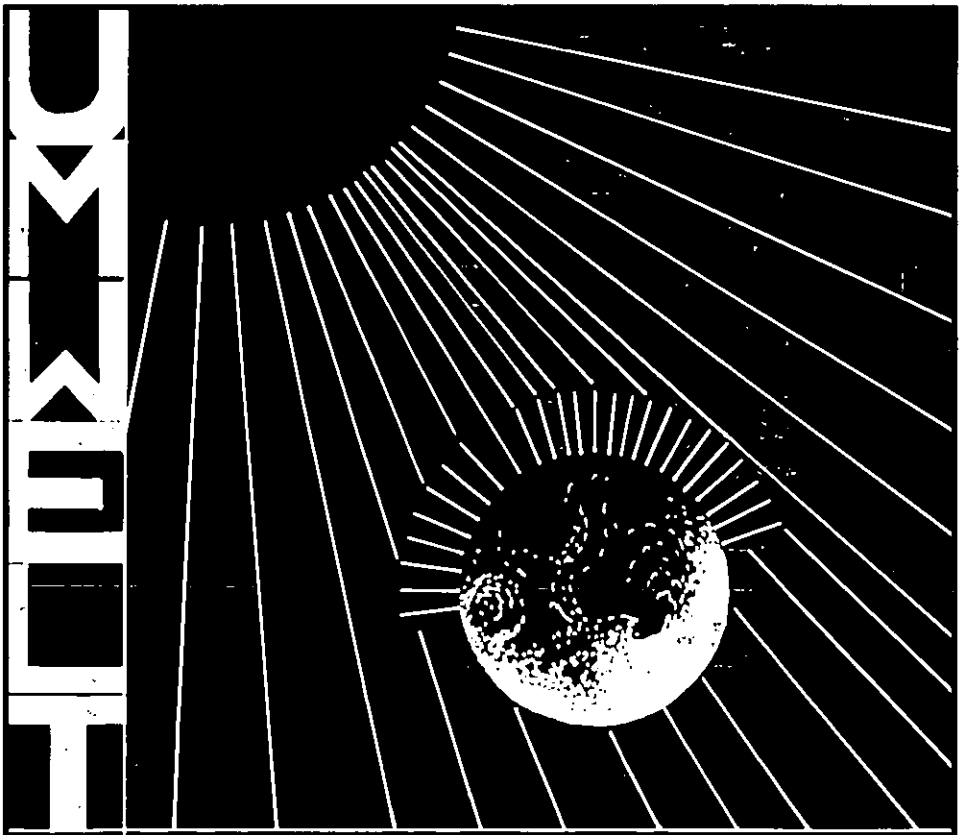
das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



1

UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM
MODELLE UND KONZEPTIONEN

Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 146 — 1989 — Heft 1 ISSN - 0724 5262

Veröffentlichungen zur Schullandheimpädagogik

ERZIEHUNG IN SCHULE UND SCHULLANDHEIM

In dieser Schriftenreihe sind Gedanken zum Thema Erziehung gesammelt, Orientierungshilfen für bewußtes pädagogisches Handeln dargestellt und Ansätze für eine Realisierung beschrieben.

Band 2 und 3 enthalten viele Aufenthaltsbeschreibungen verschiedener Klassenstufen. Die beteiligten Lehrer/Autoren berichten anschaulich über ihre Erfahrungen aus der Praxis. Die Beispiele zeigen eine Fülle inhaltlicher Möglichkeiten von Schullandheimaufenthalten.

Band 1	**Gedanken, Orientierungen, Ansätze**	128 Seiten, DM 12,50
Band 2	**7 Beispiele aus der Praxis (I)**	128 Seiten, DM 12,50
Band 3	**16 Beispiele aus der Praxis (II)**	304 Seiten, DM 15,—
Band 4	**Grundlegende pädagogische Aussagen — Reflexionen — Auswertungen von Praxisbeispielen**	192 Seiten, DM 13,—
Band 5	**Psychosoziale Erziehung im Schullandheim — Gesamtband** (enthält die Beiträge der Bände 2, 3 und 4)	624 Seiten, DM 29,—
Band 6	**Beiträge zur theoretischen Reflexion**	96 Seiten, DM 10,50

PROJEKTARBEIT IM SCHULLANDHEIM

Band 1	**Geographie** 216 Seiten, DIN A 5	DM 14,—
Band 2	**Biologie** 398 Seiten, DIN A 5	DM 18,—
	Arbeitshilfen: Bäume und Sträucher 47 Arbeitsblätter und Druckvorlagen für Overheadfolie, DIN A 4	DM 9,50
Band 3	**Fotografieren, Filmen, Fernseherziehung** 398 Seiten, DIN A 5	DM 18,—
Band 4	**Arbeitslehre / Werken** 126 Seiten, DIN A 5	DM 14,—

Diese Veröffentlichungen stehen unter dem Leitgedanken

„aus der Praxis für die Praxis".

Es wird über eine Vielzahl von Versuchen, Ansätzen und Erfahrungen berichtet sowie didaktische und methodische Anregungen und Hinweise für die Arbeit im Schullandheim gegeben. Besonders berücksichtigt werden bei der Darstellung die unterschiedlichen Formen des Lernens, der Lernort und der Zeitaspekt, weil hierdurch deutlich wird, warum Projektarbeit im Schullandheim sinnvoll durchgeführt werden kann.

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME

2390 FLENSBURG — POSTFACH 1127 — TELEFON (04 61) 86 93 - 0

Die beiden Hefte slh 146 und 147 befassen sich aus Anlaß des 1988 begonnenen, bis 1991 laufenden Modellversuchs „Umwelterziehung im Schullandheim" des Verbandes Deutscher Schullandheime ebenfalls mit dem Thema „Umwelt".

Die Umweltproblematik in der Schullandheimpädagogik anzusiedeln und aufzuarbeiten, erscheint auf den ersten Blick naheliegend, ist doch das Naturerleben stets eine wesentliche Wurzel der Schullandheimarbeit gewesen. Auf den zweiten Blick allerdings eröffnen sich Probleme: Es kann z. B. nicht sinnvoll sein, zum Thema „Umwelt" in kleinen Bausteinen den guten, alten, wenn auch alternativ aufgemachten Biologieunterricht zu servieren. Die größten Gefahren bei der Auseinandersetzung mit der Umweltproblematik liegen allerorts in ihrer Verharmlosung. Dabei sind es natürlich nicht die Inhalte selbst bzw. ihre Thematisierung, sondern gerade die Art der Umsetzung und Aufbereitung ist entscheidend für den pädagogischen Erfolg, der in diesem Zusammenhang einmal mehr „Betroffenheit" heißen muß.

Wer das Ausmaß des Schadens feststellen will, muß zwar lernen m a ß z u n e h m e n , zuvor jedoch muß er den existentiellen Schock nachvollziehen, den seinerzeit der apokalyptisch anmutende Bericht des Club of Rome in der Weltöffentlichkeit auslöste, und er muß zusätzlich realisieren, daß seit Erscheinen der „Grenzen des Wachstums" sich nichts wesentlich zum Guten gewendet hat (!).

Wer also das Thema „Umwelt" auf die Tagesordnung setzt und zu den Maßnahmen — z. B. zur Erarbeitung vom Statistiken — übergeht, ohne in der Gruppe die faktische wie subjektive Betroffenheit bzw. Ohnmacht zu e r a r b e i t e n , der mag schlimmstenfalls einmal mehr den Eindruck erwecken, alles sei bereits in den besten Händen, der Feind sei erkannt und die Natur werde gerade repariert.

Aus diesem Grund werden die Beiträge zur Theoriebildung in slh 146 sowie die Praxisberichte in slh 147 jeweils von kritischen Texten (zum Thema) eingerahmt, um durch größtmögliche Streuung der Perspektiven das eigentliche Problem deutlich zu zeichnen.

HT/GL

IN DIESEM HEFT

das Schullandheim slh

UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM

MODELLE UND KONZEPTIONEN

- Karl-Albrecht Bourwieg
  UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM 4—5
- Herbert Kersberg
  SCHULLANDHEIME IM DIENSTE DER UMWELTERZIEHUNG 6—15
- Hans-Dieter Bauer
  ENTWICKLUNG MODELLHAFTER KONZEPTE IM SCHULLANDHEIM HOBBACH/UNTERFRANKEN 16—21
- Gerald Klenk
  ÖKOLOGISCHE ERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM PFEIFFERHÜTTE/MITTELFRANKEN 22—28
- Martin Ritz
  UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM AM WATTENMEER 29—33
- Kurt Schabacher
  ÖKOLOGIESTATION UND SCHULLANDHEIME — BEGINN EINER ZUSAMMENARBEIT IN BREMEN 34—36
- Eberhard Reese und Gerhard Winkel
  EIN MODELL ZUR EINBINDUNG DER SCHULLANDHEIME IN DIE UMWELTERZIEHUNG 27—43
- Gerhard Winkel
  EIN KONZEPT ZUM FINDEN GANZHEITLICHER UNTERRICHTSSTRUKTUREN 44—56
- Fritz Heidorn
  HANDELN ALS LEITLINIE VON UMWELTERZIEHUNG 57—64
- Gabriele Ludwig
  „UMWELT" — VARIATIONEN ZUM THEMA 65—69
- Klaus Kruse
  ZUM MODELLVERSUCH „UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM" 70—71

- ☐ Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime:
  Eine Konzeption zur Umwelterziehung 64
- ☐ Verzeichnis der Autoren/innen in slh 146 und slh 147
  Impressum 72

das Schullandheim slh

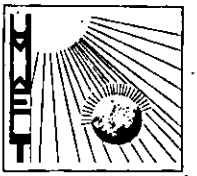
DEUTSCHES SCHULLANDHEIM

slh 147 — Heft 2 — 1989

IN DIESEM HEFT

UMWELTERZIEHUNG IM SCHULLANDHEIM

METHODEN UND INITIATIVEN FÜR DIE PRAXIS



METHODEN DER UMWELTERKUNDUNG IM SCHULLANDHEIM

BERICHTE UND REFLEXIONEN DER „ARBEITSGRUPPEN UMWELTERZIEHUNG" ZUR LEHRERFORTBILDUNG IM RAHMEN DER BUNDESARBEITSTAGUNG 1988

▶ BERICHTE AUS DEN ARBEITSGRUPPEN 7—14

▶ Gerhard Winkel
METHODEN DER UMWELTERKUNDUNG — REFLEXIONEN UND ANREGUNGEN 15—21

INITIATIVEN FÜR DIE PRAXIS DER UMWELTERZIEHUNG

▶ Helge Thielemann und Franz Trummer
AN DER NORDSEE MIT KINDERN DIE NATUR ERLEBEN 22—30

▶ Uwe Jacobs
„ERLEBNIS WALD" — PROJEKTTAGE IM SCHWARZWALD 31—35

▶ Herbert Kersberg
LANDSCHAFTSÖKOLOGIE IM DIENSTE DER UMWELTERZIEHUNG 38—42

▶ Jürgen Zuleger
UNTERSUCHUNG DER GEWÄSSERGÜTE EINES FLIESSGEWÄSSERS 43—51

▶ Hannelore Mayfarth
PLANUNG, ANLAGE UND NUTZUNG EINES FEUCHTBIOTOPS 52—57

▶ Helga Erler
EIN MODELLVORHABEN DES LANDESINSTITUTES FÜR PÄDAGOGIK UND MEDIEN IM SAARLAND 58—63

ZUR DISKUSSION

Gerhard Winkel und Eberhard Reese
„SCHULLANDHEIME" — EINE IDEE IM WANDEL 4—5 und 64—67

☐ Im nächsten Heft · Impressum 70

☐ Umwelterziehung: Literaturhinweise 71

Umwelterziehung im Schullandheim

Dem ebenso deprimierenden wie unaufhaltsam scheinenden Legitimationsverlust pädagogisch gestalteter Lernsituationen winkt im Gefolge der ökologischen Krise ein Silberstreif am Horizont.

Nachdem die Blütenträume der „Innovation des Schulalltags" im Rückbau bürokratischer Strukturen, das Konzept des „Lernens in Freiheit" in der leistungsorientierten Straffung der Curricula, der „kritische Diskurs" schließlich in der stromlinienförmigen Apathie des Neuen Sozialisationstyps verdorrt sind, verspricht das Thema „Ökologie und Umwelt", die Hinwendung zur Umwelterziehung, auf ein komplexes Thema zu treffen, an dem pädagogischer Handlungsbedarf besteht.

