doppelte Nicht-Existenz der Mädchen; sie benennt in der Weiterführung ihrer Analyse (1986, 356) die Politisierung der Frauenfrage durch die neue Frauenbewegung und daraus folgend die sozialwissenschaftliche Frauenforschung sowie die Initiierung von Mädchenprojekten durch Pädagoginnen als wesentliche Wurzeln für „ein neues Interesse an Mädchen“. Dieses „neue Interesse“ schlägt sich nieder in aktuell stattfindender Mädchenforschung, in der Durchführung autonomer Projekte, in dem Aufdecken gesellschaftlicher Strukturen als männerdominierter Strukturen, in der theoretischen Hinwendung zur lebensgeschichtlichen Konstitution weiblicher Benachteiligung, . . . , sowie in der erneut aufgenommenen Diskussion um die Koedukation.

Diese erneut geführte und weiterhin zu führende Debatte soll im folgenden auf-

gezeigt werden, allerdings nicht in ihrer vollen Breite, sondern im wesentlichen mit Blick auf die neuen Argumente, die aus der Sexismusanalyse feministischer Schulforscherinnen erwachsen sind.

DIE NEUERE DEBATTE UM KOEDUKATION IN DER SCHULE

„Es ist kennzeichnend für unser Bildungswesen, daß wir glauben können, Sexismus in der Bildung sei etwas Neues, und daß der mindestens dreihundert Jahre währende Kampf der Frauen ohne unser Wissen und unsere Zustimmung aus dem kollektiven Bewußtsein verbannt werden konnte.“ (SPENDER 1985, 31)

In den 60er Jahren setzte in den USA die feministische Diskussion um die Schulbildung ein, ein paar Jahre später erreichte die Diskussion auch die Frauen in Großbritannien und Skandinavien, Ende der 70er Jahre begann sie in der Bundesrepublik (Vgl. hierzu ENDERS u. a. 1986).

Lassen Sie mich hier kurz die Entwicklung der Inhalte der Diskussion nachzeichnen (vgl. SCHEFFEL 1988, KAUSERMANN-WALTER / KREIENBAUM / METZ-GÖCKEL 1988):

- Bereits 1963 beschrieb SPAULDING (USA) Interaktionsstrukturen im Klassenzimmer, die geschlechtsspezifisch differierten hinsichtlich Zustimmung, Mißbilligung, Zuhören und Unterweisung seitens der Lehrkraft. Ergebnis ist hier, daß Jungen höhere Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft erreichen, auch und gerade, wenn sie sich lärmend und störend verhalten. Mädchen hingegen erhalten Zustimmung für Ordentlichkeit und Anpassung, für Passivität.
- 1973 stellten FRAZIER und SADKER (ebenfalls USA) in ihrer Studie „Sexism in School and Society“ fest, daß Mädchen in der Schule mit einschränkenden geschlechtsrollentypischen Vorstellungen und Erwartungen seitens der Lehrkräfte kon-

frontiert werden und somit die Orientierung nur an *einem* Muster, nämlich dem der Unterordnung der Frauen unter die Männer stattfinden kann. Positive Identifikationsmöglichkeiten, sprich: Leitfiguren, die eine Orientierung in eine andere, für Mädchen eigenständige Richtung ermöglichen, fehlen.

- Durch den 1980 in Großbritannien erschienenen reader „Learning to loose“ wurde der „heimliche Lehrplan“ für Mädchen öffentlich gemacht „Anfangs der Schulzeit besteht seitens der Mädchen noch eine große Bereitschaft, sich auf schulisches Lernen einzulassen. Die spätere Deklassierung aufgrund der zunehmenden Geschlechtsrollenerwartungen, beispielsweise die Unterforderung der Mädchen, lassen Mädchen und junge Frauen ihren Erfolg in der gesellschaftlichen Akzeptanz der weiblichen Rolle (sozial und sexuell) suchen.“ (SCHEFFEL 1988)
- In der Bundesrepublik werden die Veröffentlichungen seit Ende der 70er Jahre immer vielfältiger. Namen wären hier etwa DAGMAR SCHULZ, HELGA BILDEN, UTA ENDERS-DRAGÄSSER, ILSE BREHMER, ANNECORE PRENGEL, MONIKA BARZ, HANNELORE FAULSTICH-WIELAND und viele andere mehr. Zusammenfassend kommen sie zu folgenden Ergebnissen der *Ist-Situation von Mädchen im schulischen koedikativen Alltag*:

Mehr als zwei Drittel der Unterrichtszeit beschäftigen sich die Lehrkräfte mit den Jungen, die dadurch den größten Teil der Aufmerksamkeit an sich binden können. Mädchen erhalten weniger Zuwendung und Interesse, werden weniger gelobt und getadelt. Jungen werden häufiger als die interessanteren Schüler bezeichnet, die Lehrkräfte erinnern sich besser an sie und nehmen sie individueller wahr. Mädchen werden eher als Gesamtgruppe wahrgenommen, sie sind unauffällig, weil sie den Unterricht

weniger stören. Jungen können ihre Interessen durchsetzen, zeigen ihr Desinteresse durch Störverhalten, sind aggressiv und laut. Jungen werden für intelligenter gehalten, und ihre Arbeiten besser bewertet, obwohl sie den Mädchen zumindest in der Grundschule unterlegen sind. Jungen zeigen oft deutlich ihre Verachtung und Abneigung gegenüber „Mädchendingen“, diese Verachtung erstreckt sich auch auf die Person der Lehrerin.

Interessanterweise kann hier *nicht* nach dem Geschlecht der Lehrkräfte unterschieden werden, sondern diese Verhaltensweisen treffen sowohl auf Lehrer wie auf Lehrerinnen zu. Gleichzeitig üben die Schüler auch beträchtliche Macht über ihre Mitschülerinnen aus, indem sie ihnen ihre Möglichkeiten zur Interaktion beschneiden, ihre weiblichen Erfahrungen, soweit sie sich überhaupt im Lehrplan niederschlagen, ignorieren und herabwürdigen. Die Mädchen dienen den Jungen als negative Bezugsgruppe, um deren Selbstbewußtsein zu stärken. Sie gehen gar mit körperlicher Gewalt auf die Mädchen zu; beispielsweise fand MONIKA BARZ (1984) heraus, daß jede fünfte Äußerung, die Schüler und Schülerinnen über die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen gemacht haben, von der körperlichen Gewalt gegen die Mädchen handelt.

Nach all diesen Ergebnissen spricht DALE SPENDER (1985) eine bittere Wahrheit aus, wenn sie — viele Ergebnisse der eben dargestellten Untersuchungen zusammenfassend — zu dem Schluß kommt:

„Die Bildung, die wir erhalten, vermittelt uns das Gefühl, minderwertig zu sein, und gibt uns dann die Schuld an unserer Minderwertigkeit.“ (1985, 56)

Einige Feministinnen fordern als Konsequenz aus der Sexismusanalyse den Ausstieg aus der Koedukation und damit (wieder) eine (autonome) Mädchenbildung, um die negativen Konsequenzen des koedikativen Unterrichts zu verhindern, der die Mädchen nicht im

Selbstlauf aus ihrer Fremdbestimmung befreit, allein weil eine scheinbare Gleichberechtigung suggeriert wird.

Ihnen wird entgegengehalten, daß die Argumente, die für die Koedukation sprachen und sprechen (gleicher Zugang zum Wissen, das Lernen des gleichberechtigten Umgangs beider Geschlechter, die Entspannung im Bereich der Sexualität, die mögliche Orientierung an Leitbildern beiderlei

Geschlechts . . .) als Aspekte für die zu erreichende umfassende Chancengleichheit und Gleichberechtigung für Mädchen und Frauen nicht aufgegeben werden dürfen zugunsten eines Rückzugs der Frauen und Mädchen in gesellschaftspolitisch irrelevante Nischen.

ILSE BREHMER hat die derzeit „gängigen“ Hauptargumente für und wider die Koedukation zusammengefaßt 11):

HAUPTARGUMENTE FÜR UND WIDER DIE KOEDUKATION

PRO

CONTRA

Unterrichtsstoff	Beide Geschlechter bekommen das gleiche Wissen vermittelt (keine Fächer des „Frauenschaftens“, kein „Puddingabitur“).	Der Stoff ist überwiegend an männlichen Interessen ausgerichtet und bildet nur geringe und eingeengte Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen. In Mathe/Naturwissenschaften zeigen die Jungen die größeren Interessen.
Interaktion	Mädchen und Jungen lernen Kameradschaft miteinander zu halten, den gleichberechtigten Umgang miteinander. Dies ist wichtig für den späteren Beruf und das Familienleben.	Jungen werden mehr beachtet, gelobt, getadelt. Die Mädchen erhalten nur geringe Aufmerksamkeit und müssen unter der Dominanz der Jungen (Disziplinprobleme) leiden.
Sexualität	Die sexuellen Spannungen, insbesondere in der Pubertät, werden normalisiert. Übertriebene erotische Phantasien werden vermieden auch in Bezug auf Schwärmereien zu Lehrerinnen und Lehrern.	Insbesondere Mädchen geraten unter sexuellen Leistungsdruck. Die sexuelle Liberalisierung und die allgemeine Verfügbarmachung der Verhütung (insbesondere der Pille) zwingt sie oft zu frühem Geschlechtsverkehr, um die Anerkennung der Jungen, aber auch der Mädchen nicht zu verlieren.
Lehrperson	Die Orientierung an weiblichen und männlichen Lehrpersonen bietet für beide Geschlechter eine vielfältige Erfahrung und Identifikationsmöglichkeit.	Lehrerinnen und Lehrer haben implizite Geschlechtsstereotypen (interessanter, kluger Junge gegen fleißige, angepaßte Schülerin) und bestätigen durch ihr Verhalten und ihre Äußerungen diese Stereotypen. Frauen sind in der schulischen Hierarchie überwiegend auf dem unteren Level zu finden.
Folgen	Mädchen haben bessere Noten und ansteigend bessere Schulabschlüsse; Mädchen und Jungen lernen, konkurrenzfähiger auch gegeneinander zu werden.	Jungen reagieren ihre Unterlegenheitsgefühle durch erhöhte Aggression gegenüber Schülerinnen und Lehrerinnen ab. Mädchen haben ein geringeres Aspirationsniveau und neigen zu einer eingeschränkten Berufswahl (Frauenberufe).

Ein Blick auf die *Pro-Argumente* zeigt die Fortführung der Argumentationslinie, die die bürgerliche Frauenbildungsbewegung im Kampf um die Verbesserung der Mädchenbildung entwickelt hatte. In der heutigen Diskussion geht es dabei auch um die Verteidigung von erkämpften Bildungschancen für Mädchen auf dem Hintergrund einer sich verschärfenden gesellschaftlichen Krisensituation (Arbeitsmarktlage, Rechtsentwicklung . . .) und dem damit einhergehenden Versuch, die Rollenzuweisungen für Mädchen und Frauen entsprechend „anzupassen“¹²⁾.

Die *Contra-Argumente*, die in dieser Form vorwiegend als Ergebnisse der Frauenforschung einerseits und der Praxisauswertung des koedukativen Unterrichts von in der Frauenfrage engagierten Lehrerinnen andererseits vorliegen, sind in ihrer Stichhaltigkeit nicht zu widerlegen.

Es ist nicht so sehr der Streit um einzelne Argumente, sondern vielmehr der Streit um die Konsequenzen, die aus den Argumenten folgen müssen, entstanden, zumal der inhaltliche Dissens bereits von ganz anderen Gruppierungen eher konservativer Couleur genutzt wird, die moralisierend-kritisierend wieder die „polaren Wesensmerkmale“ (s. o.) bemühen, um Mädchen „ihrer biologischen Bestimmung gemäß“ wieder ganz auf rigide Geschlechtsrollen festlegen zu können.

So wird aus einer inhaltlichen Frage schnell eine des politischen Kräfteverhältnisses und eine feministisch begründete Position für den Ausstieg aus der Koalition steht in der Gefahr, vereinbar zu werden und den eben beschriebenen Kräften ungewollt das Wort zu reden.

Dies gilt einmal allgemein für das Aufgeben-Wollen der erkämpften zumindest *formal* gleichen Bildungschancen für Mädchen, zum anderen aber auch für den oft noch immer zu undifferenzierten Begriff der „Andersartigkeit des Weiblichen“, der m. E. heute wie vor 100 Jahren *gegen* Mädchen und

Frauen gewendet wird, wenn frau dies nicht verhindert. Und allein die Forderung, Mädchen nur durch Frauen unterrichten zu lassen, reicht als feministische Forderung nicht aus. Hier wird „vergessen“, daß gerade auch viele Lehrerinnen patriarchale Rollenzuweisungen und Wesensmerkmalzuschreibungen selbst verinnerlicht haben und entsprechend weitervermitteln. Es ist eben nicht zweitrangig und damit relativ unerheblich, *welche* „Andersartigkeit des Weiblichen“ sich entwickeln soll, um das bisher gesamtwirtschaftlich Erreichte nicht nur zu erhalten, sondern hin zu echter Gleichberechtigung forcieren zu können.

Für genauso notwendig wie das Verteidigen des Erreichten halte ich allerdings das *kritische Hinterfragen und Verändern* der wohl unbestreitbar defizitären Situation des koedukativen Unterrichts: „Meine hauptsächlich Kritik an denjenigen, die die Koedukation als ein Mittel der Chancengleichheit im Bildungsbereich befürworten, richtet sich nicht darauf, daß ihr Anspruch ein falscher wäre, sondern darauf, daß impliziert wird, — wenn Frauen sich trotz Chancengleichheit noch immer nicht durchsetzen können wie Männer — dann stimmt mit ihnen nun wirklich etwas nicht. Dies wiederum verschleiert die zahlreichen Mittel und Wege, mithilfe derer die ungleichen Chancen zwischen den Geschlechtern tagtäglich rekonstruiert werden. So kann sich dann die Forschung getrost den vermeintlichen Defiziten von Frauen zuwenden anstatt der Untersuchung der Rolle, die Schule und Gesellschaft dabei spielen“. (SPENDER 1985, 31)

KOEDUKATION IN DER AUSSERSCHULISCHEN JUGENDARBEIT

Die Entwicklung / Thematisierung der Koedukation als Problemfeld für den Bereich der außerschulischen Jugendarbeit hier ebenso ausführlich wie den schulischen Komplex behandeln zu wollen, würde den hier gesetzten zeit-

lichen Rahmen meines Vortrages deutlich sprengen, zumal die für den Koedukationsstreit in der Schule gängigen Argumente bzw. geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Mädchen und Jungen hier lediglich ein anderes, ein weiteres Sozialisationsfeld Jugendlicher betreffen, d. h. nicht vom Grundsatz her verschieden sind.

Ich werde also hier auf die Darstellung der Wurzeln, Entstehungsbedingungen und Anfänge der Jugendarbeit ebenso verzichten wie auf die Problematisierung dessen, was beispielsweise mit der Jugendarbeit im Faschismus geschah (und geschehen konnte).

Die Jugendarbeit der Nachkriegsjahre läßt sich kennzeichnen als Phase der „moralisch erschrecken“ Abkehr von Zielen und Arbeitsformen der Jugendarbeit im Faschismus bei gleichzeitigem Festhalten bzw. (Wieder-)Anknüpfen an (konservativen) Vorstellungen bezüglich der Jugendarbeit aus der Zeit vor 1933 (vgl. BIERHOFF 1974, 23 ff). Mit einigen Modifikationen besitzt das Subsidiaritätsprinzip, das bereits im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 erstmals festgelegt wurde, bis heute Gültigkeit: der Staat unterstützt — vor allem materiell — unterschiedliche Träger von Jugendarbeit: Vereinigungen der Jugendwohlfahrt, Jugendverbände und sonstige Jugendgemeinschaften, Kirchen, um hier nur die wichtigsten zu nennen (Vgl. JWG von 1961, § 5, Abs. 4).

Zu den bereits vor 1933 vorfindlichen Formen der Jugendarbeit wurde — historisch neu — die *offene Jugendarbeit* durch amerikanische Jugendoffiziere eingeführt, die mit neuen Zielsetzungen und anderen inhaltlichen Schwerpunkten ein Gegengewicht zur traditionsgebundenen Jugendverbandsarbeit darstellte. Dieses Gegengewicht sorgte für ein Spannungs- und Konkurrenzverhältnis der einzelnen Formen und Träger von Jugendarbeit untereinander und erreichte letztlich die öffentliche und später auch wissenschaftlich fundierte Dis-

kussion um Jugendarbeit in der BRD (vgl. DAMM 1985, 531).

Bezogen auf die hier interessierende „Geschlechterfrage“ in der außerschulischen Jugendarbeit ergibt sich aus den seit der Nachkriegszeit entwickelten Theorieansätzen zur Jugendarbeit folgendes Bild:

50er und Anfang der 60er Jahre: Die Jugendarbeit orientierte sich an restaurativen Ordnungsvorstellungen, so daß es ihre Hauptaufgabe war, die Jugendlichen „zu zügeln“. Zielgruppe der Jugendarbeit waren die Jungen; Mädchen wurden nur thematisiert, wo sie als sogenannte „sexuell gefährdete Randgruppe“ stigmatisiert wurden. Angebote für Mädchen in der Jugendarbeit der 50er und 60er Jahre gab es im Bereich der musischen und hauswirtschaftlichen Bildung, d. h. die Praxis der Jugendarbeit beinhaltete eine stillschweigende Aufnahme der in der Gesellschaft vorfindlichen Rollenverteilung und der sie begründenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung.

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre flossen kritische, gesellschaftsbezogene Fragestellungen in die Theoriebildung und Praxis der Jugendarbeit ein: Jugendarbeit sollte nun nicht mehr lediglich alte Werte weitergeben, Verbände-Nachwuchs rekrutieren und sozial-integrativ wirken. Schlagwörter wie Emanzipation und gar Klassenkampf tauchten auf.

Auf die Situation von Mädchen in der Jugendarbeit oder gar in der Gesellschaft hatte dies allerdings keinen Einfluß, da Emanzipation im Bereich der Jugendarbeit geschlechtsspezifisch verstanden wurde: als individuelle Persönlichkeitsentwicklung („Progressiver Ansatz“), als Demokratisierung der Gesellschaft („Emanzipatorischer Ansatz“) oder als Umwälzung der Gesellschaft („Antikapitalistische Ansätze“). Patriarchalische Strukturen blieben zumeist unerkannt, und wenn sie doch erkannt wurden, so galten sie als untergeordnetes — und damit zu vernachlässigendes — Phänomen bzw. Problem.

Auch spätere Ansätze der Jugendarbeit, die pädagogische und psychologische Überlegungen wie „Bedürfnisorientierung“ und „Erfahrungsbezug“ in den Vordergrund rückten, stellten diese Überlegungen geschlechtsunspezifisch an, was das Faktum, daß Jugendarbeit im wesentlichen Jungenarbeit war (und vielfach noch ist) erklärt: Neben Schicht- oder Klassenzugehörigkeit (die in den zuletzt genannten Theorieansätzen selbstredend thematisiert wurden) sind Mädchen schlicht durch ihre Geschlechtszugehörigkeit ein weiteres Mal diskriminiert und in ihrer Lebensrealität — und was sonst will der „Erfahrungsbezug“ ansprechen — durch eine geschlechtsspezifische Erziehung geprägt.

Bevor ich nun Mädchen berücksichtigende bzw. in den Vordergrund stellende Überlegungen zur Jugendarbeit vorstelle, möchte ich einige Aussagen dazu machen, wie sich heute die *Situation für Mädchen in der offenen Jugendarbeit* darstellt. Diese Aussagen beziehen sich zum Teil auf eigene Anschauung, zum anderen Teil auf inzwischen empirisch ausreichend abgesichertes Material mehrerer Mädchenstudien zur Situation in der Jugendarbeit (z. B. Hessische Mädchenstudie, Mädchen in Häusern der Offenen Tür in NRW).

Es gibt meines Wissens keine offene Jugendeinrichtung in der Bundesrepublik, die sich als „offene Einrichtung für Jungen“ bezeichnen würde. Gemischtgeschlechtliche Arbeit in der Freizeitgestaltung, d. h. ein koedukativer Ansatz, ist allen in der Jugendarbeit Tätigen ein (mehr oder minder bewußtes) Anliegen. Wenn hieraus folgen würde, daß die Praxis der Jugendarbeit eine an der Zweigeschlechtlichkeit und den sich in dieser Gesellschaft ergebenden Unterschieden und Verschiedenheiten orientierte wäre, so wäre mein Vortrag hier und heute überflüssig. Tatsache ist jedoch, daß im Alltag der Häuser der Offenen Tür „Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen von Mädchen zur Tagesordnung“ gehören (vgl. SCHUMACHER 1987, 87). Diese

beziehen sich vor allem auf folgende Bereiche:

1. Das, was in den Jugendeinrichtungen als Freizeitaktivitäten angeboten wird, orientiert sich in aller Regel an den Bedürfnissen der Jungen, an männlich sozialisierten Freizeitinteressen. SCHUMACHER/TRAUER-NICHT fanden in ihrer repräsentativen Untersuchung von 1986 heraus, daß sich durchschnittlich mindestens 2/3 aller Angebote qua Inhalt ausschließlich an die Jungen allein richtet.
2. Wo Mädchen sich dennoch zu Gruppenaktivitäten entschließen oder — noch viel extremer — wenn sie sich „im offenen Bereich“ aufhalten, werden sie mit sexistischem Verhalten der Jungen konfrontiert. Verbale Bezeichnungen wie Titte, Fotze, Hure oder körperliche Übergriffe (Grapschen an Po und Busen) sind für die Mädchen erniedrigend und zwingen sie, sich möglichst unauffällig zu verhalten, um nicht Anlaß zu weiteren Diskriminierungen zu geben. Mädchen sind generell „Freiwild“, dessen Wert durch die Maßstäbe der Jungen festgelegt wird.
3. Relativ „besser“ geht es den Mädchen, die als Anhängsel eines Jungen fungieren, mit dem sie in einer 2er-Beziehung stehen. „Besser“ meint hier, daß verbale und aktionale Übergriffe anderer Jungen so weitgehend verhindert werden können. Auch als Mitglied einer festen Clique (die aber wiederum von den Jungen dominiert wird und in die die Mädchen i. d. R. oft nur in der eben beschriebenen Anhängselfunktion hineinkommen), erfahren die Mädchen weniger offenen Sexismus, d. h. weniger direkte Übergriffe. Über den Anhängselzwang entsteht allerdings ein erheblicher Zwang zur sexuellen Verfügbarkeit für die Jungen.
4. Diese erzwungene Orientierung an den Jungen bewirkt eine Rivalität

um diese Jungen bei den Mädchen untereinander. Solidarität gegen die Jungen oder zumindest einer Nicht-Beteiligung an deren Diskriminierungsakten gegenüber anderen Mädchen fällt den Mädchen schwer, da sie in ihrer Erziehung und Entwicklung die Orientierung am Mann/ am Jungen als einzig richtige und ihre eigene Wertigkeit als dem Mann/ dem Jungen nachgeordnete erfahren und internalisieren. So empfinden sie die Übergriffe der Jungen zwar als verletzend, störend und schlimm, sehen sie aber als „Schicksal“ oder als „individuelles Problem“, das sich nicht kollektiv mit den anderen Mädchen, sondern nur allein durch Fernbleiben oder durch Aufwertung ihrer Person durch eine Beziehung zu einem Jungen „auflösen“ läßt.

5. Die Einrichtung bzw. Ausstattung sowie die innenarchitektonische Gestaltung vieler Häuser der Offenen Tür erweisen sich als ausgesprochen mädchenfeindlich: es gibt enge, unbeleuchtete Eingänge und Flure mit Laufstegcharakter; die Bar mit Kicker und Flipper ist ausgewiesen: männliches Territorium. Geschützte Räume für Mädchen gibt es in aller Regel nicht; diese sind auch nur gegen massiven Protest der Jungen und unter erheblichem persönlichem Einsatz pädagogischer Fachkräfte durchzusetzen.
6. Die Hierarchie unter den Fachkräften einer Einrichtung zeichnet die gesellschaftlich gegebene Rollenverteilung deutlich nach: Am „oberen Ende der Leiter“ finden sich männliche Mitarbeiter, die in der Regel die Leitung eines HOTS innehaben, für Außenkontakte und Gesamtorganisation zuständig sind und für die Jugendlichen „die Autorität“ verkörpern. Pädagoginnen haben häufig reduzierte Stundenverträge bzw. arbeiten lediglich als (schlecht bezahlte) Honorarkräfte, sind für häusliche, pflegerische und atmosphärische Dinge „zuständig“ und verkör-

pern für die Jugendlichen allein dadurch bereits die „Ersatzmutter“ oder die „großen Freundinnen“. Als Frauen sind sie – ähnlich den Mädchen – oft verbalen und auch aktionalen sexistischen Diskriminierungen durch die Jungen ausgesetzt.

7. Die organisatorische und inhaltliche Arbeit der pädagogischen Fachkräfte wird – ähnlich wie in der Schule – weitgehend durch die Jungen in Anspruch genommen. Jungen haben es gelernt, durch Lautstärke und aggressives Verhalten Räume und Zuwendung – sei sie auch sanktionierend – für sich zu beanspruchen. Für die Mädchen bleibt – wie so oft – der „Rest“.
8. Bei all diesen Benachteiligungen und Diskriminierungen von Mädchen in der offenen Jugendarbeit verwundert nicht, daß Mädchen in den Einrichtungen zahlenmäßig unterrepräsentiert sind. Diese Unterrepräsentanz führt aber nicht zu einem verstärkten Bemühen um Mädchen, sondern fördert vielmehr den Mechanismus, sie zu übersehen, und begründet vielfach die inhaltliche (Weiter-)Orientierung an den Bedürfnissen der Jungen.

MICHAELA SCHUMACHER (1987, 89 f) bringt die Situation von Mädchen in der offenen Jugendarbeit in folgendem Zitat auf den Punkt:

„Häuser der Offenen Tür sind ‚Männliche Territorien‘, ihre jugenddominierte Atmosphäre provoziert und unterstützt korrespondierende Verhaltens- und Interaktionsmuster. Selbst Fachkräfte verharren oder fallen oftmals zurück in geschlechtsstereotypisches Rollenverhalten. Häuser der Offenen Tür spiegeln nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse, ihre vorherrschenden Normen, Wertungen und Verhaltensstereotypen wider, sondern sie werden in ihnen perpetuiert und manifestiert. Im Alltag der Einrichtung setzen sich die Entmutigungen und Diffamierungen für Mädchen fort. Sie bewirken, daß Mädchen das ihnen angetragene Frau-

enbild der Zweitrangigkeit und Ergänzungsfunktion immer mehr internalisieren. (. . .) Mädchen werden als defizitär definiert, begriffen und behandelt, wobei der Maßstab männlichen Standards und Prinzipien folgt. Die Nutznießer dieser Sichtweise sind die Jungen/Männer. Koedukative Gruppen verbessern die Lebenssituation von Mädchen nicht; denn in ihnen wird die geschlechtsspezifische Arbeits- und Rollenverteilung praktiziert und wenig in Frage gestellt."

Parteilichkeit als Notwendigkeit und pädagogisches Prinzip einer inneren Reform der koedukativen Praxis

Die Analyse dessen, was für Mädchen heute unter dem Label der Koedukation in Schule und außerschulischer Jugendarbeit abläuft, macht eines deutlich: Wer das koedukative *Prinzip* in seinen grundlegenden Elementen, die ich zu Beginn meines Vortrags benannt habe, nämlich

- Herstellen von echter Chancengleichheit, Abbau der Benachteiligung von Mädchen,
- Überwindung bzw. Verhinderung der Entstehung von Geschlechterrollenstereotypen und entsprechenden gesellschaftlichen Bewertungen,
- ganzheitliche Identitätsbildung für *beide* Geschlechter, „Normalisierung“ des Geschlechterverhältnisses durch ein gleichberechtigtes Miteinander der Geschlechter

bejaht, muß von der koedukativen Praxis die Einlösung dieser Zielvorgaben — eben nicht als theoretische Postulate, sondern als qualifizierte Handeln im Erziehungsprozeß — einfordern.

Nicht ein möglicher Ausstieg aus der Koedukation, der vielmündig aus allen möglichen Richtungen diskutiert wird, sondern „das Wie“ einer inneren Reform koedukativer Praxis, d. h. die Umsetzung mädchenadäquater Pädagogik *innerhalb* des koedukativen Prinzips, muß Ziel der zu führenden Debatte sein.

So ist den beiden „Nicht-Alternativen“, also einmal dem Ausstieg aus der Koedukation und zum anderen dem Ausruhen auf der vermeintlich durch das koedukative Prinzip bereits erreichten Chancengleichheit der Geschlechter, das *Prinzip der Parteilichkeit für Mädchen* entgegenzusetzen.

Die innerhalb der bundesdeutschen Frauenbewegung seit den 70er Jahren intensiv geführten Diskussionen und Auseinandersetzungen um Ursachen und Grundlagen der Schlechterstellung und Unterdrückung von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft schlug sich für den in Rede stehenden Kontext u. a. nieder in der Initiierung von Mädchenprojekten und Mädchengruppen durch Pädagoginnen.

Diese Mädchenarbeit, die inzwischen auch Eingang in die offene Jugendarbeit findet (eben dort, wo engagierte Pädagoginnen sie durchsetzen), begreift sich als *feministische Arbeit*, die dem Prinzip der Parteilichkeit folgt. Sie setzt sich damit ab von Überlegungen, die die Ungleichheit der Geschlechter zwar erkennen, hieraus aber lediglich den Schluß ziehen, Mädchen seien besonders zu fördern, um „gewisse Defizite“ gegenüber den Jungen ausgleichen zu können.

Dieses „Defizitdenken“ führt nur scheinbar zu einer Verbesserung der Situation von Mädchen, da diese weiterhin an der unhinterfragten männlichen Norm gemessen bzw. dieser angeglichen werden sollen. Eigenständige Interessen und Verhaltensweisen von Mädchen, die von der männlich gesetzten Norm abweichen, werden so nicht als besondere *Stärke*, sondern als minderwertig interpretiert, die Ursachen und fortlaufenden Legitimationsversuche für die gesellschaftliche Be- oder besser: Abwertung dessen, was Frauen und Mädchen leisten, werden auf diese Weise nicht aufgegriffen.

Ich gehe mit NAUNDORF/SAVIER (1978, 37) davon aus, daß eine feministische Orientierung bedeutet, auf eigene Betroffenheit und Erfahrung aufbau-

end alternatives Handeln zu entwickeln und die Mechanismen, die die Unterdrückung von Mädchen und Frauen bewirken, aufzudecken und zu verändern.