Wenn in diesem und dem folgenden Heft das Thema der „Umwelterziehung" in den Kontext der Schullandheimpädagogik gestellt wird, so geschieht das nicht in der Absicht, einen umfassenden Überblick über die aktuellen und zukünftigen Möglichkeiten zu geben, die das Thema im Bezug auf einen Schullandheimaufenthalt hergeben könnte. Das Schullandheim steht vielmehr für einen Typus jener besonderen pädagogischen Situation, in der wir elementare Bedingungen für eben jenen schlichten Vorgang ausmachen, der „Lernen" genannt wird. Um die Rekonstruktion dieses Begriffs geht es in den hier versammelten Beiträgen. Wenngleich freilich die Perspektiven und Prognosen im Bezug auf dieses Unterfangen ganz unterschiedliche Akzentuierungen erfahren, so scheint es doch einen gemeinsamen Ansatz zu geben, daß nämlich die Rekonstruktion von Lernen über die Verknüpfung mit dem „Handeln" des Lernenden verläuft.

So sind landschaftsökologische Faktoren Gegenstand von Erkundungen und Untersuchungen (KERSBERG), ein Feuchtbiotop wird nicht nur Objekt einer „Baumaßnahme", sondern Ausgangspunkt einer längerfristigen, umwelterzieherischen Nutzung (MAIFARTH), naturkundliche Themenbereiche werden unter Aspekten der sinnlichen Wahrnehmung erschlossen (THIELEMANN/TRUMMER), ein Schullandheimaufenthalt ist durch Gestaltung und bedeutsame Arbeit in Haus und Umgebung strukturiert (KLENK) oder ins Handlungsfeld einer Ökologiestation eingebunden (SCHABACHER), Handeln, Erfahren, Gestalten nehmen in einem ganzheitlichen Konzept von Naturerlebnis eine tragende Rolle an (WINKEL, BAUER) oder soll als Leitlinie von Umwelterziehung überhaupt gelten (HEIDORN).

Das nahezu einhellige Plädoyer für eine Handlungsorientierung ist nicht nur deswegen bemerkenswert, weil es keiner „redaktionellen Maxime" sich verdankt, sondern vor allem deshalb, weil es zu einem Zeitpunkt erfolgt, zu dem die Verbannung von Praxis und Handlungsbezug aus organisierten Lernveranstaltungen als abgeschlossen gelten muß. In Schule und Erwachsenenbildung hat sich Lernen als erfolgreiche Variante des Dispens vom Handlungsdruck, als reflexive Welt des „als-ob" und „noch-nicht" installiert und pädagogisch begründet.

So begeben sich diese Beiträge in einen deutlichen Gegensatz zu Dogmen und Maximen der herrschenden Theorie und Praxis pädagogisch strukturierter Veranstaltungen — ohne dies freilich zu vertiefen. Darin, daß Kinder in Schulen nicht lernen, hat man bislang eher die Herausforderung nach der Optimierung von Lehrstrategien und Materialien gesehen, sozialpädagogische Betreuung und Ganztagsschule sind die Rezepte gegen Unlust und Frust.

Sollen die Modelle und Konzepte der Umwelterziehung verstanden werden als singuläre Insel-Erlebnisse in einer öden Lernwüste, dem Thema Natur und Ökologie verhaftet, an die besondere Situation „Schullandheim" gebunden? Oder kön-

nen wir, wie HEIDORN es nahezulegen scheint, am Beispiel der Gestaltung von Umwelterziehung darüber etwas erfahren, was beim Lernen generell im Argen liegt?

Dann freilich haben wir es mit Gebrauchsmustern für Lernwelten zu tun, deren besondere Vorzüge sich an einem Thema darstellen, das im Vergleich zu den oftmals zufälligen und willkürlichen Problemstellungen der Schule sich einen hohen Rang als relevanter Lerngegenstand sichert. Umwelterziehung scheint das brachliegende und verstreute Arsenal pädagogischer und didaktischer Phantasie mobilisieren zu können; ein Indiz dafür liefern die Beiträge in der Eindringlichkeit, mit der durchweg auf die Notwendigkeit und Chance „fächerübergreifender" Konzeptionen, auf „Eigendynamik" und „Lebensnähe" des Lernprozesses bestanden wird.

Nun sind dies alte Hüte des pädagogischen common sense, bekanntermaßen jedoch neuwertig, weil nie getragen, und im saurierhaften Umgang der Bildungsinstitutionen mit den emotionalen und kognitiven Ressourcen von Lernenden vom Aussterben bedroht. Liest man die Beiträge unter diesem Gesichtspunkt, so zielt Umwelterziehung auf die Kritik der Cowboy-Ökonomie, deren Deutungsmuster unsere Lebenspraxis in erschreckender Weise bestimmen: dem interesselosen Wohlgefallen an der seufzenden Schöpfung, dem mit Umwelterziehung abgeholfen werden soll, ist zwanglos die deprimierende Verschwendung der geistigen und spirituellen Ressourcen, der problematische Umgang mit der eigenen Gesundheit, der von ethischen Postulaten gereinigte Verbrauch von wissenschaftlich-technischen Ergebnissen und von Energie an die Seite zu stellen.

Will sich Umwelterziehung im Schullandheim nicht darin erschöpfen, nunmehr ökologisch armierte Begründungen dafür zu vermitteln, daß man keine Blechdosen in die Dünen pfeffert, im Wald nicht raucht und die brütende Kohlmeise nicht mit dem röhrenden Ghetto-blaster aus dem Nest jagt, dann steht die Diskrepanz von (Umwelt-)Wissen und (Umwelt-)Verhalten (BAUER) zur Disposition.

Diese Diskrepanz rührt an die Grundlagen des Geschäfts: in aller Regel repräsentieren Schullandheime Lebenswelten, die dem Konzept der Umwelterziehung kontraproduktiv sind, beispielsweise in dem Sinne, daß sie Möglichkeiten zur Gestaltung, zum experimentellen Gebrauch der Sinne, schlicht zum Nachdenken und zur Besinnlichkeit nicht bieten.

Erinnern wir uns: die Umwelt des Menschen hat eine Innenwelt und eine Außenwelt. Erziehung bezieht ihre Legitimation aus dem Versuch, den Prozeß der Gestaltung der Kräfte und Ressourcen der Innenwelt des Subjekts zu begleiten und zu fördern.

Angesichts von Umwelterziehung muß also die Frage erlaubt sein, welchen Sinn es hat, etwas über unsere (äußere) Umwelt zu erfahren — es sei denn, wir können dabei etwas darüber lernen, wie wir in den dringend notwendigen Dialog mit der terra incognita unserer (inneren) Welt treten können.

Die Beiträge machen Mut; sie zeigen, was schon alles geht, sie verdeutlichen, wie vielfältig die Bedingungen sind, unter denen Umwelterziehung als Ensemble von Ideen, sachlichen Voraussetzungen und phantasievollen Grenzüberschreitungen vorankommt.

Wenn schließlich die offenen Fragen die Antworten überwiegen, insbesondere was die Implikate der „Ganzheitlichkeit", die Einbeziehung der künstlerisch-schöpferischen Dimension und vor allem den Rückbezug und Transfer in die Lernwelt „Schule" angeht, so ist diese Sperrigkeit gewiß kein Nachteil für die Diskussion: Der anlaufende Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim" (KRUSE) ist neben der Aufarbeitung von Projekten für innovative Praxis und die Suche nach zusätzlichen Aufmerksamkeitsrichtungen offen. *Karl-Albrecht Bourwieg*

Schullandheimaufenthalte im Dienste der Umwelterziehung

Grundsätzliches · Beispiele · Arbeitsformen

Von Herbert Kersberg

1. Grundsätzliches

Umwelterziehung ist ein so komplexes und sensibles Aufgaben- und Aktionsfeld, daß eine Reihe sachlicher, pädagogischer und situationsbedingter Voraussetzungen in hinreichendem Maße erfüllt sein muß, wenn greifbare Ergebnisse erzielt werden sollen. Dies gilt insbesondere für geographisch oder biologisch akzentuierte Vorhaben der Umwelterziehung in der freien Landschaft, wo positive oder negative Entwicklungen ohne Einsicht in die sachlichen Zusammenhänge und damit auch in das komplexe Ursachen- und Wirkungsgefüge meist nur schwer erkennbar sind. Solche Vorhaben werden aber auch dann wenig erfolgreich sein, wenn die äußere Lernsituation ungünstig ist, wenn Erwartungshaltungen und Motivationen fehlen, wenn sie unter den sattsam bekannten Bedingungen von Unterricht und Schule durchgeführt werden sollen. Die besondere pädagogische Situation eines mehrtägigen Heimaufenthaltes wird daher als ein möglicher psychischer und sozialer Hintergrund gewählt.

Der Diskussion des Themas Umwelterziehung sollen unter der getroffenen thematischen Eingrenzung einige Thesen vorangestellt werden, die für die Auswahl von Beispielen und für die Schlußfolgerungen von Bedeutung sind. Diese Feststellungen führen zu Forderungen an Art und Form des Unterrichts sowie an die pädagogische Situation des Vorhabens.

Unter den hier gewählten Ansätzen zur Umwelterziehung können unter den vielen möglichen zunächst folgende Feststellungen getroffen werden:

— Umwelterziehung ist so stark *sachbezogen* und auf den konkreten Fall orientiert, daß sie vernünftigerweise nicht losgelöst von Fakten und konkreten Situationen betrieben werden kann,

— Umwelterziehung ist in einem so hohen Maße *problem- und handlungsorientiert* und damit auf Reflexion und Änderung bzw. Verfestigung von Verhaltensweisen ausgerichtet, daß sie nicht abstrakt betrieben werden kann,

— Umwelterziehung läßt sich in vielen Bereichen so stark *elementarisieren,* daß sie nicht einer bestimmten (höheren) Schulstufe zugeordnet werden muß, sondern auf allen Entwicklungs- und Schulstufen möglich und notwendig ist,

— Umwelterziehung ist sachlich so *vielschichtig,* daß sie nicht einem einzigen Schulfach als Aufgabe zugewiesen werden sollte,

— Umwelterziehung muß *zukunftsorientiert* und damit eine Lebenshilfe sein.

Daraus ergeben sich für den Unterricht und für die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung in der Schule ganz konkrete *Forderungen und Eingrenzungen:*

— Umwelterziehung setzt Anschauung und Faßbarkeit des konkreten Falles voraus. Diese erfordern — wenn irgend möglich — eine *„originale Begegnung"* mit dem Gegenstand und der konkreten Situation, also die Arbeit *„vor Ort"*,

— Umwelterziehung ist in hohem Maße mit der Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten aus Überzeugung verbunden: sie setzt *persönliche Betroffenheit* voraus,

— Umwelterziehung ist mit „Grundtatsachen" und „Grundwahrheiten" verbunden, daher muß das *Elementare* an jedem exemplarischen Fall erkannt werden können,

— Umwelterziehung sollte *fächerübergreifend* angelegt sein,

— Umwelterziehung sollte auch außerschulische Maßnahmen einschließen.

Diese Sichtweisen und Begründungen für Lern- und Bildungsziele sowie für fachliche und methodische Ansätze gehen von entsprechenden organisatorischen und psychosozialen Voraussetzungen in der Schule aus.

Welche Möglichkeiten von originaler Begegnung, von Fallstudien vor Ort, von direkter Betroffenheit, von erlebnishaftem Unterricht und von fächerübergreifenden Projekten bietet uns aber die „Alltagsschule" überhaupt noch? Wo sind solche Wunschträume noch realisierbar? Gehen all diese löblichen Ziele an den Realitäten unserer Schulen nicht radikal vorbei?

Diesen aus den Alltagserfahrungen erwachsenen Bedenken läßt sich m. E. nicht allzu viel entgegenhalten. Zweifellos ist unsere Schule gerade in diesem Anspruchskomplex, der zumindest seit der Zeit der Reformpädagogik einen hohen Stellenwert einnehmen sollte, in der Praxis hoffnungslos zurückgefallen. Dies erscheint für große, vielzügige Systeme mit den geforderten vergleichbaren Arbeitsthemen, Leistungen und Bewertungen besonders zuzutreffen. Hier sind die Möglichkeiten, die früher an wenig gegliederten Schulen oder gar ein- und zweiklassigen Landschulen aufgezeigt und erprobt wurden, nur noch ein unwirkliches, fast nostalgisches Stück Geschichte der Pädagogik.

Die pädagogischen Arbeitsmöglichkeiten sind in manchen Schulen in der Tat gering geworden. Dies hat allerdings nicht nur organisatorische und systemeigene Gründe. Soziale Voraussetzungen, gesellschaftliche Entwicklungen, egoistisches Konsumverhalten, kritiklose Einstellungen gegenüber Massenmedien und berechtigte Zukunftsängste treffen hier zusammen.