Für eine sich als feministisch verstehende Mädchenarbeit in Schule und außerschulischer Jugendarbeit heißt das die notwendige Bewußtmachung der gesellschaftlichen Benachteiligungen von Mädchen und Frauen mit dem Ziel, die eigene Diskriminierung im gesellschaftlichen Zusammenhang, d. h. als von männlicher Vorherrschaft gewollt und zu deren Aufrechterhaltung notwendig, aufzuzeigen und aufzuheben.

Feministische Mädchenarbeit will an den Stärken der Mädchen ansetzen, herrschende Normen infrage stellen, ebenso sogenannte typisch männliche und typisch weibliche Verhaltensweisen hinterfragen. „Nicht dadurch, daß die Mädchen ihre Tätigkeit als wichtig, richtig und notwendig empfinden, sind sie in der Lage, eine eigene Identität zu entwickeln und auf ihre bisher von Freunden ‚geborgte‘ Identität zu verzichten.“ (SAVIER/WILDT 1978, 169).

Parteilichkeit für Mädchen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit heißt somit eine bewußte Zuwendung, meint eine bewußte Bevorzugung der Mädchen, meint auch die Möglichkeit zur zeitweisen geschlechtsspezifischen Differenzierung.

Einem Einwand, den hier der eine oder die andere äußern könnte, möchte ich an dieser Stelle sofort den Wind aus den Segeln nehmen: Oft wird, wenn ich von der notwendigen Parteilichkeit für Mädchen spreche, eingewandt, daß dann doch möglicherweise die Jungen, und hier besonders die kleinen, schwachen, weichen Jungen, zu kurz kommen würden. Ich möchte dieser Befürchtung drei Argumente entgegenhalten:

Erstens habe ich Ihnen berichtet, in welcher Weise Jungen *bislang* generell bevorzugt wurden und werden.

Zweitens wende ich ein: wenn Jungen ihre Stärke nur auf Kosten der Mädchen

erreichen können, so ist dies in der ethischen Bedeutung zutiefst inhuman zu nennen und zu verhindern.

Und drittens kann ich Sie beruhigen: allen Erfahrungen nach erhalten die Jungen auch bei bewußt praktiziertem Versuch der Parteilichkeit für Mädchen in koedukativen Situationen noch immer „zumindest die Hälfte des Kuchens“.

Geschlechtsspezifische Arbeit nach dem Prinzip der Parteilichkeit für Mädchen innerhalb eines allgemein koedukativen Rahmens sprengt daher diesen nicht, sondern kritisiert und qualifiziert ihn. Parteilichkeit für Mädchen darf dabei nicht zur neuen Worthülse verkommen, die in ein paar Jahren ebenso peinlich entblätterbar ist wie heute der Jungendominanz und männliche Norm in sich bergende Koedukationsbegriff. Parteilichkeit für Mädchen muß sich in Schule und außerschulischer Jugendarbeit daran messen lassen, ob es gelingt, den Alltag von Mädchen, ihre Interessen und Bedürfnisse zum Ausgangspunkt der praktischen Arbeit zu machen, es Mädchen *bewußt* zu ermöglichen, „sowohl psychische wie physische Stärke zu entwickeln, Raum einzunehmen und diesen auch zu behaupten, den eigenen Raum zu finden, eigene Bedürfnisse zu entdecken und zu artikulieren, Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten in der ganzen Vielfalt wahrzunehmen, sich von fremdbestimmten Wertmaßstäben zu lösen.“ (SCHEFFEL 1986).

Emanzipatorische Jugenarbeit neben feministischer Mädchenarbeit ist eine Unterstützung des Prinzips der Parteilichkeit für Mädchen. In der Praxis ist eine solche Jugenarbeit, die sich dem Ziel des Abbauens patriarchaler Strukturen und des Aufgebens männlicher Privilegien verpflichtet fühlt, allerdings bisher selten aufzufinden. Wer Privilegien abtreten soll und muß (selbst wenn er dadurch in Wirklichkeit eine Erweiterung seiner eigenen Handlungsmöglichkeiten erfährt), der läßt sich bekanntlich möglichst viel Zeit; so auch der männliche Pädagoge, der sich ja, will er eman-

zipatorische Jungenarbeit leisten, auch nach seiner eigenen Rolle und seinen bisher unangetasteten Vorteilen fragen lassen muß.

Wenn ich eben im Nebensatz erwähnt habe, daß Jungen und Männer mit der notwendigen Aufgabe von Privilegien auch eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten erfahren können, so ist dies sicherlich erläuterungsbedürftig: Gemeint ist, daß das vorfindliche Rollenverständnis dem Mann zwar eine Machtstellung gegenüber der Frau im gesellschaftlichen und privaten Leben zuspricht, daß diese gegebenen Geschlechtsstereotypen andererseits aber auch *seine* Entwicklungsmöglichkeiten beschneiden und beschränken. Die Wesensmerkmale, die dem Mann zugeschrieben werden, nämlich daß er aktiv, rational, durch Denken und Willen bestimmt, weltzugewandt, abstrakt von Prinzipien und Normen her denkend und handeind *muß*, schließen aus, was Männer und Jungen *auch* sein könnt(t)en — gemessen an den vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotypen aber nicht sein dürfen: emotional, still, in sich zurückgezogen, sorgend und pflegend.

Ich halte letztere Eigenschaften *nicht für weibliche, sondern für menschliche* und meine mit ADRIENNE RICH (1983, 132), daß es darum gehen muß, „die menschlichen Beziehungen so zu verwandeln, daß Macht nicht mehr von einigen wenigen gehortet wird, sondern allen Menschen zufließt und von allen ausgeht — Macht in Form von Wissen, Sachverstand, Entscheidungsbefugnis und Mitteln aller Art, *ebenso* wie Macht in den elementaren Bereichen Ernährung, Behausung, Krankenversorgung und Ausbildung.“

Voraussetzung und weiterer Maßstab für die Möglichkeit und das Gelingen einer inneren Reform der koedukativen Praxis durch das Prinzip der Parteilichkeit ist so auch und gerade das Problembewußtsein der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen und der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitar-

beiter in der außerschulischen Jugendarbeit. Hierbei darf es nicht nur um Wissensvermittlung über strukturelle Ungleichheiten für die Geschlechter in der Gesellschaft und einen eher „moralischen“ Anspruch der „gleichberechtigten Erziehung“ gehen.

Das Zulassen eines offenen Prozesses, in dem Erwachsene sich als Mit-Lernende begreifen lernen, und die ständige Reflexion des eigenen Verhaltens im Prozeß des mädchenparteilichen Agierens selbst sind Bedingungen, die in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und PädagogInnen zum Thema gemacht werden müssen.

Anmerkungen:

- 1) HELENE LANGE 1899, zit. nach: IRENE STOEHR: Von der Not der Mädchenbildung zur Tugend der Koedukation. In: Frauen und Schule 8/1985, 12
- 2) ZAHN-HARNACK 1928, zit. ebenda, 14
- 3) JOHANNA KETTLER, Mitbegründerin des radikalen Frauenvereins Reform 1891, zit. nach SCHRÖDER, H. (Hg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation. München 1979, 140
- 4) GERTRUD PFISTER: Hoffnung auf Teilhabe an Wissen und Macht. Stimmen zur Koedukation vor dem Ersten Weltkrieg. In: Frauen und Schule 8/1985, 26
- 5) ebenda
- 6) Der Kosmos wurde mit Bezug auf Mythologie und christliche Lehren in zwei geschlechtsverschiedene, auf gegenseitige Ergänzung angelegte Polaritäten eingeteilt. Vgl. z. B. WALTER BREHM: Sport als Sozialisationsinstanz traditioneller Geschlechtsrollen — Zur Frage der Koedukation im Sport. Gießen/Lollar 1975, 40
- 7) Vgl. z. B. GERTRUD PFISTER: Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport. Berlin 1983, 35
- 8) Interessant ist m. E., wie sich die Polaritätstheorie bis heute im fortlaufenden Wandel des ökonomischen Kontextes hat „halten“ können, wie sie gesamtgesellschaftlich heute wirksam ist und mit unterschiedlichen politischen Intentionen neue Blüten treibt.

- 9) Z. B. wurden während des Ersten Weltkrieges Frauen notgedrungen in traditionell männliche Arbeitsbereiche integriert und hierdurch alle vorher herrschenden (Vor-)Urteile widerlegt. Nach Kriegsende mußten die Frauen allerdings im Erwerbsbereich wieder den Männern weichen (traditionelles Frauenbild und Funktion der Reservearmee für den Arbeitsmarkt).
- 10) Für den Sportunterricht flammte in den 70er Jahren die Diskussion um Koedukation auf. Dies rührte jedoch (noch) nicht von einer inhaltlich neuen Qualität der Begründungsmuster und Diskussionsstrategien her, sondern zeigt den Prozeß auf, das Fach Sport, das in vielen Bundesländern noch nicht koedukativ unterrichtet wurde (wird), nun ebenso wie die anderen Schulfächer für beide Geschlechter gemeinsam unterrichten zu wollen.
- 11) ILSE BREHMER: Koedukation aus der Sicht geschlechtsspezifischer Sozialisationsforschung: Ein vollständiges Mittel der Gleichberechtigung. In: Frauen und Schule 8/1985, 16 f. Der Beitrag ist einem ausführlichen Artikel zur „Koedukation in der Schule: Benachteiligte Mädchen“ entnommen, der in dem von HANNELORE FAULSTICH-WIELAND herausgegebenen Sammelband „Abschied von der Koedukation“ 1987 (Frankfurt) erschienen ist.
- 12) Vgl. die Ausführungen zur Theorie der Polarität der Geschlechtscharaktere und Anm. 10.

Literaturauswahl:

BAST, CHRISTA: Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Weinheim und München 1988

BIERHOFF, BURKARD: Theorie der Jugendarbeit. Zur Begründung einer emanzipativen Theorie und Praxis der Arbeit mit Jugendlichen. Gießen/Lollar 1974

DAMM, DIETHELM: Historische Entwicklung des Verhältnisses zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit. In: Neue Praxis 6/1985, 531—535

Dokumentation der Alternativen Kultusministerkonferenz, Köln 1987. Hier besonders die Beiträge von WOLFGANG BÖTTCHER: Ausbildungsförderung und Chancengleichheit, KLAUS KLEMM: Die Inhaltsfrage wird

zur Hauptfrage, WILTRUD THIES: Mädchen im Bildungs- und Ausbildungsbereich

ENDERS-DRAGÄSSER, UTA: Gutachten „Frauen und Schule“. Schülerinnen — Lehrerinnen — Mütter. Gießen 1982

HORSTKEMPER, MARIANNE: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim und München 1987

OSTNER, ILONA: Die Entdeckung der Mädchen. Neue Perspektiven für die Jugendsoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 38, 1986

PRENGEL, ANNELORE u. a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt 1987

SCHEFFEL, HEIDI: Immer ein bißchen weniger . . . Mädchen im koedukativen Sportunterricht. In: SYLVIA SCHENK (Hg.): Frauen-Bewegung-Sport. Hamburg 1986

SCHLAPEIT-BECK, DAGMAR (Hg.): Mädchenräume. Hamburg 1987

SPENDER, DALE: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/M. 1985

SPENDER, DALE: Geharnischte Zweifel am Segen der Koedukation. „Und außerdem ein Haufen Mädchen“. In: Frauen und Schule 9/1985

THIES, WILTRUD: Ausstieg aus der Koedukation? In: demokratische erziehung 10/1987

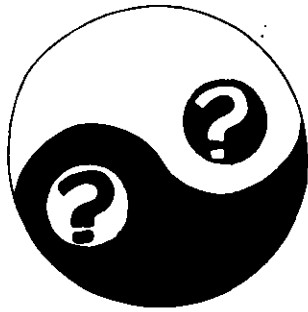
THIES, WILTRUD: Mädchen '87 — Bildung und Ausbildung. In: Wir Frauen 11 + 12/87

THIES, WILTRUD: Mädchen im Bildungs- und Ausbildungsbereich. Vortrag. In: Dokumentation der alternativen Bildungs- und Ausbildungskonferenz vom 11. 6. 87 in Dortmund. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1987

Autorin:

Wiltrud Thies

Jahrgang 1960; Studium Sek II Sportwissenschaft, Anglistik und Pädagogik; z. Z. Doktorandin an der Universität Bielefeld (Arbeitstitel der Dissertation: „Mädchen — Sport in der außerschulischen Jugendarbeit“); Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung; langjährige Arbeit im Bereich der Schullandheimpädagogik in Theorie und Praxis, hierzu Examenarbeit „Psychosoziale Erziehung im Schullandheim im Spiegel der Schulwirklichkeit“ 1985. Mitarbeit in den Redaktionen der pädagogischen Zeitschriften „das schullandheim“ sowie „päd.extra & demokratische erziehung“.



Betrifft:

Mädchen in der Schullandheimpädagogik

— offene Fragen —

Nachdem im vorangehenden Text die Situation der Mädchen im koedukativen Unterricht sowie in der koedukativ ausgerichteten außerschulischen Jugendarbeit beschrieben worden ist, ist zu fragen, was eine solche Analyse für die Fortentwicklung der Schullandheimpädagogik bedeutet.

Ich möchte an dieser Stelle nicht einen zweiten Grundlagentext anfügen, sondern vielmehr — zum Teil auch für mich — offene Fragen benennen, die eine Diskussion „in den eigenen Reihen“ anregen sollen:

1. Schullandheimpädagogik geht aus von dem erziehungstheoretischen Ansatz, daß Erziehung ganzheitlich auf die Entwicklung der Persönlichkeit **des Kindes** gerichtet sein muß.

Berücksichtigt die Schullandheimpädagogik bislang die Tatsache, daß sich uns die Realität als zweigeschlechtliche darstellt, das heißt, daß die Entwicklung von Mädchen und Jungen unterschiedlich verläuft?

2. Die „Postulate zur Erziehung in Schule und Schullandheim“ (vgl. 2. Umschlagseite) fordern eine Erziehung, die auf Mündigkeit und Verantwortung des einzelnen Menschen zielt, die die Einsicht in personale und strukturelle Bindungen im Sinne der Ermöglichung eines freiheitlichen Lebens für jeden Einzelnen fördern soll, die die Entwicklung zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung unter Anerkennung der Rechte anderer anstoßen und begleiten will.

Vermittelt die Schullandheimpädagogik Schülerinnen und Schülern Einsichten in die geschlechtsspezifisch sich unterschiedlich darstellenden strukturellen Bedingungen, aus denen für Mädchen und Jungen, Männer und Frauen unterschiedliche Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung resultieren?

3. Die besondere Situation des Schullandheimaufenthaltes ermöglicht durch die besonderen Zeit-, Personen- und Raumfaktoren in besonderem Maße sozialen Lernen.

Inwieweit ist es Lehrerinnen und Lehrern im Schullandheim bewußt, daß sie, gerade was den Bereich des sozialen Lernens anbetrifft, der sehr häufig als Schwerpunktbereich eines Schullandheimaufenthaltes angesehen wird, mit dem sozialen Engagement und der Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft der Mädchen rechnen (dies aber nicht honorieren), um aggressives und

desintegratives Verhalten der Jungen verändern bzw. zumindest kanalisieren zu können? Ist nicht sehr häufig, wenn von Fortschritten im sozialen Lernen einer Gruppe gesprochen wird, der Fortschritt der Jungen gemeint?