Es bleibt als gelegentlicher Ausweg die Suche nach *Lernorten außerhalb des Klassenzimmers,* die auch Anregungen und Arbeitsmöglichkeiten im Hinblick auf schulische Lernziele bieten können.

Für das hier betrachtete Aufgabenfeld der Umwelterziehung kommen all jene Möglichkeiten in Betracht, die mit den anerkannten, auch in den Richtlinien betonten eintägigen „Schülerwanderungen" (Schülerexkursionen, Lehrwanderungen, Tagesausflügen) und den mehrtägigen, ein- bis zweiwöchigen *Klassen- und Schulfahrten (Schullandheimaufenthalte, Fahrten mit Jugendherbergsübernachtungen etc.)* verbunden sind. Hier liegen noch wertvolle Möglichkeiten gemeinsamer „Draußenbeobachtungen" und Erlebnisse durch direkte Begegnungen mit den Dingen und Erscheinungen, die manchmal aus Unkenntnis übersehen und häufig aus organisatorischen Gründen außer acht gelassen werden.

Bevor einige standörtlich bedingte Beispiele zu Vorhaben der Umwelterziehung im Gelände aufgezeigt werden, sollen die wünschenswerten Rahmenbedingungen am Beispiel der *Vorteile eines Schullandheimaufenthaltes* so zusammengefaßt werden:

— Ein Schullandheimaufenthalt ist eine schulische Veranstaltung, deren pädagogische Wirksamkeit durch das längere Beisammensein von Schülern und Lehrern in einer insgesamt entlasteten Atmosphäre gegenüber der Schule wesentlich gesteigert ist.

— Im Gegensatz zu dem stark vorgeplanten und in feste zeitliche Raster gezwängten Lernen in der Schule bietet der Schullandheimaufenthalt durch die bessere Möglichkeit der Anwendung angemessener Arbeitsformen und Methoden (Projektarbeit, arbeitsteiliges Verfahren, Erkundung durch Beobachten, Befragen, Kartieren, Messen, usw.) *freie Handlungs- und Erfahrungsräume* für die Schüler.

— Die Entlastung von zeitlichen Zwängen ermöglicht eine stärkere Berücksichtigung von Lern- und Erlebnisganzheiten, von *Diskussion und Nachdenken.*

— Die zu erkundenden Objekte und Erscheinungen sind durch die Arbeit „vor Ort" unmittelbar erfahrbar; daraus ergibt sich bei den Schülern eine stärkere *Motivation.*

— Ein Schullandheimaufenthalt ermöglicht durch *„entdeckendes Lernen"* vielfältige Aktivitäten und Erlebnisse, die erkennen lassen, daß Unterrichtsvorhaben auch *Freude* bereiten können.

— Schullandheime können räumlich und instrumentell in Bezug auf bestimmte Unterrichtsvorhaben besser ausgestaltet sein als Schulen.

— Schullandheime sind Stätten der *Begegnung.*

2. Beispiele:

Beispiel: Schullandheim-Standort „Nordsee-Insel"

Die der deutschen Nordseeküste vorgelagerten Inseln reagieren auf alle Einflüsse von außen („Umwelteinflüsse") besonders empfindlich. Dies gilt in erster Linie für die natürlichen Einwirkungen, die sich aus ihrer Lage im Meer ergeben. Die mechanischen Wirkungen von Meer und Wind, von Gezeiten und Strömungen treffen alle Inseltypen, wenn auch in unterschiedlichem Maße: ob eine Felseninsel wie Helgoland oder die ostfriesischen und Teile der nordfriesischen Sandinseln, ob die Halligen oder Marscheninseln oder Geestkerne wie auf Sylt. In etwa gleichem Maße sind aber auch alle Inseln von anthropogenen Einflüssen betroffen: Für mehrere Monate des Jahres werden sie von einem geballten Tourismus überflutet, der ihnen in vielerlei Hinsicht direkt oder indirekt erheblichen Schaden in ihrem Naturhaushalt zufügt. Auch die vom Meer ausgehenden Verschmutzungen der Küsten und Strände erreichen alle Inseln in gleicher Weise. Das Naturpotential der Inseln mit all seinen Belastungen bildet die begrenzten und daher relativ leicht überschaubaren „Umwelten" der Einheimischen. Für eine befristete Zeit gilt dies auch für die Gäste.

Daraus ergeben sich nun Ansatzpunkte einer Umwelterziehung, z. B. während eines Schullandheimaufenthaltes. Klarer und eindrucksvoller als in den meisten Landschaften des Festlandes werden hier auf der Insel die einfachen Beziehungen erkennbar von Ursache und Wirkung des handelnden Menschen in seiner natürlichen Umwelt. Es kann erwartet werden, daß sich die dabei gewonnenen Einsichten und eingeleiteten Verhaltensänderungen bei Schülern längerfristig auswirken: sie sind die erholungsuchenden Erwachsenen der nächsten Jahrzehnte!

Aspekte von Beobachtungen und Diskussionen vor Ort im Rahmen der Umwelterziehung können hier nur an Beispielen genannt werden. Sie betreffen sowohl die geplante „Draußenarbeit" innerhalb längerfristiger Projekte als auch die Möglichkeiten spontaner Beobachtungen bei kleineren Erkundungsgängen während des Aufenthaltes. Eine wichtige Methode ist dabei die *vergleichende Beobachtung:* Welche

Folgen haben die natürlichen Faktoren auf die Landschaft? Welche Einflüsse gehen von den unterschiedlichen Arten und Intensitäten der Einwirkungen des Menschen aus, soweit sie erkennbar sind, und wie sind die Folgen zu bewerten?

Die Frage nach der Art und dem Grad der *ökologischen Auswirkungen* muß nicht in jedem Fall vor Ort erörtert werden. Es gibt geeignete Situationen im Rahmen des Gesamtvorhabens, bei denen die Beobachtungen reflektiert, verglichen und gebündelt werden können. Wichtig ist zunächst nur die gezielte Beobachtung überhaupt, die kritisch überprüfende Landschafts- und Objektbetrachtung, die Übung der Fähigkeit, gewohnte und scheinbar harmlose Phänomene in der unmittelbar erlebten Umwelt unter ökologischen Gesichtspunkten grundsätzlich als „fragwürdig" anzusehen.

Standorte bzw. Beispiele für Beobachtungen und Diskussionen bei Inselaufenthalten sind etwa:

a) *Strandflächen:* Natürliche Formen und von Menschen bewirkte Veränderungen: Anschüttungen, Küstenbefestigungen durch Buhnen und Steinschüttungen, Bau von „Strandburgen", Vergraben von Abfällen, Zeugen der Meeresverschmutzung am Spülsaum . . .

b) *Küstendünen:* Stadien der Dünenbildung, junge Wanderdünen, alte festliegende Dünen; natürliche Dünenvegetation — Dünenbefestigung durch Bepflanzung; unterschiedliche Arten und Stadien der Dünenzerstörung durch den Erholungsverkehr . . .

c) *Watt und Marsch:* Natürliches Watt und Techniken der Neulandgewinnung und Eindeichung als Küstenschutz und ihre Folgen für den Landschaftshaushalt — ökonomische und ökologische Gesichtspunkte im Widerstreit, das Wattenmeer als Naturpark: Interessenkonflikte und Möglichkeiten tragbarer Kompromisse . . .

d) *Siedlungen der Insel:* Traditionelle Haus- und Siedlungsformen (Landwirtschaft, Fischerei), Wohnsiedlungen und zentrale Einrichtungen für die ortsbürtige Bevölkerung im Vergleich zu Fremdenverkehrs-Siedlungen mit Einrichtungen für den Erholungsverkehr einschließlich der Ver- und Entsorgung. Notieren bzw. Kartieren von Eingriffen in die natürliche Eigenart der Insel-Landschaft, die durch den Fremdenverkehr bedingt sind. Vor- und Nachteile des Fremdenverkehrs für die einheimische Inselbevölkerung.

Zur Diskussion stehen also die Belastungen wertvoller Naturräume einer Insel durch den konzentrierten Fremdenverkehr und die Erholungsansprüche der Menschen sowie durch einen hohen Flächenverbrauch für Folgeeinrichtungen und Versiegelungen (Hotels, Ferienhäuser, Kureinrichtungen, Gastronomie, Verkehrswege, Parkplätze etc.).

All diese Erscheinungen sind auch auf die Küstenlandschaften des Festlandes übertragbar.

Die *Bewertung der Eingriffe* sollte dabei nach einem zu erarbeitenden Schlüssel erfolgen. Eine *Bewertungsskala* für Landschaften oder Landschaftsteile bzw. einzelne Landschaftselemente kann etwa folgende Rangordnung haben:

- ursprünglich (Naturzustand unverändert, keine erkennbaren Eingriffe des Menschen),
- natürlich (Naturzustand nur unwesentlich verändert, Eingriffe ohne erkennbare ökologische Auswirkungen),
- naturnah (Naturzustand stärker verändert, natürliche Strukturen noch gut erkennbar),
- naturfern (Naturzustand wesentlich verändert und teilweise ersetzt, natürliche Strukturen nur noch bruchstückhaft erkennbar),
- unnatürlich (Naturzustand völlig ersetzt oder überdeckt).

Beispiel: Schullandheim-Standort „Mittelgebirge"

Neben den Küstenlandschaften sind die deutschen Mittelgebirge bevorzugte Standorte der Schullandheime. Auch hier bietet der ländliche Raum gegenüber der Stadtlandschaft und dem Ballungsraum überschaubare und daher günstigere natürräumliche Voraussetzungen, um Landschaften und Landschaftselemente nach der Art und dem Grad ihrer Natürlichkeit bzw. der Veränderungen durch Eingriffe sehen, erkunden und beurteilen zu können. Dabei wird oft erst einsichtig, warum zum Beispiel ein Laubwaldrest, eine Baumgruppe oder ein alter Einzelbaum als Zeuge der ursprünglichen Vegetationsdecke erhalten bleiben muß oder warum eine Talaue oder ein markanter Bergrücken nicht besiedelt und ein Steilhang nicht durch Kahlschlag entwaldet werden soll. Es werden dabei unterschiedliche *Kategorien von Begründungen* erarbeitet: ökologische, naturschützerische, emotionale, ästhetische, ökonomische.

Es werden ebenso die Nutzungsansprüche an die Landschaft und die Interessen des Natur- und Landschaftsschutzes gegeneinander abgewogen. Die *Interessenkonflikte* in dieser realen Situation sind Thema der auswertenden Gespräche, für die bei mehrtägigen Aufenthalten an einem Standort hinreichend Zeit verfügbar ist. Dazu gehören auch die Überlegungen zur versuchten „Wiedergutmachung" herbeigeführter Schäden an der Landschaft: *Renaturierung, Ausgleichsmaßnahmen, Ersatzmaßnahmen.*

Hier können also bereits grundlegende Betrachtungsweisen eingeleitet und Einsichten entwickelt werden, die für den verantwortungsbewußten erwachsenen Bürger in zunehmendem Maße unentbehrlich werden und ihn als Mitglied einer *Bürgerinitiative* oder als sachkundigen Bürger in einem *Landschaftsbeirat oder Umweltausschuß* auch sachlich und fachlich qualifizieren.

Neben dieser Form der *„Landschaftsbetrachtung"* mit dem Ziel, die Dynamik einer Landschaft, ihre Entwicklung, ihre Stabilität und Empfindlichkeit zu sehen und zu verstehen, gibt es eine Reihe weiterer unterrichtlicher und erzieherischer Möglichkeiten im Rahmen der Umwelterziehung, für die ein Schullandheimaufenthalt gute Voraussetzungen bietet. Dazu gehören vor allem solche Unterrichtsprojekte, die — zuweilen eingebunden in Vorbereitungs- und Auswertungsphasen des laufenden Schulunterrichts — in ihrem geländepraktischen Erkundungsteil in der Umgebung des Schullandheims geleistet werden können. Sie zielen darauf ab, durch eigene Aktivitäten und Erlebnisse enge geistige und emotionale Beziehungen zu den Naturstrukturen zu schaffen. Das Kennenlernen der Lebewesen und Lebensgemeinschaften vor Ort, der enge Kontakt zu den Objekten durch forschendes und entdeckendes Lernen, gehören zu den wesentlichen Inhalten und Voraussetzungen einer wirksamen Umwelterziehung.