4. Im Schullandheim kann frei von schulorganisatorischen Sachzwängen leichter fächerübergreifend und situationsgebunden gearbeitet werden. Die im Rahmen der Institution Schule sonst klaren Grenzen zwischen Unterricht und Freizeit werden inhaltlich und zeitlich aufgehoben durch frei gewählte Betätigung im sportlichen, handwerklich-technischen, künstlerisch-musischen oder auch fachunterrichtlichem Bereich.

Inwieweit knüpft das, was im Schullandheim getan wird, an der Lebenswirklichkeit der Mädchen an? Wird nicht vielmehr das, was die Jungen lautstark einfordern, wieder zur Norm?

5. Zufriedenheit und emotionales Wohlbefinden — so die Schullandheimpädagogik — sind im Schulalltag schwer zu erreichen. SchülerInnen und LehrerInnen unterliegen ihren Rollenzwängen so sehr, daß eine „natürliche“ Erlebnis-situation beinahe unmöglich ist. Im Schullandheim können Probleme dieser Rollenzwänge zum Teil abgebaut werden und somit bessere Voraussetzungen für ein Sich-Wohlfühlen geschaffen werden.

Muß nicht — neben der Ebene der geschlechtsunspezifisch benannten Rollenzwänge der „Lehrer“ und „Schüler“ gerade die Geschlechtsspezifik solcher Rollenzwänge in den Blick genommen werden?

6. Der Schullandheimaufenthalt dient der Kompensation der durch die Schulsituation entstehenden Defizite und kann durch seinen emanzipatorischen Gehalt die Schulsituation verändern helfen.

Inwieweit kompensiert der Schullandheimaufenthalt überhaupt die für Mädchen sich darstellende Situation der Nicht-Beachtung und Abwertung, der fehlenden Zuwendung sowie der fehlenden Identifikationsmodelle und (weiblichen) Leitbilder? Wie kann durch Mädchenpädagogik innerhalb der Schullandheimpädagogik Rückwirkung auf die Schulrealität erzielt werden?

7. In der Schulwirklichkeit gibt es bislang für Mädchen zu wenig Raum, um psychische und physische Stärke zu entwickeln, den eigenen Raum zu finden, eigene Bedürfnisse zu entdecken und zu artikulieren, Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten in der ganzen Vielfalt zu entdecken und sich von fremdbestimmten Wertmaßstäben zu lösen. (Vgl. Scheffel 1986).

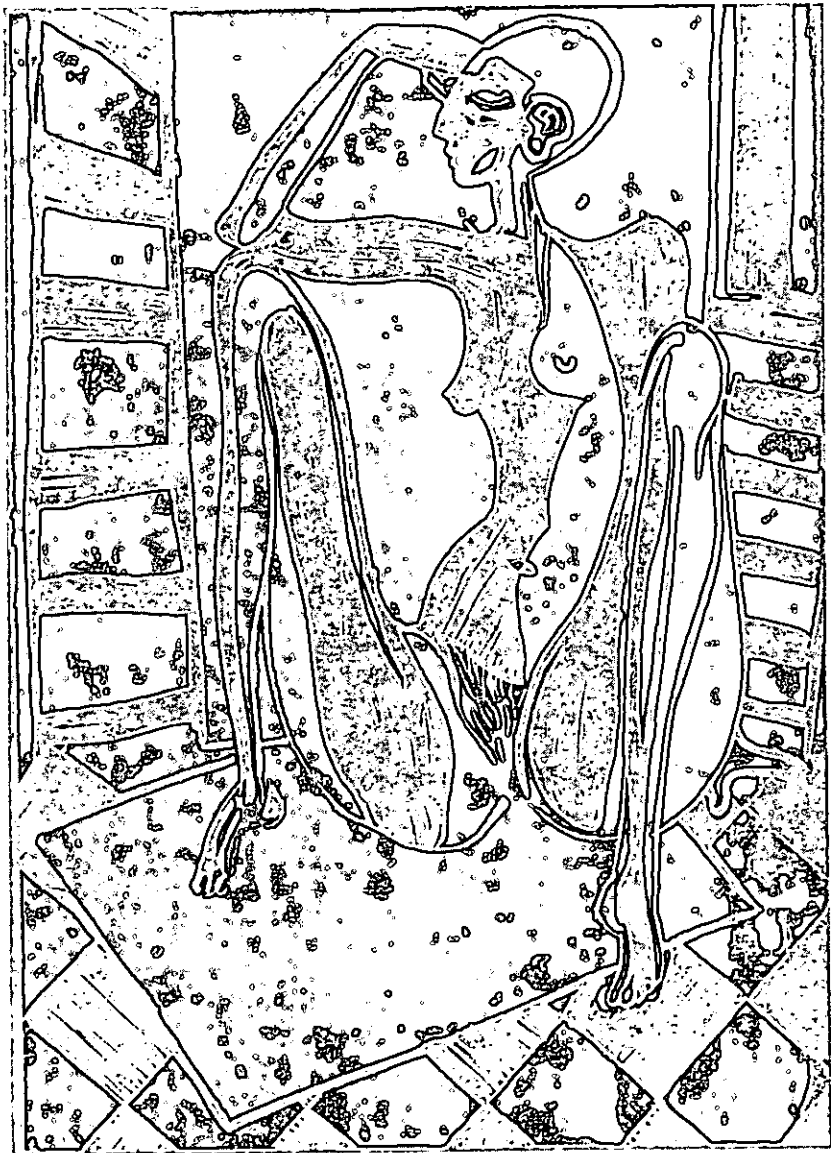
Bietet der Schullandheimaufenthalt den Mädchen diesen Raum, die benötigte Zeit, die besondere Zuwendung?

8. Für die Sozialisationsfelder der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit wird das Prinzip der **Parteilichkeit für Mädchen** als notwendige innere Reform der koedukativen Praxis eingefordert.

Wie kann mädchenparteiliche Schullandheimpädagogik aussehen, welche Bedingungen benötigt sie?

Mit diesen Fragen hoffe ich, einen konstruktiven Streit anzuregen, dem die Redaktion der Fachzeitschrift gern Raum in den nächsten Ausgaben zur Verfügung stellen wird.

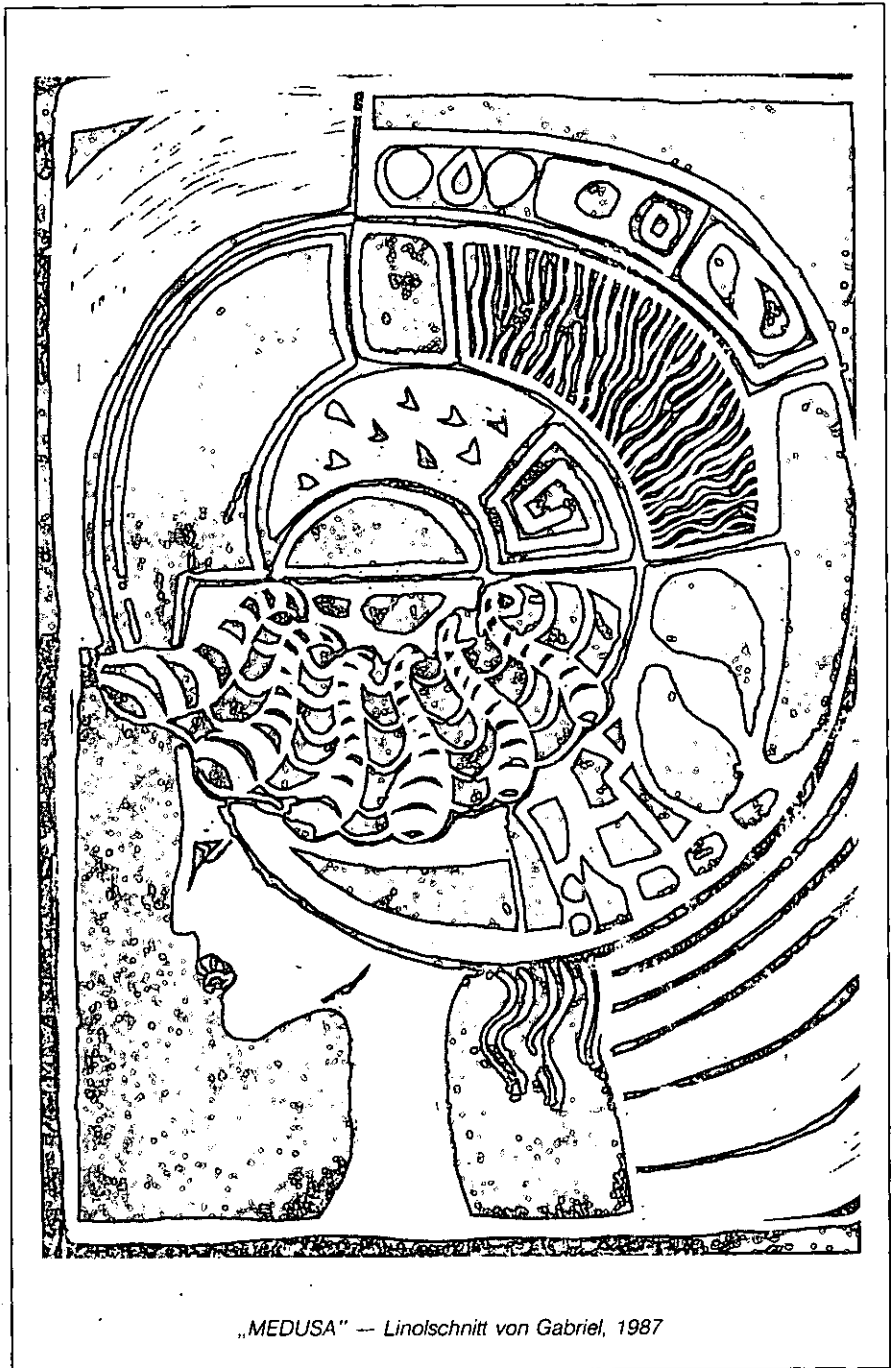
Wiltrud Thies



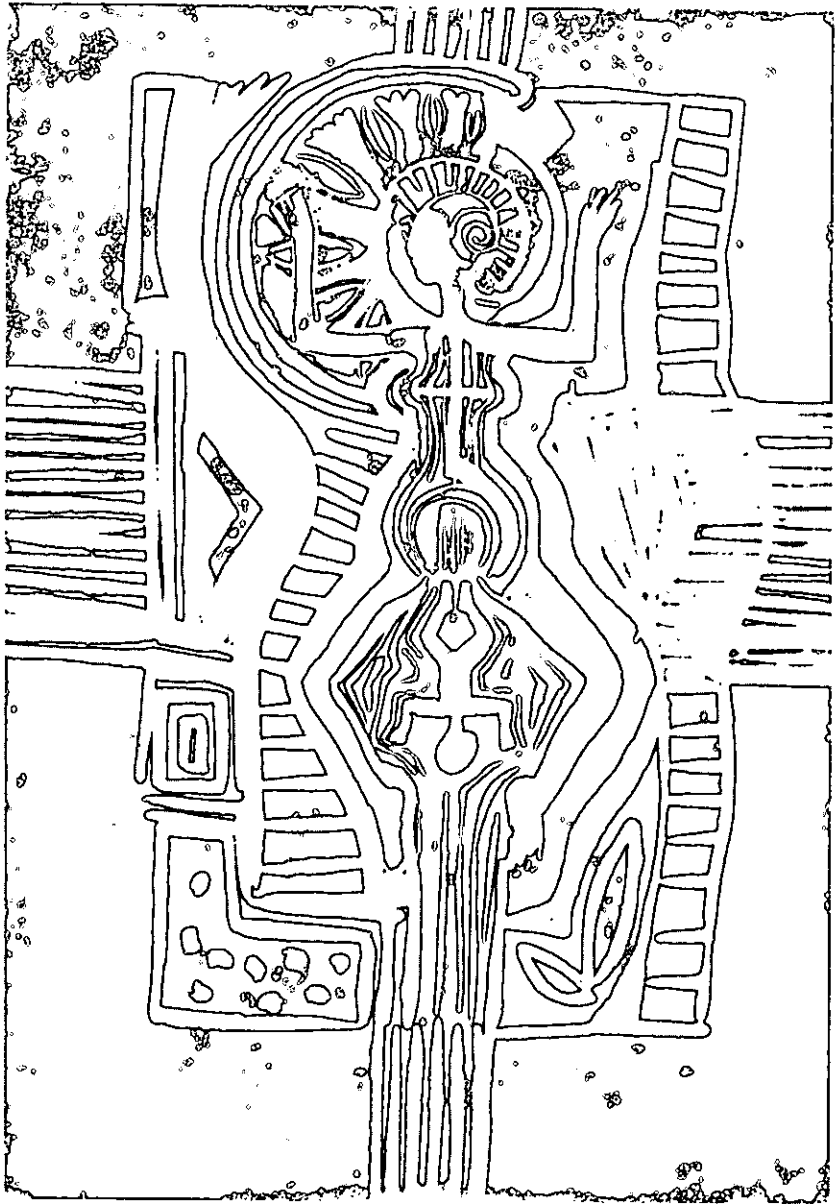
„WAITING“ — Linoschnitt von Gabriel, 2-farbig, 1988



„HEXENSABBATH“ von Gabriel, 1987, Öl auf Leinwand



„MEDUSA“ — Linolschnitt von Gabriel, 1987



„MA“ — Linolschnitt von Gabriel, 1987



„PAAR“ — Linolschnitt von Gabriel, 1987

Landerziehungsheime · Kurzschulen Schullandheime

Pädagogische Merkmale und Bezüge

Von Eckart Balz

Schullandheime stehen mit ihrer praktischen Arbeit und ihrem pädagogischen Anliegen nicht allein. Eine Reihe anderer Heim-Schulen, die auch bereits zur Zeit der Reformpädagogik oder aber nach den Weltkriegen als Alternativeinrichtungen gegründet wurden, liegen in unmittelbarer pädagogischer Nähe (vgl. RÖHRS 1986); das gilt besonders für die Landerziehungsheime und Kurzschulen. Ob diese verwandtschaftliche Nähe auch als gute Nachbarschaft bezeichnet werden kann, scheint allerdings fraglich. Man muß nämlich den Eindruck gewinnen, daß die Nachbarn — trotz gelegentlicher Kontaktversuche — nicht viel voneinander wissen und kaum Interesse aneinander haben: Gegenseitige Besuche bleiben aus, gemeinsame Unternehmungen oder Diskussionsforen gibt es nicht, ja selbst Gespräche über den Gartenzaun sind selten.

Im folgenden wird versucht, die pädagogischen Bemühungen in Landerziehungsheimen, Kurzschulen und Schullandheimen zu skizzieren und aus dieser Gegenüberstellung Anregungen für die Schullandheimpädagogik zu gewinnen. Dabei sollen die pädagogischen Merkmale und Bezüge in knapper Form

sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen beschrieben werden. Neben ausgewählter Literatur fließen hier Erfahrungen aus Besuchen bzw. Aufenthalten in verschiedenen Heim-Schulen ein. ¹⁾

I REFORMPÄDAGOGISCHE VERWANDTSCHAFTEN

Die Reformpädagogik entfaltete sich als vielschichtige, internationale Bewegung im Kontext einer grundlegenden Kulturkritik gegen Ende des 19. Jahrhunderts; vor dem Hintergrund kulturkritischer Strömungen kamen zahlreiche Protestbewegungen zum Durchbruch (vgl. RÖHRS 1986). Diese Protestbewegungen richteten sich gegen bürgerliche Konvention und Autorität, gegen Großstadtleben, Industrialisierung und Rationalismus, wobei der Drang nach einer jugendlichen Lebensreform auch eine Wendung zur Reform des Erziehungswesens erfuhr (vgl. FLITNER 1967, 11—23). Hier nahm eine Schulkritik ihren Anfang, die das verkopfte und erstarrte Schulsystem heftig ablehnte.