Einige konkrete Objekte in der unmittelbaren Umgebung eines Schullandheims im Mittelgebirge sollen am *Beispiel des Schulllandheims Meinerzhagen (nördliches Sauerland)* auf der Grundlage von Geländeprotokollen der Schüler kurz vorgestellt werden.

Sie können als Hinweise auf Inhalte und Aspekte von Beobachtungs- und Aktionsmöglichkeiten in ähnlichen Räumen verstanden werden:

a) *Quellmulde der Agger* (etwa 600 m im Durchmesser), traditionelle Nutzung als Viehweide; Beobachtungen und Diskussionen:

— *Quellaustritte* (Quellsümpfe) sind ungeschützt gegen den Zugang von Weidevieh und stark zertrampelt, die Quellflora und -fauna sind entsprechend stark gestört. Vorschlag einer Schutzmaßnahme: Abzäunung, Ableitung von Quellwasser in eine Viehtränke.

— Beobachtung der Auswirkungen einer neu eingebrachten *Schlepplift-anlage:* Abfahrtsbahnen mit stark gestörter Grasnarbe, stellenweise ohne Vegetationsdecke; die Holzhütte (als Bedienungs- und Kontrollstation) ist nicht in die Landschaft eingebunden; die Aufschüttung der Auslaufstrecke ist mit einer Verrohrung des Quellbaches verbunden. Schutzmaßnahmen sind ohne Beeinträchtigung der Gesamtanlage nicht möglich, es verbleibt lediglich die Eingrünung der Holzhütte. Diskussion vor Ort: Übertragbarkeit der Phänomene auf die viel größere Problematik in alpinen Landschaften und Hochlagen der Mittelgebirge!

— Beobachtung der Auswirkungen einer *Skisprungschanzenanlage* (Mattenbahnen bis zum Talgrund): Einschlag einer Waldschneise, stark gestörte Bodenvegetation, Verrohrung einer Bachstrecke. Hoher Sprungturm (Metallkonstruktion gegenüber früherer Holzkonstruktion) weithin sichtbar und störendes Element in der Landschaft. Diskussion vor Ort wie oben: Abwägung der berechtigten Nutzungsinteressen, Möglichkeiten und Grenzen der Erholungsfunktion einer Landschaft.

— Diskussion der Errichtung eines *Wohngebäudes im Außenbereich,* dazu in Steilhanglage, die eine etwa 10 m hohe Aufschüttung am Hangfuß bewirkt.

b) *Rest eines Altbuchenbestandes* oberhalb der Quellmulde (Bauernwald):

— Beobachtung des *Abtriebs* einer letzten naturnahen Waldzelle und Einbringen junger Fichten. Diskussion: Aufforstung mit Fichte (in Eigenleistung) als billigste Form der Erfüllung des Wiederaufforstungsgebotes. Sollte eine *Wiederaufforstung* mit Laubhölzern öffentlich subventioniert werden? — Einzelbäume als *belebende Elemente* in der freien Landschaft, Bäume als schützenswerte *Naturdenkmäler?*

c) *Wiesental* unterhalb der Quellmulde:

— Beobachtung des *bachbegleitenden* Saums eines *Erlenbruchwaldes.* Vergleich des erhaltenen naturnahen Abschnitts eines mäandrierenden Bachlaufs mit den begradigten und verrohrten Abschnitten oberhalb.

— Beobachtung einer Aufforstung der Talaue mit *Fichten.* Diskussion: Welche Gründe sprechen für die *Offenhaltung von Wiesentälern* (harmonische Landschaftsgliederung, Abflußschneisen der Kaltluft, Vergrößerung der Biotopvielfalt . . .)? Sollten bei mangelnder Rentabilität der Erhaltung von Weiden für die Rindviehhaltung bezahlte Pflegemaßnahmen der brachliegenden Talwiesen vorgesehen werden? Sollte die Rückentwicklung eines Auewaldes (Erle, Weide, Esche, Ahorn) angestrebt werden?

d) *Talflanke* unterhalb der Quellmulde mit *brachliegender Weide,* stark durchsetzt mit Adlerfarn-Beständen (Gemeindesitz):

— Diskussion der Entwicklungsmöglichkeiten: Kostenlose Überlassung als Rindvieh- oder Schafweide? Öffnung als *Wildwiese?* Durchwachsenlassen zum *Vogelschutzgehölz?* Beobachtungsfläche für die Sukzessionsstadien der Rückentwicklung zum Wald mit *Lehrpfad?* Aufforstung?

e) *Talgrund* oberhalb des Bauernkottens (Hofschulte):

Diskussion: Umwandlung des ehemaligen Feuerlöschteichs zu einem vielfältigen und stärker belebten Teichbiotop und Betreuung durch das Schullandheim als „Freilandlabor"? Vergrößerung des Feuchtbiotops durch Herausnahme der nassen Wiesen aus der landwirtschaftlichen Nutzung mit gleichem Ziel?

f) *Gesteinsaufschluß* am Wegrand:

— Beobachtung: Nutzung als gelegentliche Abfalldeponie. Entwicklungs-

vorschläge: Abzäunung und Kippverbot (Erhaltung als besonderer *Lebensraum für Kleintiere)* — Verfüllung und Aufforstung — Freilegen und Erhaltung als Sammelstelle für Gesteine und *Fossilien* (mitteldevonische Schiefer) ggf. mit Erläuterungen?

Weitere Beispiele für geeignete Themen an unterschiedlichen Standorten von Schullandheimen sollen hier nur noch kurz angedeutet werden, so etwa

a) *im Tiefland:* die Probleme, die mit dem intensiven Getreide- oder Hackfruchtanbau oder mit der intensiven Viehhaltung (Mastbetriebe, Milchbetriebe, Hühnerfarmen) verbunden sind (großflächige Bewirtschaftung durch ein möglichst hohes Maß an „Flurbereinigung", durch großen Einsatz von Mineraldünger, Herbiziden und Insektiziden, durch Mechanisierung, Rationalisierung, Boden-Meliorationen mit Beseitigung von Feuchtwiesen, Probleme des Gülle-Abfalls, etc.); Eingriffe in den Naturhaushalt durch den großflächigen Abbau von Hochmooren zur Torfgewinnung bzw. durch Kultivierungsmaßnahmen wie Tiefpflügen und Übersanden; Eingriffe durch den Fernstraßenbau, durch Flächenbeanspruchungen von Wohn- und Gewerbeansiedlungen, durch Ausgrabungen und Aufschüttungen, etc.

b) *im Bergland:* Nadelholz-Forste und Laubmischwald, Kahlschläge und Auslichtung mit Naturverjüngung, Anlage von Forstwirtschaftswegen, Waldumwandlungen, das Problem der Freizeitwohnungen und der Einrichtungen für den Sommer- und Wintertourismus, die funktionale Trennung von Natur- und Landschaftsschutz sowie Freizeit und Erholung an Brennpunkten des Erholungsverkehrs, z. B. an Bergseen und Talsperren, etc.

c) *im Hochgebirge:* die naturräumliche Gliederung und die natürlichen Eigenschaften der Gebirgslandschaft, ihre naturgemäße Nutzung durch Forst- und Landwirtschaft sowie entsprechende Siedlungsanlagen und Hausformen, Überprägung der den natürlichen Bedingungen angepaßten Wirtschaftsformen und Verkehrswege durch technische Entwicklungen und veränderte Bedürfnisse, besonders im Umfeld des Sommer- bzw. Winter-Tourismus. Naturparks, Schutzgebiete, Naturdenkmäler, Lehrpfade: Diskussion der Gründe für Schutzausweisungen und deren Folgen für Natur und Mensch.

3. Spezifische Arbeitsformen und Arbeitsmittel

Wenn wir von den pädagogischen Erfahrungen ausgehen, daß *Anschauung* im weiten Sinne das *Fundament aller Erkenntnisse* ist und mit dieser Anschauung nicht das passive Betrachten im Sinne von „gezeigt bekommen" gemeint ist, sondern die aktive Suche nach den Dingen, das Selbstfinden und -entdecken, das Sammeln, Untersuchen, Vergleichen und Bestimmen, so sind damit schon die wichtigen Formen der Gewinnung von Erkenntnissen, Einsichten und Verhaltensweisen genannt, die sich bei gemeinsamen Arbeitsvorhaben während eines Schullandheimaufenthaltes anwenden und üben lassen. Es sollten im Hinblick auf das Ziel des Vorhabens und auf den Raum, in dem es durchgeführt weren soll, nach Möglichkeit *gemeinsame Vorhaben* sein, die im ersten Schritt bereits *vor* dem Schullandheimaufenthalt, also noch in der Klasse diskutiert, geplant und besonders im Hinblick auf die erforderlichen Arbeitsmittel und Kontakte *vorbereitet* werden müssen.

Die Einzelplanung mit der eventuellen Gruppenbildung, mit entsprechenden Arbeitsaufteilungen und einer Einführung in die möglichen Arbeitsformen und Medien kann dann in Verbindung mit der örtlichen Orientierung als zweiter Schritt im Schullandheim geschehen. Hier liegt die eigentliche *Arbeitsphase* mit der Gewinnung eigener Erfahrungen und Ergebnisse.

Der dritte Schritt, die *Auswertung und Darstellung* der Untersuchungsergebnisse, kann gegen Ende des Schullandheimaufenthaltes liegen, falls die Zeit dazu reicht, ohne daß der Freizeitbereich und der notwendige Spielraum für soziale Kontakte eingeschränkt werden müssen. Andernfalls kann er auch im Fachunterricht in der Schule fortgesetzt werden.

Die Präsentation der Ergebnisse in Form einer Ausstellung im Klassenzimmer (ggf. für den nächsten Elternabend) oder im Schulgebäude erfordert meist einen zusätzlichen Einsatz außerhalb der Schulzeit.

Dieser *Dreischritt von Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase* ist in der zeitlichen Aufteilung und Gewichtung natürlich stark abhängig von der Art des Vorhabens, von der Situation der Klasse und den schulischen Rahmenbedingungen. Kleinere Vorhaben und auch spontane Beobachtungen und Untersuchungen lassen sich während eines Schullandheimaufenthaltes notfalls ohne Vorbereitung und ausführliche Auswertung durchführen. Jede noch so bescheidene Aktivität im Bereich der Umwelterziehung ist wichtig, man sollte sich nicht durch Musterbeispiele von Kollegen, die sie zu besonderen Anlässen veranstaltet haben, oder durch stets gelungene Beispiele in der Literatur entmutigen lassen.

Arbeitsmittel für geographische Erkundungsthemen in Verbindung mit Schullandheimaufenthalten gibt es bereits einige (vgl. Schriften des Verbandes Deutscher Schullandheime einschließlich der Fachzeitschrift „Das Schullandheim").

Schülerarbeitsblätter erleichtern z. B. die Erkundung des Strukturwandels in der Landwirtschaft durch ein gerichtetes Beobachten, Befragen und Kartieren und bieten damit eine wesentliche Hilfe bei der Gewinnung von vergleichbaren und auch „ausstellbaren" Ergebnissen, so etwa:

— Beobachtungsblätter für die Erfassung der landwirtschaftlichen Geräte und der Tierbestände,

— Befragungsvorschläge für die Erfassung von Arbeitszeiten, Einkünften, besonderen Belastungen etc.,

— Kartierungsunterlagen für die funktionale und physiognomische Ortskartierung und die Landnutzungskartierung.

Entsprechende Arbeitsblätter gibt es für Wetterbeobachtungen und für das Sammeln von Fossilien (vgl. Kersberg/Dege/Voigt, 1980, S. 83f f, 97).

Für die besonderen Ziele der Umwelterziehung, etwa für das Erkennen und Erfassen von Schäden in Natur und Landschaft, werden ähnliche Unterlagen entwickelt (vgl. slh 147, Landschaftsökologie im Dienste der Umwelterziehung).

Sie können z. B. darauf abzielen, wichtige Landschaftselemente und ihre ökologische Beeinträchtigung zu erfassen. Für solche Vergleiche ist es notwendig, natürliche oder naturnahe Landschaftsteile oder -elemente kennenzulernen, um selbst Maßstäbe und Kriterien zu entwickeln.

Andere Arbeitsblätter können auf das Kartieren von Einzelobjekten oder flächenhaften Erscheinungen (z. B. schützenswerte Einzelbäume, Hecken, Gehölze, Magerrasen, Feuchtgebiete) ausgerichtet sein oder vergleichende phänologische Beobachtungen anregen (Zeiten des Ergrünens, Aufblühens, der Getreideernte oder Laubverfärbung).

Wichtig bleibt bei allem die hinreichende Möglichkeit des eigenen Forschens und damit die Freude am Selbstentdecken. Der damit verbundene lebendige Eindruck des Schülers ist dann auch mit einer überdurchschnittlich hohen Erkenntnisleistung verbunden.

Im folgenden werden einige *Beispiele für Beobachtungen und Kartierungen* in der freien Landschaft, etwa in der Umgebung des Schullandheimes oder im

Außenbereich eines Ortes aufgeführt, die sich an Inhalten der Landschafts-, und Naturschutzgesetze bzw. an den Landschaftsplänen der Gemeinden orientieren:

a) *Belebende natürliche Elemente in der Kulturlandschaft:*
   - Einzelbäume, Baumreihen, Hekken/Wallhecken, Obstwiesen,
   - Bachläufe mit begleitenden Gebüschsäumen,
   - Felsen, Kuppen, „Findlinge" u. a.

b) *Störende Elemente in der Kulturlandschaft:*
   - Nicht eingegrünte, weithin sichtbare, landschaftsfremde Baukörper (nicht „gewachsen", keine raumtypischen Funktionen oder ortsbürtigen Materialien),
   - oberirdische Fernleitungen (Überlandleitungen), Rohrleitungen und Seilbahnen: „Verdrahtung" der Landschaft,
   - Aufschüttungen (Abraumhalden, Deponien, Lärmschutzwälle, Dämme (für Fernstraßen, Bahntrassen, Kanäle).

c) *Reste der ursprünglichen Beschaffenheit der Landschaft:*
   - Quellen, Quellmulden, Quelltümpel,
   - nicht begradigte Gewässerläufe ohne Uferbefestigung,
   - sumpfige oder anmoorige Geländebereiche und Auewälder,
   - wenig bewirtschaftete Laubmischwälder,
   - Natürliche Felswände, Kanzeln, Schichtrippen, Dolinen etc.

d) *Elemente der Vernetzung von Insel-Biotopen* in stark ausgeräumten Landschaften:
   - Hecken, Baumreihen, bachbegleitendes Gebüschsäume,

e) *Zeugnisse traditioneller Tätigkeiten des wirtschaftenden Menschen (Kulturdenkmäler in der freien Landschaft):*
   - Reste historischer Fernstraßen und -wege („Römerstraßen", Hohlwege u. a.),
   - Meilerplätze,
   - Schlackenreste,
   - Reste alter Schmelz- oder Brennöfen,
   - alte Grenzbefestigungen und -markierungen (Landwehren, Markenbäume, Wälle, Lesesteinreihen, Grenzsteine etc.)
   - Stauteiche („Hammerteiche"), Gräben, Hammerwerke und Mühlen u. a. (vgl. Kersberg 1986)

Für die Beobachtungen und Untersuchungen im Gelände bzw. für die Auswertung im Heim sind neben geeigneten Schriften, Bildern, Bestimmungstafeln, Folien, topographischen Karten und dergleichen auch *Vergleichssammlungen* von Bedeutung: Fossilien, Rinden, Blätter, Nester, Gehäuse, Nahrungs- oder Knochenreste von Tieren etc. sowie einige *Werkzeuge und Meßinstrumente,* die in einigen Schullandheimen zur Grundausstattung gehören; sie müssen notfalls aus den entsprechenden Fachbeständen der Schule mitgebracht werden:

- Spaten, Schaufeln, Hacken,
- Geologenhämmer,
- Meßstöcke oder -bänder,
- Thermometer (geschützte Hülsenthermometer!),
- Wetterkundliche Meßinstrumente (Regenmesser, Min.-Max.-Thermometer, Schalenwindmesser, Luftfeuchtmesser, Verdunstungsmesser),
- pH-Meter für Böden (z. B. Hellige-Verfahren),
- tragbares Meßbesteck für einfache Wasseranalysen (z. B. Merck),
- Lupen (Einschlag- und Standlupen),
- Mikroskope, Binokulare (mit Grundausstattung).

Andere Geräte können von Schülern selbst besorgt und mitgebracht werden, z. B. Schraubgläser und andere feste Behälter, Löffel, Taschenmesser, Folienbeutel, Klebefolie (für Messung von Luftverunreinigungen) u. a.

4. Folgerungen

Man mag darüber diskutieren, ob Fragen des Umweltschutzes in der relativ „heilen Welt" des ländlichen Raumes für Schüler aus der Großstadt überhaupt ein aktuelles Problem sind. Dieser Zweifel kann im Bereich des technischen Umweltschutzes für bestimmte Erscheinungen berechtigt sein. Der Bereich des Natur- und Landschaftsschutzes hat hingegen hier eine umso höhere Bedeutung. Die Phänomene sind meist eindeutiger, leichter erkennbar und überschaubar, und sie können auch meist mit erheblich geringeren Störungen und Gefährdungen als im städtischen Raum bearbeitet werden. Es gibt in der freien Landschaft eine Fülle geeigneter Erlebnis-, Erkundungs- und Diskusssionsmöglichkeiten, die mit den Arbeitsmöglichkeiten des Schullandheims hervorragend im Sinne der Umwelterziehung genutzt werden können.

Entscheidend für die Erwartungen einer wirksamen Umwelterziehung sind Erleben und Betroffenheit. Dies aber geschieht in erster Linie durch das Leben mitten unter den Erscheinungen und Problemen, wenn auch nur für eine befristete Zeit. Die räumlichen, pädagogisch-psychologischen und organisatorischen Möglichkeiten sinnvoll genutzter Schullandheimaufenthalte bieten dazu geeignete Anlässe.

Literaturhinweise

BURK, K. H. und KRUSE, K. (Hrsg.): Wandertag — Klassenfahrt — Schullandheim. Lernorte außerhalb des Klassenzimmers III. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 55. Frankfurt (Arbeitskreis Grundschule e. V.) (1983)

KERSBERG, H., DEGE, W. und VOIGT, H.: Geographische Feldarbeit mit Schülern der Primarstufe und der Sekundarstufe I, in: Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.): Projektarbeit im Schullandheim, Bd. I, Geographie, S. 1—108. Regensburg. (1980)

KERSBERG, H.: Geographische Feldarbeit im Schullandheim, in: Jäger u. a. (Hrsg.): Prozeßanalysen geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 6. Braunschweig. (1980)

KERSBERG, H.: Meilerplätze und Hohlwege — Spuren alter Wirtschaftsweisen in unseren Wäldern, in: geographie heute, 7. Jg., H. 41, S. 18—22. (1986)

KLENK, G.: Das ökologische Schullandheim Pfeifferhütte (Kreis Nürnberger Land) — ein Projekt zur offenen Umwelterziehung, in: Informationen 16 der Zentralstelle für Umwelterziehung, Essen. (1984)

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME (Hrsg.): Pädagogik im Schullandheim. Handbuch. Regensburg (Walhalla & Praetoria) (1984)

„Letztlich möchten wir nicht verzichten, darauf hinzuweisen, daß der Mensch sich selbst, seine Ziele und Wertvorstellungen ebenso erforschen muß wie die Welt, die er zu verändern sucht."

Club of Rome

Entwicklung modellhafter Konzepte zur Umwelterziehung im Schullandheim

Schullandheim und Ökologiezentrum Hobbach, Unterfranken

Von Hans-Dieter Bauer

1. Einleitung

Umwelt ist nichts Starres, Gleichbleibendes, sondern ein lebendiges, sich fortwährend veränderndes System. Zahlreiche Wechselbeziehungen und tiefgreifende, meist anthropogen verursachte Steuerungseinflüsse beabsichtigter oder in Kauf genommener Art halten die Umwelt in Bewegung. Die verursachten Entwicklungsanstöße greifen häufig in natürliche Evolutionsvorgänge ein; die Folgen sind erahnbar, aber nicht unbedingt beherrschbar. Der Mensch ist in seiner „Mitwelt" Urheber und Betroffener, Nutzer und Zerstörer zugleich. Menschliche Individuen können

— maßlos in der Nutzenmaximierung sein,

— oft unbeschränkt über privates Eigentum verfügen,

— unbegrenzte Bedürfnisse und Erwerbstrieb besitzen (Sozialdarwinismus).

Natürliche Prozesse der „Selbstreinigung und Arterhaltung" besitzen, wie die bekannten „Roten Listen" beweisen, vielfach nur noch Erinnerungswert, ethische Bindungen (Verantwortung gegenüber der Schöpfung) sind weitgehend in der Alltagspraxis verkümmert, d. h. werden nicht mehr aktiv „vorgelebt".

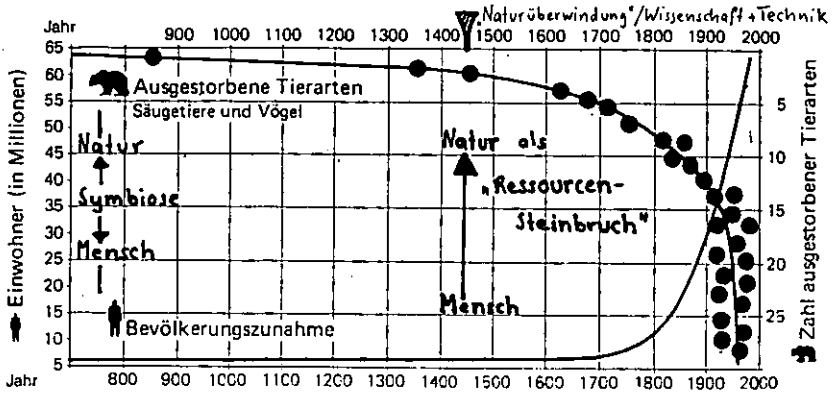
Umweltpolitik und Umweltrecht (plebiszitäre Umweltsensibilität, Technologiefolgenabschätzung, Pflicht zur Umweltverträglichkeitsprüfung) zeigen zwar gute Ansätze, hinken aber in Wort und Tat den Erkenntnissen der Wissenschaft seit Jahrzehnten hinterher (30. Sept. 1953: [KMK] Naturschutz und Landespflege sowie Tierschutz, 1972 UN-Konferenz Stockholm: "On Human Environment", . . .).

2. Schullandheimpädagogik — chancenreicher Ansatz zur erfolgreichen Umwelterziehung

Schule und schulisches Umfeld werden oft nicht nur als „gesellschaftliche Reproduktionsstätte" gesehen, sondern auch als „idealistisch orientierter Reparaturbetrieb" mißlungener gesellschaftlicher Realität. Sie sollen per Verordnung, Gesetz oder Zuschuß gegen gängige Alltagspraxis und umweltfeindliche Gewohnheiten anerziehen und „bessere" Generationen vorbereiten. Erfreuliche Konzpte entstehen in Fachverbänden und Universitäten, das wissenschaftliche Umfeld und Abgrenzungen festigen sich. Umweltdidaktik/-pädagogik streifen das Image einer „Eintagsfliege" ab. Umwelterzieherische Einzelkämpfer erobern wertvolle Sympathien (Umweltwettbewerbe, Medien) und überwinden politische und subkulturelle Schwellen.

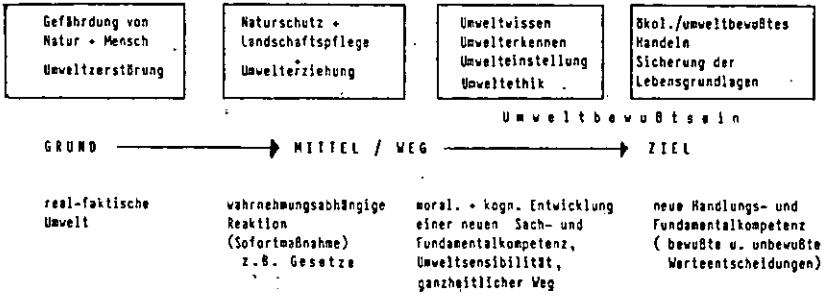
Durchgreifende, demonstrative, rasch wirksame Umweltschutzmaßnahmen für die und in der breitgefächerten Konsumgesellschaft werden aber immer noch durch falschverstandenen Pluralismus behindert. Schule (gesellschaft-

Schema 1: Ausgestorbene Tierarten im Verhältnis zur Bevölkerungszunahme



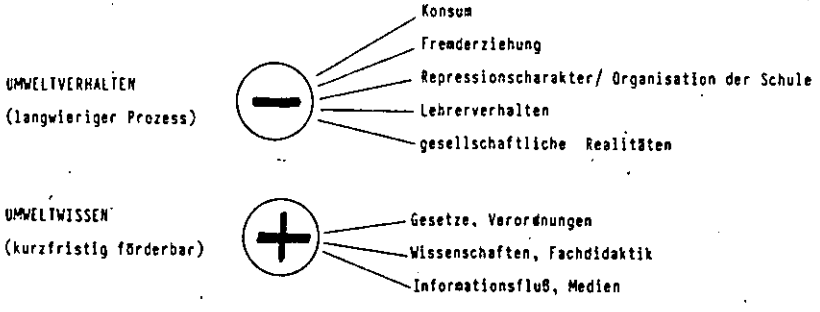
Mit Zunahme der Bevölkerung in Deutschland und der damit verbundenen verstärkten Landnutzung sterben in immer schnellerer Zeitfolge immer mehr Tierarten aus (Jeder Punkt bezeichnet eine ausgestorbene Tierart; die Kurve für die Tierarten gibt die Summe ausgestorbener Arten bis zum jeweiligen Zeitpunkt an).