Schulreformer wie KERSCHENSTEINER, GAUDIG und OTTO gaben Im-

pulse zur Neugestaltung von Unterricht und Erziehung: lebendiges Lernen und Arbeiten, Kindgemäßheit und Natürlichkeit, Selbsttätigkeit und ganzheitliche Erziehung galten als pädagogische Leitmotive (vgl. SCHEIBE 1984). Nicht selten führte dabei die Reform des Schullebens über den engeren institutionellen Rahmen hinaus. So entstanden am Übergang zum 20. Jahrhundert Landerziehungsheime, Freie Schulgemeinden, Wald- und Freiluftschulen, später auch die Schullandheime — allesamt „Pädagogische Provinzen“ auf dem Land.

Lietz und die Landerziehungsheime

Angeregt durch die englische Internatsschule in Abbotsholme gründete Hermann LIETZ (1868—1919) im Jahr 1898 als alternative Privatschule das erste deutsche Landerziehungsheim, die „Pulvermühle“ bei Ilsenburg im Harz; weitere Heimgründungen folgten (vgl. DIETRICH 1967). Vor allem Großstadtkinder aus privilegierten Schichten und z. T. aus gescheiterten Ehen kamen in diesen stadtfernen „Erziehungslogen“ für mehrere Schuljahre zusammen. Die Landerziehungsheime sollten nach LIETZ (1898, 31) ein Lebensraum für Schüler sein, die — seinem Ziel zufolge — „an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen“.

Im Rahmen einer heimgebundenen Lebensgemeinschaft und einer natürlichen Umgebung, mit Hilfe anschaulicher Unterrichtsvorhaben, handwerklicher Arbeiten und künstlerischer Aktivitäten sowie durch hygienische Lebensweise, tägliche Körperübungen, Schulfeiern und die Schüler selbstverwaltung versuchte man, der pädagogischen Aufgabe nachzukommen (vgl. LIETZ 1898). In den Erziehungsgrund-

sätzen sind Anlehnungen an Lebensreformbewegung und Nationalismus erkennbar, und in den Heimen wurde in diesem Geist nach festen Tagesplänen engagiert pädagogische Arbeit geleistet (vgl. LASSAHN/OFENBACH 1986). Neben den LIETZ-Schulen gab es in den folgenden Jahren andere Konzepte und neue Gründungen von Landerziehungsheimen — z. B. durch WYNEKEN, GEHEEB und HAHN —, die jeweils ihren eigenen Stil verfolgten (vgl. SCHEIBE 1984, 112—117).

Hahns Kurzschulen

Im Jahr 1920 eröffnete Prinz Max von Baden das Landerziehungsheim Schloß Salem; Kurt HAHN (1886—1974) wurde Leiter dieses besonders nach den Prinzipien von Askese und Verantwortung geführten Internats (vgl. RÖHRS 1966). Als Jude und Kritiker des Nationalsozialismus mußte HAHN bereits 1933 nach England emigrieren, wo er dann 1941 die erste (landerziehungsheimähnliche und -ergänzende) Kurzschule, die „Outward Bound Sea School“ in Aberdovey/Wales gründete; nach seiner Rückkehr in den 50er Jahren entstanden auch Kurzschulen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. SCHWARZ 1968). „Outward Bound“ bedeutet das Auslaufen eines Schiffes zu großer Fahrt und meint im übertragenen Sinne eine Vorbereitung junger Menschen auf ihr „Leben in eigener und gesellschaftlicher Verantwortung“ (DGEE 1988, 1).

In den meist vierwöchigen Kursen (deshalb auch der Begriff „Kurz-Schule“) sollten Jugendliche in unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen, vor allem Schüler und Lehrlinge, an herausfordernden Erlebnissen und Bewährungsgelegenheiten ihre Persönlichkeit entwickeln (vgl. WEBER/ZIEGENSPECK 1983). Ausgangspunkt sind die von HAHN diagnostizierten „Verfallserscheinungen“ der Gesellschaft: Mangel

an menschlicher Anteilnahme, Mangel an Sorgsamkeit, Verfall der körperlichen Tauglichkeit, Verkümmern der Initiative (SCHWARZ 1968, 40—41). Diesen Verfallserscheinungen wird in den Kurzschulen — so HAHN (1954, 74—78) — eine „Erlebnistherapie“ aus vier praktischen Elementen entgegengestellt: der Rettungsdienst, das Projekt, das körperliche Training und die Expedition — insgesamt verstanden als charakterbildende Lebensprobe.

Die Schullandheimbewegung

In Anlehnung an die Landerziehungsheime und als Weiterentwicklung der Schulfahrten, die besonders von jüngeren Lehrern aus der Jugend- und Wanderbewegung getragen wurden, schufen sich die ersten staatlichen Schulen vor allem in Hamburg, Bremen und Sachsen zwischen 1913 und 1920 ihr eigenes Schul-Land-Heim (vgl. LÜDEMANN 1927, 13—23). Während einerseits mit den Landerziehungsheimen eigenständige Alternativschulen entstanden und sich andererseits Pädagogen wie PETERSEN oder KERSCHENSTEINER um eine Veränderung der Schule selbst bemühten, muß die Schullandheimbewegung wohl als Mittelweg innerer Schulreform gedeutet werden: Der vorübergehende Schullandheimaufenthalt soll eine ergänzende Einrichtung der öffentlichen Schule sein und nicht grundsätzlich bzw. langfristig gegen andere Einflüsse — etwa gegen die der Familie — abschirmen (vgl. KRUSE 1975).

Mit dem Zusammenschluß zum Reichsbund Deutscher Schullandheime wurde die vielseitige Bewegung vereint; und schon 1930 gehörten dem Bund ca. 225 Schullandheime an (vgl. KRUSE 1975, 39—41). Unmittelbarer Ansatzpunkt der Schullandheimbewegung war die aus pädagogischer Sicht kritisierte Schulpraxis (vgl. SAHRHAGE/BERGER

1950). Die zwei- bis vierwöchigen Aufenthalte von Schulklassen mit ihren Lehrern auf dem Land sollten in besonderer Weise Unterricht und Erziehung verbinden; es wurde versucht, (Gemeinschafts-)Erziehung, selbständiges Arbeiten und Gesundheitsförderung im Rahmen einer einfachen Lebensweise zu verwirklichen (vgl. BALZ 1988, 42—44). — Wie sehen pädagogische Absicht und Wirklichkeit in diesen Heim-Schulen heute aus?

II LANDERZIEHUNGSHEIME: LEBEN UND LERNEN IM INTERNAT

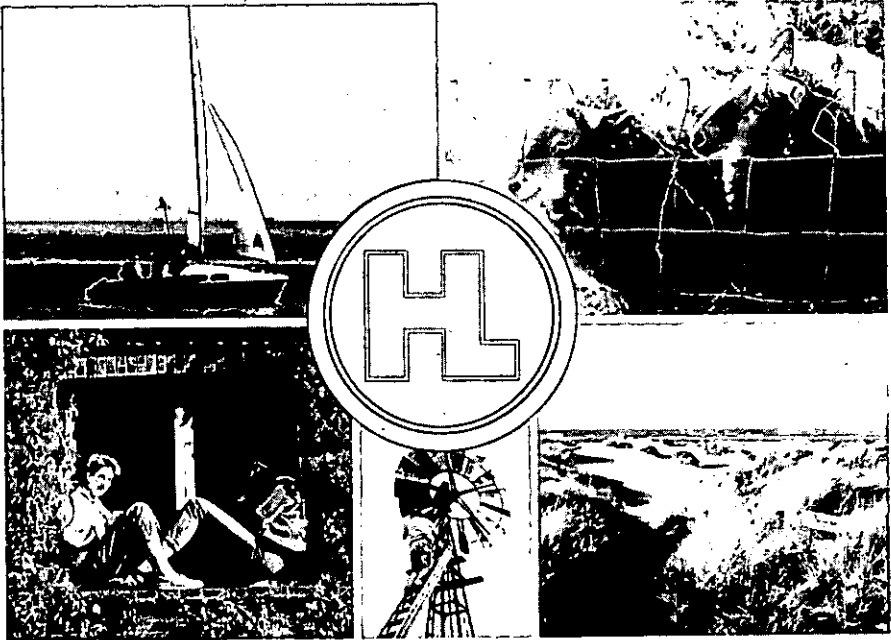
Mit Bieberstein, Hohenwehrra und Spiekeroo gibt es unter den 18 deutschen Landerziehungsheimen derzeit noch drei LIETZ-Schulen. Im folgenden soll Spiekeroo als Beispiel im Mittelpunkt stehen. Dieses Landerziehungsheim wurde 1928 von Alfred ANDREESSEN gegründet und wird jetzt als staatlich anerkanntes, privates Gymnasium für Mädchen und Jungen der Klassen 7—13 geführt; die im Jahr 1984 vom Träger beabsichtigte Schließung konnte durch Eigeninitiative verhindert werden (vgl. HENKE 1986, 77). In der haus-eigenen Informationsschrift stellt sich das Landerziehungsheim als eine Schule vor, die „einer einfachen, verantwortungsbewußten Lebensführung in der Gemeinschaft“ verpflichtet ist und ein Lernen bzw. Arbeiten mit „Kopf, Herz und Hand“ praktizieren will: richtliniengemäßer Unterricht (in Lerngruppen mit höchstens 15 Schülern), verschiedene Gilden (Arbeitsgemeinschaften von ca. 5—8 Schülern im handwerklichen, ökologischen und musischen Bereich), zahlreiche Freizeitangebote (Segeln, Reiten etc.), die Herausforderungen der Insel (von Strandwanderungen bis zur Deicharbeit) und der auf Selbstbestimmung zielende Erziehungsanspruch prägen das pädagogische Konzept.

Ausführlicher und sehr anregend wird man durch die Schriftenreihen „Leben & Arbeit“ und „Deutsche Landerziehungsheime“ informiert, in denen Erfahrungsberichte sowie konzeptionelle, historische und wirtschaftlich-organisatorische Beiträge erscheinen.

Hier gibt es viel, was auch für andere Heimpädagogen — mit ähnlichen Ideen und Problemen — interessant sein könnte: Vorstellung von AG's und Projekten; Diskussionen über Trägerschaft, Schülerzahlen und Bauvorhaben; Themen wie „Erlebte Geschichte der Landerziehungsheime 1933—45“,

„Mädchenbildung“, „Schüler als Imker“; und natürlich die regelmäßigen Jahresberichte. Gerade die LIETZ-Schule auf Spiekeroog zeigt sich in diesen Selbstdarstellungen besonders aktiv, fast modellhaft (vgl. ZIMMER 1985, 33).

Das wiederentdeckte Windrad ist schon zum Wahrzeichen und zum Symbol ökologischer Besinnung dieses Landerziehungsheims geworden, das außerhalb des Ortes im Osten der Insel zwischen Dünen und Wattenmeer liegt. Haus und Heimgelände wirken auf den Besucher wie eine entlegene Gemein-



**LANDERZIEHUNGSHEIME:
Z. B. HERMANN-LIETZ-SCHULE SPIEKEROOG**

de. Doch die Isolation ist nur räumlich: Zu den Insulanern gibt es zahlreiche Verbindungen, und das Leben spielt sich durchaus inselfremd ab. Einige Schüler sind mit Gartenbau und Landwirtschaft beschäftigt, es wird gewerkt, gepflegt, repariert . . . Die Eigenversorgung macht eine Menge Arbeit, ist (nach Aussage des Schulleiters) für die Heimgemeinschaft jedoch eine lebenswichtige und zugleich sehr motivierende Aufgabe.

Lehrer wie Schüler begegnen dem Gast offen, erzählen von ihrem Heimleben ohne Vorbehalte. Eine Atmosphäre, in der man sich offensichtlich wohlfühlen kann, die aber auch ihre Tücken hat. Etwa 80 Menschen hocken Tag für Tag eng aufeinander, ohne nennenswerte Rückzugsmöglichkeiten; Abstecher auf das Festland sind selten, die Winter manchmal lang und einsam, die Ferien bisweilen eine Erlösung; das Leben in sogenannten „Familien“ (meist zwei Betreuer und fünf Schüler) schafft enge Beziehungen, aber auch harte Konflikte. Wo von Pädagogen unermüdliches Engagement und Absage an ein Privatleben verlangt wird, darf die Fluktuation im Kollegium nicht verwundern. Eine Schule, die sich viel vorgenommen hat und voller Tatkraft steckt, sich allerdings auch am Rande der Erschöpfung bewegt.

III KURZSCHULEN: ERLEBNISPÄDAGOGIK IN KURSEN

Von den weltweit ca. 40 Outward Bound-Schulen gibt es in der Bundesrepublik (noch) drei: Outward Bound Baad, Berchtesgaden und Königsburg. Segeltörns auf der „Thor Heyerdahl“, als „Erziehung durch die See“ gedacht, bieten eine umstrittene weitere Variante (vgl. ZIEGENSPECK 1984, 99).²⁾ Zielgruppe der ein- bis dreiwöchigen Erlebniskurse sind, wie man in den Informa-

tionsschriften nachlesen kann, besonders Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren. Es kommen z. B. Lehrlingsgruppen, Schulklassen, aber auch Einzelpersonen (im Erwachsenenalter), die in sozial und geschlechtlich gemischten Gruppen zusammenfinden müssen.

Angesagt sind intensive, z. T. extreme Erlebnisse mit der Natur, der Gruppe und sich selbst. Die nicht ganz billige Entschlackung vom Alltagstrott sollen vor allem natursportliche Aktivitäten wie Bergwandern, Felsklettern, Schlauchboot- und Kajakfahren, Skifahren und Skilanglauf besorgen. So haben sich aus HAHNs Therapieformen die umfangreichen Touren (Expedition), der Gemeinschaftstag mit handwerklichen, ökologischen und sozialen Vorhaben (Projekt), Alpinkunde bzw. Navigation und Erste Hilfe-Übungen (Rettungsdienst) sowie ein bißchen Vorbereitungstraining (Körperliches Training) entwickelt. Abendprogramm und Freizeitangebote spielen eine untergeordnete Rolle, denn im wesentlichen leben die Kurse von der Attraktivität der Touren — die Kurzschulen Baad und Berchtesgaden besitzen sogar eigene Hütten.

Hier soll es gelingen, Selbstvertrauen sowie Verantwortungsbewußtsein und Hilfsbereitschaft durch die Anforderungen unmittelbarer, außergewöhnlicher Lebenssituationen zu stärken (vgl. HÄNDEL 1984).