Schema 2:



(Bolscho, Eulefeld, Seybold)

Schema 3: Situationsbewertung



licher Übungs- und Schutzraum für Kinder) kann kurzfristig eigentlich nur Theorievermittlung, Alibifunktion und punktuelle Umwelterziehung betreiben; meßbare Erfolge (Erwachsene) können nur langfristig erhofft und kaum mehr direkt gemessen werden. Häusliche Gewohnheiten von Kindern, Eltern, Lehrern sowie Fremderzieher (Medien, Werbung), Notendruck und hierarchische Schulstruktur mit organisatorischen Grenzen (z. B. Zeittakt) schmälern den umwelterzieherischen Erfolg.

Eine große Anzahl von Lehrern vermittelt auch in der Umwelterziehung „nur Stoff" und lebt kein „Lehrervorbild" (Kettenraucher, rasanter Autofahrer, Konsument mit Statussymbolen, Dauertourist . . .) vor.

Umweltwissen und Umweltverhalten zeigen starke Differenzen. Langeheine/Lehmann bestätigten dies (Kiel).

Es ist nun an der Zeit, sich erneut darüber bewußt zu werden, daß Schullandheime

— aufgrund von Ausstattung und Lage (Naturnähe) und der Intention des Unterrichtens (Abgrenzung zum Wandergedanken der Herbergen!) schon immer Formen von Umwelterziehung und Naturschutz/-begegnung angeboten haben.

— von Anfang an pädagogische Konzepte praxisorientiert und schulnah entwickelt haben und eine sinnvolle Ergänzung von „Stadtschulunterricht" mit erzieherischen Leckerbissen (Erlebnisse, Gemeinschaftsförderung etc.) darstellten.

— einen Großteil der oben genannten Nachteile (z. B. Zeittakt, etc.) durch andere Organisationsformen des Zusammenlebens und Arbeitens vermeiden helfen,

— einer großen Anzahl von Schülern jedes Jahr zur Verfügung stehen und somit als Multiplikator und Initialzündung für planmäßige Umwelterziehung prädestiniert sind (ständig etwa *25 000 Schüler in ca. 400 SLH's der BRD,* über 700 000 jährlich !),

— Schüler und *Lehrer* emotional aufschließen können, d. h. auch sehr gerne angenommen werden ohne verpflichtenden Charakter (weg vom Massenbetrieb, von Mammutschulen).

3. Umwelterziehung im Rahmen der Schullandheimpädagogik

Die folgende Aufstellung sollte als Beweis genügen, daß die verstärkten Bemühungen um Umwelt und Naturschutz im Rahmen der Schullandheimerziehung aus erzieherischer Verantwortung herrühren und nicht als Kundenfang und modische Anpassung an geändertes Verbraucherverhalten gewertet werden können. Ein Schullandheim kann durchaus mehr bieten als Hochglanzbroschüren und Plakate („Öko-Prostitution").

● **Äußere Rahmenbedingungen:**

Ein Schullandheimaufenthalt verlangt vom Lehrer mehr als die üblichen Vorbereitungen (langfristige Planungen, Kontakte, Materialbeschaffung . . .). Aufsichtsprobleme (24-Stunden-Tag) und die Trennung von Haus und Familie ohne Stundenausgleich, nicht am Aufwand orientierte Kostenerstattung erschweren sicherlich die Entscheidung für einen längeren Schullandheimaufenthalt. Das Schullandheim sollte daher versuchen, den Lehrer weitgehend zu entlasten, in dem es erprobte unterrichtliche Planungshilfen und evtl. Ausarbeitungen zur spezifischen Situation und Umgebung des Schullandheimes (z. B. Biotope) anbietet und für die Berücksichtigung moderner pädagogischer Erkenntnisse bei der Wochenplanung Beispiele anbietet.

Zudem braucht Umweltunterricht zahlreiche Angebote an Naturbeobachtungszonen und Betätigungsmöglichkeiten (z. B. Garten, Feld, Wald- und Getreidelehrpfad, Bachpatenschaft), um verschiedenen Unterrrichtsfächern, Alters- und Schulstufen gerecht werden

zu können. Auch an Lehrerfortbildungsmöglichkeiten sollte man dabei denken (Labor, Bibliothek). Ansprechender Service und erlebnisreiche Aufenthalte sind die beste Garantie für regen Besuch der Einrichtung, sprechen sich rascher herum als Werbung und rechtfertigen gesteigerten Personal- und Finanzaufwand.

Der Schullandheim-Betreiber kann durch gezielte Vorausinformation der interessierten Lehrer und Klassen rechtzeitig dafür sorgen, daß ein Aufenthalt zu ökologischen Zwecken genutzt wird (es gibt ja noch andere Gebiete: religiöse Erziehung, Gesundheitserziehung . . .). Das Anbieten von Umweltprojekt-Themen mit „rotem Faden" (Leitthema) verhindert zudem einen Öko-Tourismus (zu viele Stationen oberflächlich behandeln). Die Vermeidung bekannter Fehlformen von Freizeit-Tourismus im Schullandheim (falschverstandene Aneinanderreihung von Vergnügungsangeboten mit zu kleinem Unterrichtsanteil) erreicht man damit ebenfalls.

● **Ziele der Schullandheim-Arbeit:**

— grundlegende Betrachtungsweisen und Einsichten vor Ort entwickeln;

— durch reale Eindrücke Engagement wecken, Verhaltensänderungen einleiten;

— Sensibilisierung einleiten für Landschaftsdynamik, d. h. für Entwicklung, Stabilität und Empfindlichkeit der Landschaft; sich in der Natur zurechtfinden im Daseins- und Erlebnisbereich;

— Verbindungen knüpfen mit schulischen Unterrichtsvorhaben: Vorbereitungs-, Auswertungs-, Anwendungsphasen; Freilabor;

— soziale / psycho-soziale Entwicklung der Schüler fördern, d. h. sich selbst erleben, sich als Teil einer Gemeinschaft erleben, Konfliktsituationen in der ganztägigen Begegnung beheben lernen, Schüler-Lehrer-Verhältnis intensivieren.

Eine Steigerung des Erziehungserfolges sollte in allen drei Ebenen parallel erfolgen. Ohne Ebene 1 dürfte allerdings der Erfolg der anderen Ebenen fragwürdig sein. Die Erfahrung zeigte, daß auch der erziehende Lehrer mit oder vor den Schülern eine emotionale Entwicklung und Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt erfahren haben muß.

Das Konzept stellt bewußt eine Alternative zur verbreiteten „verkopften" Schule dar, mit bewußtem Verzicht auf benotete Wissensspeicherung. Begeisterung und Notendruck vertragen sich nicht.

● **Vorteile des Lernortes Schullandheimes**

— Steigerung der päd. Wirksamkeit durch längeres Beisammensein von Lehrer und Schülern, in engeren Kontakten, in entlasteter Atmosphäre;

— zeitliches Raster der Schule entfällt zugunsten von Lern- und Erlebnisganzheiten;

— für ökologisch orientierte Umwelterziehung angemessene Landschaftsbetrachtungen sind möglich und meist vielseitig vom Angebot her: objektiv beschreiben, analysieren, vergleichen, deuten, beurteilen vor Ort (geograph. Umfeld; Berührungsfeld von Natur- und Kulturraum, Verbindungen von Zivilisations- und Naturlandschaft (ursprüngliche), Verbindung von Landschaftsschutz — Landschaftsnutzung — Renaturierung — ökologische Nischen — Naturdenkmälern;

— stärkere Motivation durch „entdeckendes Lernen", Prinzip der Lebensnähe;

— großes Angebot an ökologisch orientierten Arbeitsformen und Methoden: Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Erkundung, Kartieren, Messen . . . , viele aktive Komponenten und Rhythmisierungsmöglichkeiten;

— mehr natürliches Anschauungsmaterial als viele Schulen und größere Auslastung;

— jahreszeitliche Angebote im Wechsel der Natur;

— Natur in größeren Zusammenhängen und mit allen Sinnen (optisch, akustisch, haptisch, emotional) erfahren;

— Erkenntnisphasen, Begegnungsphasen, Anwendungsphasen mit weniger erzwungenen zeitlichen Unterbrechungen als im Schulunterricht;

— ungestörtes Erleben ohne Selektionszwang, mit mehr individueller Rücksicht; weniger Fremderzieher durch Abgeschiedenheit von häuslichen Einflüssen / schulischer Routine;

— Eingebundenheit in die Natur als „Mitwesen";

— mehr umwelterzieherischer Erfolg durch Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand vor Ort und mit großem Selbstbestimmungs- und Selbstverantwortungsanteil;

— Möglichkeiten, durch praktisches Tun Umweltmängel zu beheben;

— alltagstaugliches Umweltverhalten im „Schonraum" entwickeln, einüben (Umweltdrill) und Modelle konzipieren, die ökologische/naturschützerische Gesichtspunkte neben ästhetische und ökonomische stellen.

4. Lern- und Erziehungsverbund von Schullandheim und Ökologiezentrum in Hobbach

Das Schullandheim Hobbach im Spessart/Unterfranken konnte 1984 eingeweiht werden. Es ist zur Zeit für 3 bis 4 Klassen ausgebaut.

Seit dem Sommer 1986 wird das Schullandheimgelände zu einer „Pädagogisch vorbereiteten Erfahrungslandschaft" ausgestaltet. Grundlegende Absicht dieser Ausbaumaßnahme ist es, das Schullandheim nun auch im ökologischen Sinne als „Lebensschule" funktionstüchtig und für Schüler erfahrbar zu machen. D. h. der junge Mensch soll hier, an einem ergänzenden Lernort der Schule, nicht nur durch die unmittelbare Begegnung mit sich selbst und seinen Mitmenschen sondern ebenso durch lebendige Erfahrung seiner Umwelt instruktive Anstöße zur gesunden, möglichst ganzheitlichen Entfaltung seiner Persönlichkeit aufnehmen können.

Das Schullandheim mit seiner vergleichsweise naturnahen Umgebung versteht sich dabei als hochsensibles Wirk- und Erziehungsfeld, in dem sich ethische Wertvorstellungen wie z. B. Achtung vor dem Leben oder das verantwortungsbewußte Sorgen um unsere ökologische Lebensgrundlagen im aktiven Handeln erkraften und verwirklichen können.

Angesichts der vielschichtigen Vernetztheit aller Lebenszusammenhänge kann auch die pädagogisch vorbereitete Erfahrungslandschaft nur als unteilbare Ganzheit konzipiert und erzieherisch eingesetzt werden. Dennoch zeichnen sich drei thematische Schwerpunktbereiche ab, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

1. Naturschutz-Beobachtungszonen in der unmittelbaren Heimumgebung, die für die Schüler als überschaubare „Besinnungslandschaft" bereitstehen und dem ökologischen Lernen duch eigene Beobachtung und Erfahrung dienen: Biotope wie Feuchtwiesen, ein Hohlweg mit Feldgehölzen, ein (gesicherter) Steinbruch, eine Wiese sowie ein Tümpel.

2. Landwirtschaftlicher Erlebnis- und Aktivierungsbereich für Schüler und Lehrer unter primär umweltpädagogischen bzw. ernährungswissenschaftlichen Gesichtspunkten. Bauernhof, Felderbewirtschaftung und Schulgarten zur vollwertigen Ernäh-

rung, Backhaus, Bienenhaus, alternative Energiegewinnung, Müllsortierung bzw. Verwertung usw.

3. Biologische Stationen für Boden-, Wasser- und Luftmessung mit Umwelt-Labor zur ökologisch-biologischen Grundlagen-Forschung bzw. Beobachtung.

Der intensive Ausbau dieser „pädagogisch gestalteten Erfahrungslandschaft" soll im Rahmen des Modellversuchs „Umwelterziehung im Schullandheim" erfolgen.