An den Kursen nehmen bis zu 100 Personen teil (ca. 3 500 für alle drei Kurzschulen im Jahr!), wobei jeweils Kleingruppen mit 10—12 Mitgliedern und 3 Begleitern gebildet werden. Alle Unternehmungen, Dienste, Unterrichte bauen auf diesen Gruppen auf. Betreuung leisten Sozialpädagogen und erfahrene, z. T. recht urige Berg-, Ski- oder Kajaklehrer. Das verspricht Kompetenz und Sicherheit, obgleich vor einigen

Erlebnis und Herausforderung



Je nach Standort und Jahreszeit stehen folgende natursportliche Aktivitäten im Mittelpunkt:

- Schlauchboot-, Kajakfahren (Wildwasser)
- Kuttersegeln, Seetörns, Kajakfahren (Flüsse)
- Bergtouren, Felsklettern
- Skibergsteigen, Tiefschneefahren
- Skilanglauf
- Radfahren

Jahren beim tragischen Lawinenunglück im Tennengebirge (ohne Verschulden der Skilehrer) 13 Menschen umkamen.

Wegen der knappen Kurszeit und den ständig wechselnden Gruppen reicht der (pädagogische) Bezug zuweilen nicht sehr in die Tiefe; am besten ist es, so der ehemalige Schulleiter, wenn Klassenlehrer oder Ausbildungsleiter als Teilnehmer mit auf Tour gehen. Das Haus — z. B. oberhalb von Berchtesgaden am Waldrand gelegen — steht dann immer für einige Zeit leer. Und wenn ein Kurs gerade da ist, erinnert nur der äußere Rahmen an ein Heimleben: jeder scheint auf dem Sprung zu sein, niemand fühlt sich richtig zu Hause. Bei allem Lob für die Kurse und Touren äußern die Teilnehmer auch, daß der Aufenthalt nur eine kleine willkommene und ganz spannende Abwechslung zum Alltag daheim war. Die weitergehenden charakterbildenden Wirkungen bleiben meist ungewiß. Aus den regelmäßig durchgeführten Abschlußgesprächen und Interviews lassen sich nach Meinung der Kurzschul-Pädagogen zwar persönlichkeitswirksame Erfolge herauslesen, aber die wenigen Ergebnisse aus psychologischen Untersuchungen geben doch eher zur Bescheidenheit Anlaß (vgl. RETHORST u. a. 1988); auf die noch ausstehenden Ergebnisse einer vom Trägerverein (DGEE) initiierten Wirkungsanalyse darf man gespannt sein. Die Kurzschule hat gewiß etliches zu bieten, manches erinnert jedoch weniger an HAHNSche Tradition als an (kommerzielle) Programme einer verkäuflichen Erlebnispädagogik.

IV SCHULLANDHEIME: ERGÄNZUNG ZUM SCHULALLTAG

Für Schullandheimaufenthalte stehen gegenwärtig ca. 350 verbandszugehö-

rige und zahlreiche verbandsunabhängige Heime sowie geeignete Jugendherbergen und andere Gruppenunterkünfte zur Verfügung. Dadurch können jährlich fast 10% aller Schüler eine Reise antreten, wobei die Gruppe für eine Zeit von fünf Tagen bis zu drei Wochen ganztätig unter einem Dach zusammenlebt. Heime findet man überall in der Bundesrepublik (oder im nahen Ausland), vor allem in ländlicher Umgebung, wenn auch nicht immer in so exponierter Lage wie die Kurzschulen und Landerziehungsheime. Im günstigsten Fall hat die Schule ein eigenes Schullandheim, so daß sich Schüler und Lehrer über Jahre mit „ihrem“ Heim identifizieren können.

Schullandheimaufenthalte bieten hervorragende Möglichkeiten alternativen Schullebens: die Natur erkunden, in Projekten arbeiten, Theater spielen, zusammen kochen, Sport treiben und vieles mehr — ohne die Zwänge des Schulalltags. Man ist sich nah, erlebt die Pflichten und Freuden des Heimlebens gemeinsam, unternimmt etwas Besonderes, hat Zeit und Muße. Hiermit sind — in Ergänzung zur Schule — nicht zuletzt pädagogische Chancen verbunden, wie u. a. die zahlreichen Praxisbeiträge in der Fachzeitschrift und aus der Dokumentation des Modellversuchs zeigen (vgl. Verbd. Dt. Sihe. 1984). Allerdings besteht auch die Gefahr, einen institutionellen Freiraum nur als Kompensation bzw. Alibi für die rauhe, mangelhafte Schulwirklichkeit zu gebrauchen.

Deshalb müssen möglichst viele Impulse aus der Schullandheimarbeit auf die Institution im Sinne einer inneren Schulreform zurückwirken. Die Schulstrukturen sprechen jedoch oft dagegen.

An so manchen Schulen gibt es im Bereich der Schulfahrten keine Schulland-

heimaufenthalte, und nicht jeder Lehrer ist bereit, die Mühen der Vorbereitung und die oft anstrengende Zeit auf sich zu nehmen. Auch fehlt es gelegentlich an Erfahrungen und Ideen, da Schullandheimpädagogik in der Lehrerausbildung kaum eine Rolle spielt. Und wenn (gute) Schullandheimaufenthalte zuwege gebracht werden, dann dauern sie häufig nur ein paar Tage (z. B. von Montag bis Freitag), im Durchschnitt jedenfalls kürzer als ein zweiwöchiger Kurzschul-Kurs. Der Schulalltag holt alle Beteiligten ohnehin schnell wieder ein, aber die Breite und Dichte der Schullandheimerfahrungen sollten nicht einer knapp bemessenen Aufenthaltszeit zum Opfer fallen. Der Verlust an eindringlichen Erlebnissen und Erinnerungen wäre schmerzlich.

V ANREGUNGEN FÜR DIE SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK

Landerziehungsheime, Kurzschulen und Schullandheime sind, so hat sich gezeigt, Heim-Schulen mit reformpädagogischen Verwandtschaftsbeziehungen, die auf das Prinzip einer ganzheitlichen Erziehung durch die besonderen Möglichkeiten des Heimlebens gegründet wurden. In ihren jeweiligen Akzentuierungen und Orientierungen unterscheiden sie sich allerdings auch (mehr oder weniger) deutlich: Bei den Landerziehungsheimen handelt es um private Internatsschulen, in denen versucht wird, die schwierige pädagogische Verbindung von Leben und Lernen zu verwirklichen; Kurzschulen sind Begegnungsstätten mit erlebnisreichen Kursangeboten, die jungen Menschen Selbstvertrauen und soziale Einstellungen vermitteln wollen; Schullandheime bieten als ergänzende Einrichtungen der Schule Gelegenheit, unterrichtliche und erzieherische Vorhaben einmal ganz anders anzugehen. Jede dieser



**Gemeinsam
unter einem Dach**

**Gemeinsam
in einem Boot . . .**

**SCHULLANDHEIME:
Z. B. das „Bielefelder“
auf der Insel Langeoog**



Heim-Schulen hat ihre spezifischen Qualitäten, Probleme und Mängel, aus denen die anderen manchmal auch etwas lernen können.

Für die Schullandheimpädagogik lassen sich mit den folgenden Einsichten und Fragen vielleicht einige Anregungen gewinnen.

- Der vergleichende Blick hilft zuerst, den eigenen Standort näher zu bestimmen: Welche (pädagogische) Bedeutung haben Schullandheimaufenthalte in Relation zu denen in Landerziehungsheimen und Kurzschulen, gemessen an der größeren Heim- und Schülerzahl, aber auch an der meist kürzeren Aufenthaltsdauer? Ist die Einbindung in das öffentliche Schulsystem eher als Absicherung oder als Abhängigkeit zu bewerten, und geht es den — weniger stark von Schließung bedrohten — Schullandheimen nicht finanziell noch einigermaßen gut? Erfüllen die räumlich-architektonischen Strukturen (Lage des Heims, Arbeitsräume, Zimmergröße etc.) und die sozialen Organisationsformen (Wohnbereiche der Begleiter, Sitzordnungen, Art der Betreuung etc.) moderne schullandheimpädagogische Ansprüche, lassen sich u. U. auch „Internatssysteme“ aus den Landerziehungsheimen sinnvoll übertragen (vgl. SEYDEL 1987, 21—28)?
- Auf der Grundlage einer vergleichenden Betrachtung sollten außerdem pädagogische Reflexionen vertieft werden. Die Aufarbeitung reformpädagogischer Ursprünge und vor allem der nationalsozialistischen Zeit ist in der Schullandheimpädagogik noch defizitär, Landerziehungsheimpädagogen haben hier mehr geleistet. Auch in den aktuellen pädagogischen Konzeptionen der Landerziehungsheime und Kurzschulen

finden sich brauchbare Hinweise, z. B. auf die Lehrrolle, auf Jugend- und Alltagsprobleme, auf Ziele, Inhalte und Formen der pädagogischen Arbeit, auf Möglichkeiten der Auswertung und Erfolgsprüfung.

- Aus dem Vergleich kann nicht zuletzt eine Bereicherung der Schullandheim-Praxis erwachsen. Die zahlreichen Praxisbeispiele, Projekt- und AG-Beschreibungen aus Landerziehungsheimen und Kurzschulen enthalten (viele) neue Ideen, die auch während eines Schullandheimaufenthalts realisiert werden können. Vor allem handwerkliche Arbeitsvorhaben (Bootsbau, Landwirtschaft etc.), Projekte mit sozialem Engagement (für die Umwelt, für alte Menschen . . .) und natursportliche Unternehmungen (von der Nachtwanderung bis zum Wasser- oder Wintersportkurs) sollten in Schullandheimen stärker gefördert werden.
- Vor dem Hintergrund verschiedener bzw. ähnlicher Vorstellungen und Erfahrungen in diesen Heim-Schulen wäre gewiß ein pädagogischer Diskurs darüber fruchtbar, welche Prinzipien sich im Heimleben bewähren und welche nicht, welche Themen überholt und welche zeitgemäß sind (Umwelt- und Gesundheits-erziehung?), ja nach welchen Kriterien überhaupt eine gute (Heim-) Schule von morgen gestaltet werden müßte.
- Der vielschichtige Vergleich darf jedoch kein abstrakter Literatúraustausch bleiben. Die gegenseitige Rezeption von Veröffentlichungen ist wichtig, vor allem aber müssen sich Menschen begegnen, ihre Gedanken austauschen, sich zu Tagungen einladen oder sogar eine Veranstaltung zu einem gemeinsa-

men Thema durchführen (z. B.: Wie läßt sich die so notwendige Lehrerfortbildung erfolgreich organisieren?).

- Solche Gespräche und Veranstaltungen könnten helfen, grundsätzliche Probleme vielleicht gemeinsam zu klären. Ausblendungen, Fehleinschätzungen und Mißverständnisse dessen, was die anderen tun und wollen, ließen sich vermeiden (auch der Kommunikation mit dem Jugendherbergswerk und seinen Vertretern hätte eine intensivere Verständigung sicher gut getan). In diesem Sinne ist zu wünschen, daß Landerziehungsheime, Kurzschulen und Schullandheime mehr als bisher voneinander hören und lernen.

Anmerkungen

- 1) Für konstruktive Hinweise zu diesem Beitrag danke ich Ulf Händel (Ehemaliger Leiter der Outward Bound-Kurzschule Berchtesgaden), Dr. Hartwig Henke (Leiter der Hermann Lietz-Schule Spiekeroog), Prof. Dr. Michael Jagenlauf (Vorsitzender des Pädagogischen Beirates in der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung e. V., des Trägers von Outward Bound Deutschland), Klaus Kruse (Leiter des Pädagogischen Arbeitskreises im Verband Deutscher Schullandheime) und Dr. Otto Seydel (Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime).
- 2) Darüber hinaus bietet neuerdings ein sogenanntes Outward Bound Schullandheim im Harz ausgearbeitete und angeleitete „Abenteueraufenthalte“ (u. a. Trecking, Orientierungsspiele, Nachtwanderungen) für Schulklassen an.

Literatur

BALZ, E.: Aufgaben des Sports im Schullandheim. Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption. Hamburg 1988.

BALZ, E.: Leibesübungen im Schullandheim und Landerziehungsheim in der Zeit der Reformpädagogik. In: H.-G. JOHN/R. NAUL (Red.): Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (dvs-protokolle Nr. 32). Clausthal-Zellerfeld 1988, 171—189.

BALZ, E. (Hrsg.): Schullandheim (Themenheft der Zeitschrift „sportpädagogik“ 2/1988).

Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung (Hrsg.): Outward Bound. Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. München 1988.

DIETRICH, T. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn 1967.

FLITNER, W.: Zur Einführung. In: W. FLITNER/G. KUDRITZKI (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I. Düsseldorf/München 1967.

HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung (1954). In: ders.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1962, 70—81.

HÄNDEL, U.: Das pädagogische Konzept der Kurzschulen. In: dhs (1984) 5, 147—148.

HENKE, H.: Das Beispiel Spiekeroog — eine lebensnahe Initiative. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, 77—86.

KRUSE, K.: Zur Geschichte der Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik. In: Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.): Pädagogik im Schullandheim. Regensburg 1975, 11—92.

LASSAHN, R./OFENBACH, B.: Die Lietz-Schulen — Lebensgemeinschaft als pädagogische Aufgabe. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, 67—76.

LIETZ, H.: Die Erziehungsgrundsätze (1898). In: ders.: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1970, 31—36.

LÜDEMANN, E.: Von der Schulfahrt zum Landheim. Düsseldorf 1927.

RETHORST, S./MEYER, A./WILLIMCZIK, K.: Zur Veränderung des Selbstkonzepts im Rahmen von Kurzschul-Programmen. In: P. SCHWENKMEZGER (Hrsg.): Sportpsychologische Diagnostik, Intervention und Verantwortung. Köln 1988, 266—273.

RÖHRS, H. (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg 1966.

RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulforschung. Düsseldorf 1986.

SAHRHAGE, H./BERGER, W.: Werden und Wirken der deutschen Schullandheimbewegung. Bielefeld/Bremen 1950.

SCHEIBE, W.: Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1984.

SCHWARZ, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968.

SEYDEL, O.: Die Einheit von Leben und Lernen — Fragen zur Konzeption der Landerziehungsheime. In: Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime (Hrsg.): Deutsche Landerziehungsheime. Konzepte und Erfahrungen (5). Berlin 1987, 21—28.

Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.): Erziehung in Schule und Schullandheim. Psychosoziale Erziehung im Schullandheim (Gesamtband zum Modellversuch, Bd. 5). Regensburg 1984.

WEBER, H./ZIEGENSPECK, J.: Die deutschen Kurzschulen. Weinheim und Basel 1983.

ZIEGENSPECK, J.: Erlebnispädagogik im Aufwind. „Outward Bound“ in Norddeutschland — oder: Wer will mitsegeln? In: Sportunterricht 33 (1984), 98—104.

ZIMMER, J.: Phönix aus der Asche. Die reformpädagogische Hermann Lietz-Schule auf Spiekeroog mausert sich zum Modell. In: Die Zeit (1985) 8, 33.

Autor:

Dr. Eckart Balz

Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld

**N
E
U**

VERÖFFENTLICHUNGEN
DES
VERBANDES DEUTSCHER SCHULLANDHEIME

**N
E
U**

Eckart Balz
Aufgaben des Sports im Schullandheim

Format DIN A 5, 288 Seiten

Herausgeber und Bezug:

Verband Deutscher Schullandheime, Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg

Projektgruppe Hannover

Vorschläge für Bewegungsaktivitäten im Schullandheim

HEFT 3: ZIRKUS / BOSSELN

Format DIN A 4, 64 Seiten, ISBN 3 - 924051 - 53

Friedrich Verlag, Im Brande 15 a, 3016 Seelze 6,
in Verbindung mit dem Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Bezug: Am Marienkirchhof 6, 2390 Flensburg

Neuer Modellversuch
des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V.