Schullandheimgemäßer Unterricht und ökologische Arbeit lassen sich vorzugsweise in Unterrichtsprojekten verbinden. Die Forderungen nach

— Ganzheitlichkeit (fächerübergreifend, vernetzt, kogn.-rational + affektiv-emotion.)

— Handlungsorientiertheit (Umweltverhalten einüben: „Drill")

— Schülerorientierung + Problemorientierung

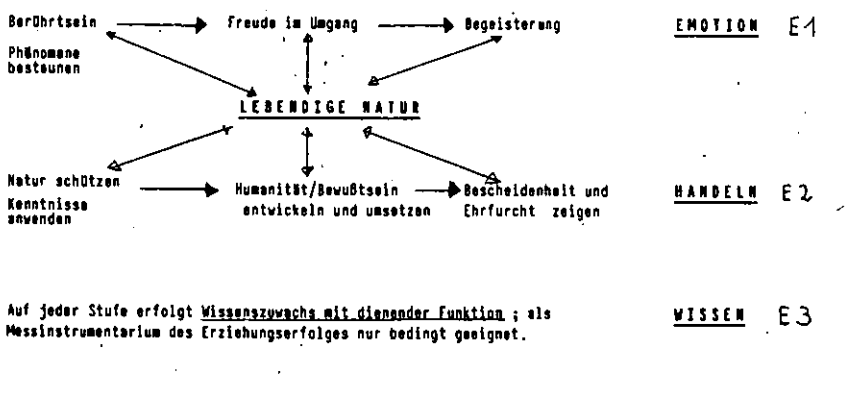
— Antizipation / Partizipation (z. B. Simulationstechnik / z. B. Kooperationstechnik)

— innovativem Lernen (autonom, integrativ, Selbststeuerung . . .)

können hier nach individuellen Bedürfnissen eingebaut werden und mit stofflichen Elementen verknüpft zur Harmonie von Ziel, Inhalt und Methode beitragen.

Grundsätzlich sollten Projekte aber nicht zu groß angegangen werden, besonders bei Grundschülern und „Neulingen" im Schullandheim. Projekte dürfen keine Füllveranstaltung in einer „Saure-Gurken-Zeit" sein oder einmalig stattfinden. Echte Schülerinteressen sind unabdingbare Voraussetzung für ein Gelingen. Verbindungen mit Bürgerinitiativen, Kommunen, Behörden, Wettbewerben bieten sich an. Schüler sollten allerdings nie das Gefühl haben, „billige" Arbeitskraft zu sein. Auch in der Zeit eines Projektablaufes dürfen spielerische Phasen, Besinnungen und Rhythmisierung auf keinen Fall fehlen.

Schema 4: Umwelterziehung im Schullandheim (Leitziele)



Ein Beispiel zum Nachmachen

Ökologische Erziehung im Schullandheim Pfeifferhütte

Von Gerald Klenk

1. Ökologische Erziehung — was soll das heißen?

Ökologie ist ein Begriff, der von E. Haeckel in die Biologie eingeführt wurde und der heute für viele, teilweise recht dubiose Praktiken herhalten muß. Im Rahmen schulischen Unterrichtens und Erziehens werden damit Inhalte bezeichnet, die im Hinblick auf unsere „Umwelt" vielfach vernetzte, komplexe Lebenszusammenhänge darstellen. Darüber hinaus steht der Begriff aber auch für ein neues Lebensverständnis, das u. a. neue Formen des Lernens verlangt: der ganze Mensch ist gefordert und soll gefördert werden.

Dies soll im Schullandheim praktiziert werden. Nicht der Zugang über die durchaus fragwürdigen Schulfächer, sondern ein unmittelbar den Schüler betreffenden Lebenszusammenhang in seiner unsystematischen Komplexität ist gefragt. Nicht ein Spezialproblem steht zur Diskussion, sondern möglichst eine Realsituation mit Ernstcharakter, die unter dem Einfluß vieler Faktoren steht, die also gerade nicht didaktisch sterilisiert, d. h. aufbereitet und „elementarisiert" wird, was doch allzu oft nur „reduziert" bedeuten kann.

Wenn sich die Kinder einer 7. Klasse aus der Hauptschule beispielsweise mit dem Problem Müll befassen, stoßen sie auf Fragen, die sehr eng damit zusammenhängen, aber in keine Fachschublade passen: Woraus besteht Müll? Warum produzieren wir soviel Müll? Warum handeln wir so gedankenlos? Wie belasten die Deponien Wasser und Boden? Wie kann ich Müll vermeiden? Wie beeinflussen unser Freizeit- und Konsumverhalten den Mülloutput? — Eine vierte Klasse möchte Marmelade einkochen, wozu sie Waldfrüchte sammelt. Über diesen Zugang lernen die Kinder unsere heimischen Heckengehölze und das Leben in ihnen leichter und nachhaltiger kennen als unter der (schulüblichen) Fragestellung: Wie setzt sich eine Feldhecke zusammen? Ebenso ergeht es der 5. Klasse, die das beste Holz für Pfeil und Bogen sucht und damit einige Waldbäume besser kennenlernt als unter der Frage: Wie heißen unsere Waldbäume? — Eine 4. Klasse möchte eine Aktion „gesundes Pausenfrühstück" vorbereiten. Sie plant dazu eine Ausstellung im Schulhaus und ein Rezeptbuch für das Pausenbuffet während der Aktionswoche. Um diese Sache bewältigen zu können, muß sie sich intensiv mit den Fragen der Ernährung auseinandersetzen.

Vier Zugangsweisen zeichnen also ökologische Erziehung aus:

— Der Zugang über ein *ökologisches Problem* (für höhere Jahrgangsstufen, denn dies setzt ein gewisses Mindestmaß an kognitiver Reife voraus).

— Der Zugang über *Phänomene.*

— Der Zugang über *lebenspraktische Aufgaben* (Marmelade).

— Der Zugang über eine *Aktion.*

Überschneidungen sind stets denkbar und förderlich. Diese methodischen Grundwege haben sich in der Praxis des ökologischen Schullandheimes Pfeifferhütte bewährt. Zu betonen ist, daß ein entscheidendes Auswahlkriterium für die Zugänge die Alters- und Entwicklungsgemäßheit ist.

Brotbacken, selber kochen, schnitzen, töpfern, malen, spielen im Unterholz, Reflexion der eigenen Ernährungsgewohnheiten, Teilnahme an der Gartenarbeit etc. sind Beispiele für ökologisches Arbeiten *in* der Realität, nicht nur an ihr. Dies schließt ein, Zeitströmungen bewußt Alternativen entgegenzusetzen und nicht zu argumentieren: „Dagegen können wir sowieso nichts tun." oder: „Wir können unsere Kinder doch nicht ständig davon fernhalten!" Ökologische Arbeit im Schullandheim achtet behutsam auf unsere echten Lebensbedürfnisse und versucht, die Kinder vom Ballast unserer Zeit freizuschaufeln: Fernsehen, „neue" Medien, Computer, Freizeitkonsum, Wohlstandswachstum, Fortschrittsdenken etc.

2. Leben im Schullandheim — mehr als nur Umwelterziehung

Umwelterziehung gehört zu den vielen Bindestricherziehungen wie Verkehrs-, Medien-, Freizeit-, Konsum-, Gesundheits-, Sexual- und Gottweißwelche-Erziehung. Sie reiht sich ein in die vielen Erziehungsanliegen, die der Schule politisch verordnet wurden, weil sich die Gesellschaft als unfähig zur Lösung der Probleme erweist (vgl. Klenk 1987, UNESCO 1987).

Ökologische Erziehung setzt sich davon ab, ganz besonders im Schullandheim. Dort bedeutet sie gemeinsames Leben und deshalb weit mehr als isolierte Umwelterziehung mit all ihren Fragwürdigkeiten: Freizeit und Arbeit teilen wir miteinander während des gesamten Aufenthaltes, wir sind aufeinander angewiesen und begegnen dem Leben in seinen alltäglichen „normalen" Anforderungen; aber die Blickrichtung läßt uns aufmerksam werden auf sonst selbstverständliche Dinge und Situationen. Schullandheimaufenthalte als eigenständige pädagogische Felder unterscheiden sich auch hinsichtlich der unterrichtlichen Arbeit. Der Unterricht kann aufgrund seiner Lokalisation *im* Leben ungleich intensiver als in der Schule sein und dennoch dem Schüler überhaupt nicht als Unterricht begegnen (vgl. Lindemann 1984). Lernen dort, wo es das Individuum selber unmittelbar betrifft, hat nur wenig gemeinsam mit dem didaktisch perfektionierten und vor allem verkopften Lernen im Schonraum der Schule, der die Wirklichkeit absorbiert, bevor sie wichtig werden kann.

Wer ins Schullandheim fährt, wird sich in der Regel ein unterrichtliches Vorhaben auswählen. Vernünftigerweise wählt man einen „Gegenstand", der dort in der speziellen Situation und Umgebung des Hauses vorhanden ist, keineswegs also einen Inhalt, der losgelöst vom Lernort zu betrachten ist und genauso gut oder schlecht in der Schule „behandelt" werden könnte.

So ergeben sich viele denkbare Inhalte, die im Grunde eines gemeinsam haben: die Komplexität, Ganzheitlichkeit und Vielschichtigkeit ihrer möglichen Betrachtungsperspektiven. Erziehung und Unterricht an solchen Inhalten sind bestens dazu geeignet, die Schüler für eine kreative, selbstgestaltete und lebenswerte Zukunftsgestaltung zu gewinnen, ohne daß wir Erwachsenen unseren Gestaltungswillen und unsere Vorstellungswelt für sie zum Maßstab machen.

Die Kinder lernen durch Handeln im Leben. Damit wird es gleichzeitig unmöglich und unnötig, von Umwelterziehung zu sprechen: sinnvolle, gelingenwollende Erziehung umfaßt mehr, natürlich auch Umweltaspekte (vgl. Klenk 1987). Sie versucht, lebenswerte und positive Zukunft zu begründen, ohne jedoch zu verniedlichen, zu beschönigen oder auf Grenzwerte zu vertrauen. Dabei enthält sie sich jeglichen Wirksamkeitszwan-

ges, der in unseren Schulen allerorts zu den Noten-Intrigen und zu oberflächlichem Plapperwissen (manche nennen es „Fakten-"wissen) führt. Erziehung ohne den integrativen Bestandteil „Umwelt" ist mangelhaft, ebenso eine isolierte Umwelterziehung.

Ökologische Erziehung im Schullandheim Pfeifferhütte versucht, gerade nicht den Weg der weiteren Spezialisierung zu gehen in der Hoffnung, die von den Spezialisten verursachten Probleme dadurch in den Griff zu bekommen, sondern eine Ganzheit, die unser Leben bestimmt, soll im Vordergrund stehen. Und je weiter man in sie eindringt durch analytische Gedanken, desto wichtiger ist die Relokalisierung dieser Gedanken im Ganzen: das will ökologische Arbeit im Schullandheim praktizieren.

3. Die ethisch-religiöse Dimension ökologischer Erziehung

Die Entwicklung der Naturwissenschaften in den vergangenen zwei Jahrhunderten weist ein exponentielles Wachstum auf. In rasendem Tempo haben sich mittlerweile unüberschaubare Fluten von Ergebnissen angesammelt und dem wissenschaftshörigen Menschen vorgegaukelt, er habe die Welt im Griff. Genau besehen wurde das Wissen jedoch immer spezieller, so daß nur noch Spezialisten die Details annähernd verstehen können. Der Laie ist in diesem Zusammenhang nicht mehr gefragt, ja er wird als Unwissender diffamiert: man traut ihm die Einschätzung der Probleme, deren Auswirkungen ihn aber unmittelbar betreffen (z. B. die Probleme nach dem 26. April 1986), nicht mehr zu, man spricht ihm sogar das Recht ab, darüber zu urteilen. Dahinter steht das Bestreben der Spezialisten bzw. ihrer politischen Anwälte, die Akzeptanz eines wissenschaftlich-technischen Phänomens im Kreis der Nicht-Spezialisten zu erhöhen. Heitger spricht von der „Abrichtung des Menschen" und meint damit: „den Menschen für Zwekke zu instrumentalisieren, die er sich nicht selbst gesetzt habe, ihn einem Programm zu unterwerfen, das andere für ihn bestimmt haben" (1986, 41).

Spezialistentum führt ferner zu Ethikverlust. „Je weniger ein Spezialist von einem größeren Beziehungsgeflecht wahrnimmt, je enger er denkt, desto weniger wird ihm bedenklich." (vgl. die Entwicklung auf dem Sektor der Gentechnologie, d. V.) „Wenn er nur noch Variablen vermißt und die Meßwerte konstatiert, gibt es keine Entscheidungen und keine Verantwortung mehr. Die cartesianische Kürzungsregel führt so zum Ende der Ethik" (Köhler 1986, 213).