„Umwelterziehung im Schullandheim
ökologischer Lern- und Erziehungsverbund“

Rahmenbedingungen · Konzeption · Organisation

Rahmenbedingungen und Vorgeschichte

Der Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim“ ist von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf der Sitzung am 13./14. September 1988 bewilligt und zur Förderung mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) empfohlen worden.

Der Beginn des Modellversuchs ist auf den 1. Oktober 1988 festgelegt worden.

Die Vorbereitungen für diesen Modellversuch gehen auf die Jahre 1985/86 zurück. Auf Grund der Forderungen, daß die bereits vorhandenen Einzelinitiativen zur Umwelterziehung im Schullandheim intensiviert und systematisch vorangetrieben werden müßten, hat der Vorstand des Verbandes Deutscher Schullandheime die Antragstellung für die Förderung des Modellversuchs „Umwelterziehung im Schullandheim“ beschlossen. Der Antrag wurde im Dezember 1986 über die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) weitergeleitet. Die BSB Hamburg vertritt den Verband Deutscher Schullandheime bei Verhandlungen in der BLK, da der Verband seinen Sitz in Hamburg hat.

Zur Konzeption des Modellversuchs

Dem Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim“ des Verbandes Deutscher Schullandheime liegt ein integratives, pädagogisches Konzept von „Umwelterziehung in der Schule“ zugrunde.

Im Rahmen der „schulischen Umwelterziehung“ grenzt sich dieser Modellversuch eindeutig ab von Konzepten, die Umwelterziehung ausschließlich als „Wissensvermittlung/Unterricht über Umweltverschmutzung und Umweltschutz“ oder als Teilbereich der Biologie betrachten. Die spezielle Einrichtung eines Faches „Umwelterziehung“ in der Schule wird auch nicht befürwortet. Auch wird nicht die ausschließliche Verlagerung der schulischen Umwelterziehung auf den Lernort Schullandheim — einen schulischen Lernort außerhalb des Klassenzimmers — gefordert.

Umwelterziehung am Lernort Schullandheim ist vielmehr eingebunden in ein Gesamtkonzept von Erziehung und Unterricht der Schule, versteht Umwelterziehung als ein komplexes und sensibles Aufgaben- und Aktionsfeld und als einen entscheidenden pädagogischen Impuls für die Schule der Zukunft.

Ziele und Aufgaben des Modellversuchs

Im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim“ soll insbesondere erprobt werden, welche pädagogischen Bemühungen in Schule und Schullandheim sinnvoll und notwendig sind, die einer Intensivierung des Erlebnisses von Umwelt, der Reflexion über Umwelt und des Handelns in der Umwelt dienen.

Im Modellversuch geht es daher um Konzepte, die vorhandenen und auch neuen Möglichkeiten von Schule, (Klassenzimmer, Gelände, Schulgarten . . .), Schullandheim sowie anderen Umweltstationen/-zentren zu fördern, zu beleben und zu öffnen. Insbesondere geht es darum, das vom Erlebnis entkoppelte Lernen (z. B. im Klassenzimmer) wieder zu verkoppeln und ganzheitliche Erfahrungen zu ermöglichen.

Im Sinne dieser Überlegungen sollen daher Arbeitsmöglichkeiten für Schüler/-innen entwickelt und eingerichtet werden. Insbesondere sind die Erarbeitung, Erprobung und Dokumentation von Materialien für die Gestaltung von Schullandheimaufenthalten im Dienste der Umwelterziehung wichtige Aufgabe des Modellversuchs. Die unterschiedlichen Bedingungen in den einzelnen Schullandheimen, Regionen, Bundesländern u. a. machen es erforderlich, die jeweils günstigste Form der Umwelterziehung zu erarbeiten und zu erproben. Daher ist die Entwicklung und Erprobung von Modellen der regionalen Einbindung der Schullandheime in ein Konzept der schulischen Umwelterziehung (z. B. „Lernortverbund“ Schule — Schullandheim — Umweltzentrum) ein wichtiges Aufgabenfeld des Modellversuchs.

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen

Insbesondere im Rahmen der Erarbeitung, Erprobung und Auswertung von geeigneten Materialien und Methoden für eine Umwelterziehung im Schullandheim sollen auch andere im Bereich der Umwelterziehung tätige Institutionen beteiligt werden, z. B.:

- Einrichtungen wie das Schulbiologiezentrum Hannover, die Ökologiestation Bremen, das ZSU Hamburg, das Freilandlabor Dönche bei Kassel, der Schulbauernhof Ummeln und andere mehr;
- Beratungsstellen für Lehrer und Lehrerfortbildungsinstitute in den beteiligten Bundesländern;
- Institute und Arbeitsstellen an Universitäten, u. a. in Hamburg, Dortmund, Nürnberg-Erlangen, Essen, Kiel (IPN);
- Umwelt- und Naturschutzverbände wie: BUND, DBV, WWF, Deutsche Umwelthilfe, DUA, Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Arbeitsgemeinschaft Natur-

und Umwelterziehung, Verein Jordsand, Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege in Laufen/Bayern, NNA Schneverdingen.

Die Einbindung der genannten (und weiterer) Institutionen in der Funktion als Stationen der Umwelterziehung ist dergestalt vorgesehen, ihr Potential an Materialien, an fachlichem und teilweise auch pädagogischem Wissen, an örtlichen und überregionalen Erfahrungen — insbesondere auch in der Qualifikation von Mitarbeitern/Lehrern für umwelterzieherische Vorhaben — in den Modellversuch einzubringen. Dabei böte sich auch die Mitarbeit beim Aufbau eines interinstitutionellen Informationssystems an (Anregung aus dem BMBW-Symposium September 1986), das auch zur Kontaktaufnahme zwischen den einzelnen Umweltstationen dienen kann.

In diesem Sinne ist auch die intensive Erprobung des Lernortverbundsystems Schule/Schullandheim — Umweltzentren/-station/außerschulische Bildungsstätte vorgesehen, um zu klären, wie die Zusammenarbeit intensiver gestaltet werden kann.

Organisation und Koordination des Modellversuchs

Träger des Modellversuchs ist der Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Auf Bundesebene liegt die Zuständigkeit beim Geschäftsführenden Vorstand, der die Durchführung des Modellversuchs berät und beaufsichtigt.

Innerhalb des Pädagogischen Arbeitskreises des Verbandes wird eine AG „Umwelterziehung im Schullandheim“ gebildet, die die Leitung und wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs unterstützen und die konkrete Organisation und Durchführung wahrnehmen wird.

Der quantitative und qualitative Umfang des Modellversuchs erfordert eine Aufteilung in einzelne „Regionale Modelle“, daher werden regionale Arbeitsgruppen gegründet.

Zeitplanung

Der Modellversuch gliedert sich in folgende Phasen:

Vorlaufphase: 1. 10. 1988 — 31. 3. 1989

Hauptphase: 1. 4. 1989 — 31. 3. 1991

Auswertungsphase: 1. 4. 1991 — 30. 9. 1991

Klaus Kruse

Der Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim“ ist Schwerpunktthema in slh 146:

Überblick über Ausgangslage, Konzeption, inhaltliche Schwerpunkte, Organisation, wissenschaftliche Begleitung.

Beiträge von verschiedenen Autoren und regionalen Arbeitsgruppen.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

40 Jahre Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig e. V. (ADS)

Die **Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig e. V. (ADS)** mit Sitz in Flensburg/Schleswig-Holstein, neben der Wegscheide/Hessen der größte Schullandheimträger im Verband Deutscher Schullandheime, feierte im September dieses Jahres ihren **vierzigsten Geburtstag** (zur Geschichte der ADS siehe auch SLH 131). Sie unterhält in **6 Schullandheimen** unterschiedlicher Größe insgesamt **710 Betten**.

Die ADS sieht als Schullandheimträger ihre Aufgabe nicht darauf beschränkt, dem Lehrer ein Haus mit Betten zur Verfügung zu stellen, sondern fördert die **pädagogische Arbeit durch gezielte Vorbereitung und Begleitung** während des Aufenthaltes.

Schon bei der Belegung der einzelnen Häuser, die zentral von der Geschäftsstelle in Flensburg erfolgt, wird auf altersmäßig homogene Belegungen geachtet. Mit der Bestätigung bekommt der Lehrer gleichzeitig eine **Heimmappe** mit den wesentlichen Details „seines“ Heimes zugesandt, so daß eine erste Vorbereitung erfolgen kann.

Alle Lehrer werden vor ihrem Aufenthalt zu einer **Vorbereitungsveranstaltung** eingeladen. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Praxis und Theorie der Schule (IPTs), das auch die Fahrtkosten übernimmt, werden sie hier intensiv mit ihrem Heim bekanntgemacht, können mit den Kollegen, die gleichzeitig mit ihnen das Haus bewohnen, Einzelheiten ihrer Hausordnung und ihrer Programme absprechen. Betreut werden sie in der Veranstaltung von erfahrenen Schullandheimern, die ihnen weitere Hilfen und Hinweise für den Aufenthalt geben können.

Hier lernen sie auch die **Heimleiter** kennen. Dies sind vom **Schuldienst freigestellte Lehrer**, die in den größeren ADS-Heimen die **pädagogische Leitung und Betreuung** übernehmen. Im Schullandheim unterstützen sie den Lehrer bei der Durchführung seines Programmes und helfen bei organisatorischen Fragen.

Diese sehr sinnvolle und effektive Vorbereitung und Begleitung der Schullandheimaufenthalte ist möglich durch die gute **Zusammenarbeit mit dem IPTs** und durch die **Unterstützung der Landesregierung, die Lehrer für die Heimleitung unter Fortzahlung der Bezüge freistellt**.

Für die **pädagogische Konzeption der Schullandheimarbeit** unterhält die ADS einen **Arbeitskreis**, aus dem auch die Referenten der Vorbereitungsveranstaltungen kommen. Der Arbeitskreis, zusammengesetzt aus ehemaligen Heimleitern und interessierten Schullandheimern, tagt mehrmals im Jahr in einem der ADS-Schullandheime. Durch die bewußte Förderung der Pädagogik zeichnet sich die ADS-Schullandheimarbeit aus.

Folglich ist es konsequent, wenn die ADS auch als Herausgeber **Arbeitshilfen und Modelle** veröffentlicht, die in ihren Heimen entwickelt wurden. So wurde z. B. „Der Strandläufer“ herausgegeben, ein Schülerheft, das, als Suchspiel für die Nordsee konzipiert, Schülern spielerisch Umwelterkundung ermöglicht.

Daß sich ein solches **pädagogische Engagement** auch wirtschaftlich „lohnt“, zeigen die **alljährlich ausgebuchten Heime**. AH

*

„40 Jahre Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig“

Der Foto-Text-Band, 130 Seiten, Text: *Gerhard Kochansky*, zeigt die umfassende Sozialarbeit und Sozialpädagogik der ADS, seit 25 Jahren unter der Geschäftsführung von **Uwe Lendt**. Die ADS-Schullandheimarbeit erscheint hier in einem besonderen, ungewohnten Kontext, und die Personalunion des ADS-Geschäftsführers und des Schatzmeisters des Verbandes Deutscher Schullandheime und der beiden Geschäftsstellen ist mehr als nur eine glückliche Fügung. HT

BAYERN

Arbeitskreis Umwelterziehung gegründet

Das Bayerische Schullandheimwerk e. V. hat am 7. November 1988 einen „Arbeitskreis Umwelterziehung“ gegründet, mit dessen Leitung Dr. Gerald Klenk beauftragt wurde. Er setzt sich aus Vertretern der einzelnen Regionalvereine sowie aus — teilweise korrespondierenden — weiteren Mitarbeitern aus Lehrer- und Naturschutzorganisationen zusammen.

Mit der Gründung dieser neuen Arbeitsgemeinschaft beabsichtigt das neue Präsidium des Bayerischen Schullandheimwerkes, für eine Intensivierung der **Verknüpfung von Schullandheimpädagogik und Ökologie** sowie für eine **Umsetzung der neuen Erkenntnisse auf möglichst breiter Basis** zu sorgen.

Dabei sollen sowohl die **Helme in ihrer räumlichen und personellen Ausstattung** als auch die konzeptionelle Arbeit aus ökologischer Perspektive überdacht werden. Daß damit auch eine intensive Lehrerfortbildung verbunden sein wird, steht außer Frage.

Eine erste große Herausforderung für den neuen Arbeitskreis wird jedoch die **Durchführung und wissenschaftliche Begleitung des bundesweiten Modellversuchs „Umwelterziehung im Schullandheim“** sein, an dem sich das Bayerische Schullandheimwerk besonders intensiv beteiligen wird.

UMWELTZENTREN UND SCHULLANDHEIME

Bundesweite „Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelterziehung“ gegründet

Vertreter von 40 Umweltzentren aus allen Teilen der Bundesrepublik gründeten am 1. Oktober 1988 im Biologie-Zentrum Bustedt/Ostwestfalen-Lippe die „Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelterziehung — Eine Initiative der Umweltzentren“.

Die entweder privaten oder kommunalen Einrichtungen, die von schulbiologischen Anlagen bis zu Forschungsstationen reichen, sind in der Bundesrepublik zum größten Teil seit Beginn der 80er Jahre entstanden. Heute gibt es schätzungsweise 150 solcher Einrichtungen bundesweit. Entstanden sind die Zentren als **Antwort auf eine Situation, in der der Umwelterziehung und Umweltbildung immer größere Bedeutung zukommt**, die damit verbundenen vielfältigen Aufgaben aber von der öffentlichen Hand allein nicht geleistet werden.

Mit der neugegründeten Arbeitsgemeinschaft wird der Grundstein gelegt für einen verbesserten **Informations- und Erfahrungsaustausch** der Umweltzentren und für eine **gemeinsame Interessenvertretung** gegenüber Politik und Öffentlichkeit. Nicht zuletzt soll dabei die finanzielle Zukunft dieser an der Förderung des allgemeinen Umweltbewußtseins so maßgeblich beteiligten Bildungsjstätten gesichert werden. Die in den Umweltzentren tätigen Personen sind in den meisten Fällen durch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen beschäftigt, so daß dringend Wege gefunden werden müssen, die eine gesicherte Finanzierung ermöglichen, damit diese notwendige Arbeit nicht zusammenbricht.

Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelterziehung ist bewußt als lockerer Arbeitszusammenhang gegründet worden; dies schließt nicht aus, daß in späterer Zeit die Arbeitsgemeinschaft die Form eines eingetragenen Vereins erhält. Die **Deutsche Gartenbau-Gesellschaft e. V. stellt der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelterziehung ihr Bonner Büro als Sitz zur Verfügung**. Aus dem satzungsgemäßen Auftrag der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft und aus ihrer Verpflichtung gegenüber der Grünen Charta von der Mainau erscheint diese Gründungshilfe selbstverständlich. Ebenso verpflichtend ist die Resolution zur Natur- und Umwelterziehung, die anlässlich einer Tagung „Wege zur Naturerziehung“ im Oktober 1987 auf der Insel Mainau verabschiedet wurde.

Gewählt wurde von den Vertretern der Zentren für den Zeitraum von zwei Jahren ein **neunköpfiger Sprecherrat** (Presseinformationen).

Hinweise der slh-Redaktion:

Der Verband Deutscher Schullandheime e. V. beginnt ab Oktober 1988 seinen Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim — ökologischer Lern- und Erziehungsverband“ (vgl. Seite 63-65 in diesem slh-Heft!).

„Natur- und Schullandheim“ ist von den Anfängen an eine kontinuierliche Rubrik in der Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik (slh) mit Reflexionen und Beispielen für die Praxis.

Die Beiträge in slh 142 und slh 143 zeigen inhaltliche, methodische und organisatorische Formen der Kooperation von Umweltzentren und Schullandheimen.

Kontaktanschriften:

Umweltzentren:

Eberhard Reese, Brandensteinstraße 33,
3000 Hannover 81, Telefon 05 11 / 83 56 32.

Schullandheime:

Klaus Kruse, Elsterkamp 10, 2110 Buchholz,
Telefon 0 41 81 / 3 85 92. HT

landheime des Stadt Hannover: „**Ökologische Heimaterziehung**“.

Diese wird in **zehn Projekten** (je 2 bis 3 Seiten) in Wort und Bild **exemplifiziert**.

Nach diesem „pädagogischen Kontext“ werden die einzelnen Heime vorgestellt — mit Fotos zur Ansicht und Aufenthaltssituation, mit Kartenausschnitten, mit geordneten Texten über die **pädagogischen Möglichkeiten** und **organisatorischen Bedingungen der einzelnen Schullandheime**.

Wer für sein Heim, die Heime seiner Stadt, seiner Region „werben“ will, findet nicht nur **formale Anregungen**, sondern vor allem ein „**pädagogisches Muster**“.

Kontakt:

Eberhard Reese, Vinnhorsterstraße 2,
3000 Hannover 1

HT

HINWEISE DER REDAKTION IN EIGENER SACHE

Die Redaktion stellt im Anschluß an die „NACHRICHTEN“ ab slh 146 eine 1/1 slh-Seite zur Verfügung. Auf dieser Seite können — bis zu sieben Zeilen einer Spalte kostenlos — alle möglichen SLH-Anliegen (außer Belegungsterminen) „transportiert“ werden: An- und Verkauf von Schullandheimen und Inventar, Stellengesuche und -angebote u. a. m.

Rekationsschluß für slh 146: 31. 1. 1989.

„SCHULLANDHEIME — EINE IDEE IM WANDEL“

Unter diesem Titel stellt die **Landeshauptstadt Hannover** ihre **Schullandheime** vor — mit Texten (Gerhard Winkel und Eberhard Reese), Fotos und Kartenausschnitten. Format 20 x 20 cm, 44 Seiten.

Überraschend ist nicht nur die grafische Gestaltung. Die inhaltliche Anordnung ist pädagogisch bestimmt: Wenige Seiten zeigen den **Wandel der Schullandheimidee** aus der Tradition der Schullandheimbewegung zur besonderen Profilierung der Schul-

Die slh-Rubrik: **SERIE Der „andere“ Text/Das „andere“ Bild** — vgl. slh 142, Seite 1 — wird fortgeführt: Zusendungen an die slh-Redaktion.

Bei den „anderen Bildern“ der SERIE besteht vielleicht der Wunsch, den einen oder anderen Druck privat oder für ein Schullandheim in Auftrag zu geben.

Rückmeldungen bei der slh-Redaktion.



VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E. V.

Der Verband Deutscher Schullandheime e. V. ist die Dachorganisation der Schullandheimvereine in der Bundesrepublik Deutschland. In ihm sind Träger von über 350 Schullandheimen und von anderen Heimen, deren Eignung für die Schullandheimarbeit anerkannt ist, zusammengeschlossen. Die Heimträger gehören gleichzeitig dem zuständigen Landesverband/Arbeitsgemeinschaft und dem Bundesverband an. Der Sitz des Bundesverbandes befindet sich in Hamburg, die Geschäftsführung wird in Bürogemeinschaft mit der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig (ADS) in Flensburg erledigt.

Der Verband Deutscher Schullandheime bemüht sich als Fachverband um die ideelle Zielsetzung und die theoretisch-wissenschaftliche Grundlegung der Schullandheimpädagogik. Als Spitzenverband der Schullandheimträger in der Bundesrepublik Deutschland vertritt er deren gemeinsame Belange in pädagogischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Fragen.

Außerdem ist es sein Anliegen, den Schullandheimgedanken einer breiten Öffentlichkeit nahezubringen. Der Bundesverband hat zahlreiche Veröffentlichungen zur Schullandheimpädagogik herausgegeben.

Geschäftsstelle:

Am Marienkirchhof 6, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon 04 61 / 8 69 30

„DAS SCHULLANDHEIM“ (slh)

Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik

„DAS SCHULLANDHEIM“ ist ein Diskussionsforum für pädagogische, bildungspolitische, wissenschaftliche, wirtschaftliche und organisatorische Aspekte der Schullandheim- und Schulpädagogik und richtet sich an Schule und Universität, Lehrer und Eltern, Kultusverwaltungen und Kommunen und an die Träger der Schullandheime.

„DAS SCHULLANDHEIM“ vertritt ein ganzheitliches Erziehungskonzept, wie Erziehung und Unterricht, Unterricht und Freizeit, Schule und Leben im Schullandheimaufenthalt in besonders günstiger Weise miteinander verbunden werden.

„DAS SCHULLANDHEIM“ gibt durch konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele Anregungen zur eigenen Reflexion und eigenen Umsetzung in der besonderen Situation des eigenen Schullandheimaufenthaltes.

„DAS SCHULLANDHEIM“ ist angewiesen auf die Mitarbeit vieler an der Schullandheimpädagogik in Theorie und Praxis Beteiligten und Interessierten: Kritische Lektüre und Rückmeldung; Programme, Berichte, Texte; Foto und Grafik; Anregungen aus der Praxis der Schullandheimaufenthalte aller Schulformen und Altersstufen.

© Verband Deutscher Schullandheime e. V.

Bezug: Geschäftsstelle des Verbandes

Redaktion: Heinrich Thies, Oberntorwall 1, 4800 Bielefeld, Telefon 05 21 / 6 76 90

In slh 143, Seite 62, und slh 144, Seite 70, ist der thematische Rahmen für die folgenden Hefte ausführlich benannt.

Die Beiträge der letzten slh-Hefte

- *Beispiele und Anregungen für Praktisches Lernen und Kreatives Gestalten;*
- *Diskussionen zur Schullandheimpädagogik und ihren „ökonomischen“ Bedingungen;*
- *Kooperation mit und Abgrenzung gegenüber „benachbarten“ Einrichtungen (Umweltzentren, Landerziehungsheime);*
- *Akzentuierung besonderer pädagogischer Intentionen (Umwelterziehung, religiöse Erziehung, „Parteilichkeit für Mädchen“)*

verknüpfen eine Vielfalt von Aspekten der Schullandheimpädagogik, die den weiteren Diskurs bzw. die praktische Umsetzung in der jeweils besonderen Situation des Schullandheimes und des Schullandheimaufenthaltes implizieren.

Rückfragen, Hinweise, Beiträge zum offenen Diskurs und zur praktischen Umsetzung an die Redaktion — für slh 146 bis zum 1. Februar 1989 —:

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

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

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

Bestellungen und Zuschriften an 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.

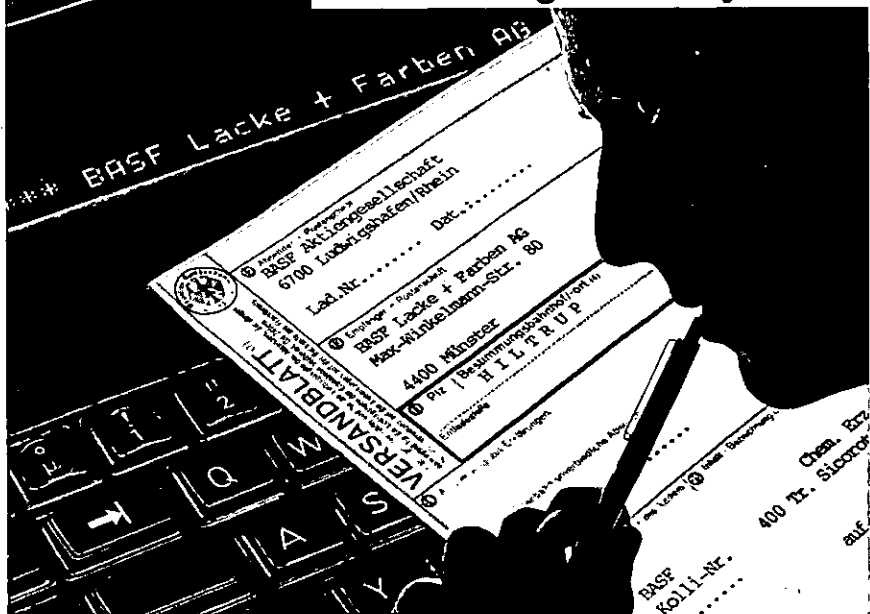
Die Beiträge dieses Heftes sind auf honorarfreier Basis erschienen; ebenso ist die Redaktion ehrenamtlich.

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

Die Zukunft lernen – Ausbildung made by BASF



Wir suchen kluge Köpfe.

Die BASF in Ludwigshafen verkauft sechstausend verschiedene Produkte an Kunden in der ganzen Welt. Dazu brauchen wir qualifizierte Kaufleute, die gerne im Team arbeiten und mit moderner Bürotechnik umgehen können.

Kaufmännische Ausbildung wird deshalb in der BASF großgeschrieben. Haupt- und Realschüler, Mädchen und Jungen, finden bei uns Berufe mit Zukunft:

- Bürogehilfin
- Bürokauffrau
- Industriekaufmann/-frau

Die Ausbildung in der BASF ist für kluge Köpfe der Start zu einem erfolgreichen beruflichen Werdegang. Neben kaufmännischen Berufen bieten wir auch noch eine Vielzahl von Ausbildungsmöglichkeiten im naturwissenschaftlichen oder technischen Bereich.

Wenn Ihr mehr wissen wollt, schreibt uns.

BASF Aktiengesellschaft
Personalverwaltung Auszubildende
D-6700 Ludwigshafen

Die Kraft der Innovation

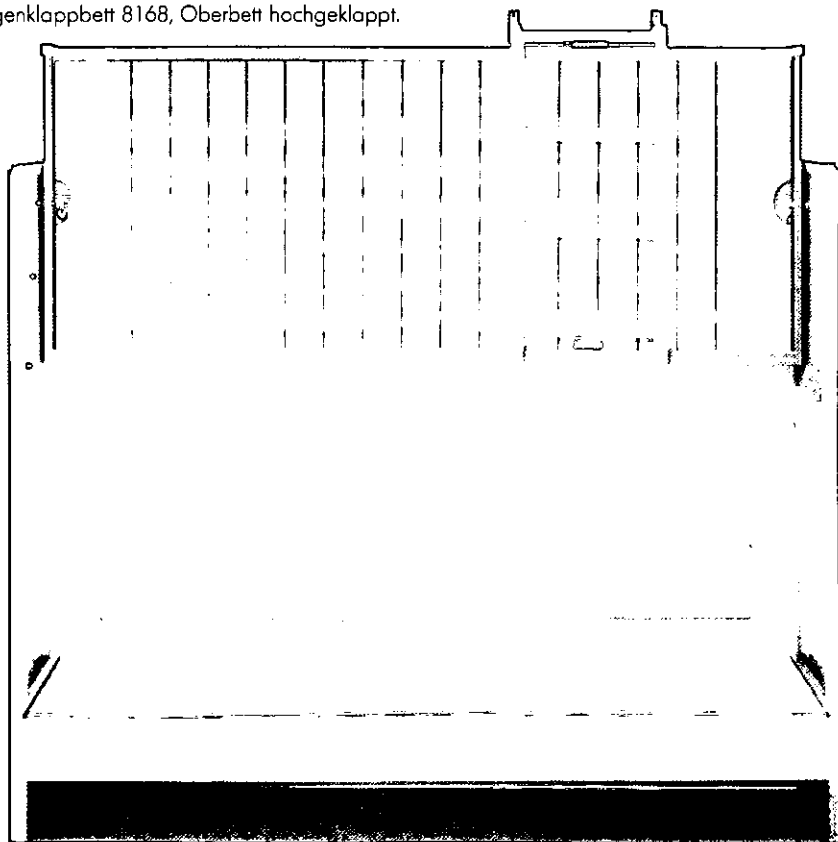
BASF

Eine Schulklasse kommt selten allein.

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

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

Etagenklappbett 8168, Oberbett hochgeklappt.



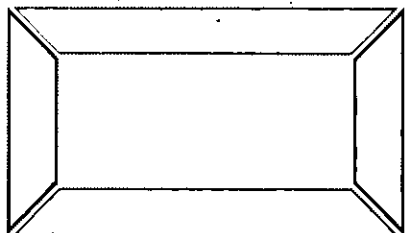
zwei Einzelbetten. Ganz, wie die Situation es erfordert.

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

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

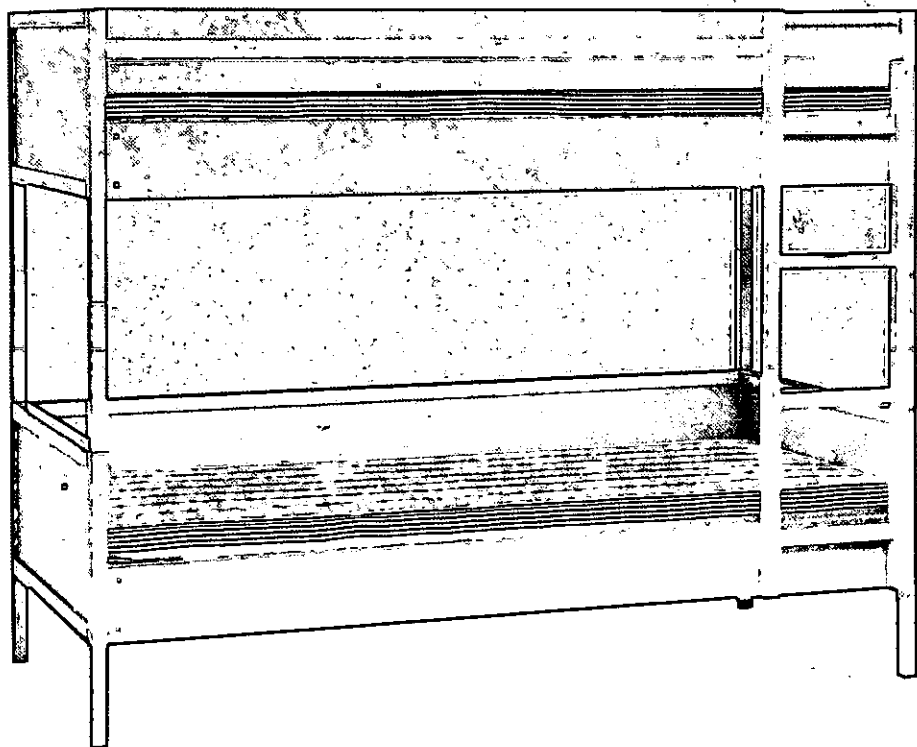
Ferdinand Sudahl GmbH & Co. KG
7177 Untermünkheim-Enslingen
Telefon (079 06) 5 83-4, Telex 74 829

SUDAHL



Innenarchitektur mit Funktion

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



zitat

„Jedes wissenschaftliche System wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern. Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist. Verschafft sie sich diesen Raum durch ihre eigenen Kräfte, und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung; so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern. Das ist die einzig richtige Form.“

Schleiermacher