Ökologische Erziehung möchte durch bewußtes Einbeziehen und sich Rückbeziehen auf die Ganzheit der Lebensform und -praxis verhindern, was Umwelterziehung versucht: den Kindern das Spezialwissen beizubringen, das sie benötigen, um die Krise zu managen, um die negativen Auswüchse der Technisierung durch neue Techniken und „Strategien" beherrschbar zu machen (vgl. Beer/de Haan 1984). Spezialwissen ohne Bezug zum Lebensganzen, Analyse ohne Relokalisation im unsystematischen Ganzen muß immer totes Wissen bleiben: „Echtes Wissen muß wie irgendein anderes Geistesgut, von persönlichem Leben getragen sein, aus ihm emporwachsen, und dieses Leben selbst erhöhen und bereichern. Totes Wissen ist keine Kraft von sittlichem Wert, und äußerliche Vielwisserei erstickt gar die wirklich aufbauenden Kräfte" (Spranger 1928, 283).

Eine Erziehung, die sich also daran orientiert, wie das Leben als Ganzes zusammenhängt, welche verschiedenen Kräfte dabei eine Rolle spielen und welche ökologischen Vernetzungsregeln (Gleichgewichtsregel, Vermeidung exponentiellen Wachstums, Jiu-Jitsu-Prinzip u. a., vgl. Vester 1985) dem Kräftespiel im menschlichen Leben entsprechen, muß die ethisch-religiöse Dimension einbeziehen.

Das Nachdenken über Lebenszusammenhänge muß auch die letzten Dinge

erfassen, es darf sich nicht — wie heute vielfach üblich — auf den von den (Natur-)Wissenschaften und der Technik gestützten Glauben an die Fähigkeit des Menschen zur Selbsterlösung stützen und verlassen (die New-Age-Welle, geboren aus dem Frust über die Begrenztheit der Naturwissenschaften im Hinblick auf die Erklärung der letzten Ausrichtung der Dinge zieht in der jüngsten Zeit viele enttäuschte Menschen aus den Kirchen ab). Die Krise unserer Umwelt, die ja mehr ist als nur die Bedrohung einiger Arten, sondern den *gesamten* Lebenszusammenhang von Natur und Mensch betrifft, macht uns auf dramatische Weise die Unauflöslichkeit dieser Schicksalsgemeinschaft deutlich.

Dies geschieht, indem in uns Menschen ein Bedürfnis nach Erfahrung entsteht, weil eben die Erfahrung des Eingebundenseins schwindet, weil sich der Mensch immer deutlicher von der Natur abzuheben versucht. „Erfahrung wird wichtig im Schwinden von Erfahrung" (Mieth 1980, 24).

Ökologische Erziehung bemüht sich also, diese sinnhafte und sinnenhafte Einbindung der Spezies Mensch in vielfach vernetzte soziale, natürliche und kulturelle Zusammenhänge so zu erschließen, daß dahinter Gott, der Schöpfer, sichtbar werden kann. Dabei muß die kulturelle und vor allem auch die wirtschaftliche Umwelt als Selbstausdruck des Menschen im Hinblick auf Gottes Schöpfung ständig reflektiert werden. Was heute unter wirtschaftlichen Vorzeichen geschieht, kann längst nicht mehr als im Sinne Gottes interpretiert werden, sondern als Ausdruck bewußter Abwendung von ihm und seinem Willen (als frapierendes Beispiel dafür können die „Ansprüche der Wirtschaft" herangezogen werden, wie sie H. Haibel 1986 formuliert hat).

Diese religiöse Dimension, die hier nur mit schütteren Konturen angedeutet werden kann, ist unverzichtbarer Bestandteil unseres Konzeptes von ökologischer Erziehung im Schullandheim, insbesondere in Pfeifferhütte. Die Schullandheimpädagogik hat solche Überlegungen nach langer Tabuisierung nun aktiv aufgegriffen (vgl. Klenk 1987/2, 220—229).

4. Das Projekt Pfeifferhütte (Landkreis Nürnberger Land)

Zur Verwirklichung einer solchen ganzheitlich ausgelegten ökologisch orientierten Erziehung sind die Lehrer leider nicht ausgebildet. Wie Münchhausen müssen sie sich am eigenen Schopf aus dem Schlamassel ziehen.

Aus dieser Erkenntnis heraus entstand das Projekt Pfeifferhütte. Es handelt sich um eines der fünf Schullandheime in der Trägerschaft des Schullandheimwerkes Mittelfranken e. V. Sein Konzept und die ungeheuere Aufbauarbeit verbunden mit der Durchsetzungsarbeit wurde von dem ehrenamtlich tätigen „Arbeitskreis - Umwelterziehung im Schullandheim" getragen.

4.1 Das Haus und sein Umfeld

Das Schullandheim Pfeifferhütte liegt im Landkreis Nürnberger Land an der B 8 von Nürnberg in Richtung Neumarkt/Regensburg. Es hat Platz für eine Schulklasse (32 Betten). Das eingezäunte Gelände umfaßt ca. 2 ha Wald, Wiese, Obstwiese, Teich, Bauerngarten, Vogelschutzhecke mit einem Frankfurter Vogelhaus, ferner ein Freiluftklassenzimmer und einen Sandkasten sowie viele kleine ökologische Schlupfwinkel (Trockenmauer, Totholzhaufen etc.).

Darüber hinaus stehen ein kleines, nach baubiologischen Gesichtspunkten renoviertes Schulhäuschen, ein kleines Labor sowie umfangreiche Literatur für Lehrer und Schüler zur Verfügung.

Die Heimverwalterin, die zugleich auch kocht, stimmt den Speiseplan mit den Belegern gerne auch auf Vollwertkost hin ab. Es dürfen die Kinder auch mal Brot backen, Marmelade einkochen oder Plätzchen backen.

Außerhalb des Geländes verläuft der alte Ludwig-Donau-Main-Kanal, der zu seiner Zeit ein ökologisches Ärgernis war, heute unter Denkmalschutz steht und selbst zum Biotop geworden ist. Darüber hinaus bieten sich in der näheren Umgebung Wälder, Reste von Streuobstwiesen und das Naturschutzgebiet Schwarzachtal für Wanderungen und Erkundungsgänge an. Viele aufgelassene Sandgruben weisen unterschiedliche Sukzessionsstadien auf; manche haben auch herrliche Feuchtbiotope, die abseits jeglicher Wanderwege liegen.

Als Besonderheit bietet das Ökologische Schullandheim Pfeifferhütte dem Nutzer eine Fachkraft an. Der ausgebildete Lehrer (auf ABM-Basis, Vertragsende 1989) berät bei der Vorbereitung und Durchführung des Aufenthaltes. Den Belegern steht er kostenlos zur Verfügung, sofern sie sich am Projekt beteiligen.

4.2 Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten

Pfeifferhütte bietet keine konsumorientierten Angebote, d. h. es gibt keine Materialien, die der Lehrer anstelle seiner eigenen Planung verwenden kann: es ist auch nicht möglich, die Klasse bei dem Umweltberater quasi abzugeben.

In Pfeifferhütte bietet sich stattdessen die Möglichkeit, daß die Klasse für die Dauer ihres Aufenthaltes aufgrund der angebotenen Voraussetzungen ein ökologisch sinnvolles Leben mit-lebt und so auch er-lebt, erfährt. Dazu gehört unverzichtbar, daß man Arbeiten verrichtet, die für das Leben im Haus und im Garten wichtig sind, ohne die das Haus nicht existieren könnte. Dazu gehört aber auch, daß die Klasse ihre Freizeit entsprechend gestaltet.

Wenn im Frühjahr die Gartenarbeit beginnt, richten die Schüler die Beete her, säen und gießen. Eine Schulklasse hat während ihres Aufenthaltes Baskettballkörbe für die Spielwiese, zwei Balancierholme für den Sandkasten und Vorhänge für ein Zimmer angefertigt; außerdem hat sie zwei Zimmer mit wunderschönen großflächigen Wandaquarellen ausgemalt, weil die Lehrerin sich bei ihrem Vorbesuch über die verschmierten Wände (Schüler haben sich dort „verewigen" wollen) geärgert hat. Das Motto ist dabei stets: Wir dürfen während unseres Aufenthaltes auf Ergebnisse der Klassen vor uns zurückgreifen, gleichzeitig schaffen wir aber auch neue Dinge, die unseren Nachfolgern zugute kommen. Neben den notwendigen Arbeiten gibt es aber auch noch solche, die immer wieder zum Inhalt des Aufenthaltes gemacht werden können.

Vorhaben im Gelände:

— Bau eines Gewächshauses
— Anlage einer Blumenuhr
— Bau von Spielgeräten
— Erstellen eines Waldsterbepfades
— Anlage einer Kräuterspirale
— Anlage eines Getreidebeetes
— Bau eines Backofens
— Bau und Betreuung von Nisthilfen
— Bauen von Naturhäusern

Vorhaben im Haus:

— Herstellen von KIM-Spielen mit Kräutern, Getreide, Gewürzen o. ä.
— Bau von Knüppelholzmöbeln
— Spielzeug herstellen
— (Brot) backen
— Töpfern
— Färben
— Schnitzen
— Vollwerternährung ausprobieren

Thematische Vorschläge (ab Sekundarstufe I):

— Wir ernähren uns vollwertig.
— Der Wald stirbt.
— Müll vermeiden ist besser als Müll sortieren.

— Was fange ich bloß in meiner Freizeit an?

— Altnürnberger Landschaft

— Heimat

— Die Imkerei: Zeidler im Nürnberger Reichswald

— Das Naturschutzgebiet Schwarzachtal

— Der Boden lebt — wie lange noch?

— Landwirtschaftliche Eingriffe in den Naturhaushalt

— Wie gesund sind unsere Lebensmittel?

— Chemie im Garten — nein, danke!

etc. etc.

Sehr wichtig ist die Freizeitgestaltung, die nach unserem Konzept nahtlos in den Unterricht übergeht: Sind Naturerfahrungen schon Unterricht oder noch Freizeit? Wie ist es mit Brotbacken, Töpfern, Färben? Die Grenze ist schwer zu ziehen, und wir wollen auch gar nicht erst den Versuch unternehmen, denn warum soll man das Leben im Schullandheim in Lernen hie, Spielen da trennen?! Trotzdem sollte beachtet werden: Es macht wenig Sinn, wenn die Klasse vormittags Naturerfahrungsspiele macht und abends Fernsehen konsumiert.

Morgenkreise, Abendrunden, Zeiten der Stille, Meditationen im Haus, im Garten oder am Wegrand gehören unabdingbar dazu. Auch religiöse Themen (z. B. Dritte Welt, Frieden etc.) können Gegenstand eines ökologisch orientierten Aufenthaltes sein.

4.3. Der Lehrerservice

Neben einigen kostenpflichtigen allgemeinen Arbeitshilfen für unsere Schullandheime in Mittelfranken bieten wir einen 200 Seiten starken Schullandheimhelfer ür Pfeifferhütte an, in dem das Konzept und die Ideen kompakt zugänglich sind.

Der engagierte Lehrer findet hunderte von Ideen zur Gestaltung seines Aufenthaltes, Kontaktanschriften für Fachleute, die er einladen kann und Hinweise darauf, was im Haus und Gelände getan werden muß oder kann. — Seit 1983 lief auch der „Gesprächskreis Pfeifferhütte", eine freiwillige Fortbildungsreihe in loser Folge, die jedoch von den Lehrern bisher kaum angenommen wurde und allzu oft ausfallen mußte.

4.4. Ausblicke, Einsichten, Grenzen

Man muß die Grenzen deutlich sehen: was voranstehend als Konzept geschildert wurde, konnte noch bei keinem Aufenthalt in Reinform praktiziert werden. Zu schnell kommen Rechtfertigungsmechanismen, weshalb dies oder jenes bei dem einen oder anderen gerade nicht gilt. Für uns erhebt sich die Frage, wie puristisch wir zu unserer Idee stehen sollen oder wie weit wir sie, von wirtschaftlichen Interessen geleitet, aufweichen lassen sollen, weil wir es uns nicht „leisten" können, die Lehrer hinauszukomplimentieren bzw. zu „vergraulen", die es ablehnen, ökologisch zu arbeiten.

Die Angst davor, daß diese Lehrer negative Propaganda in der Öffentlichkeit machen könnten, lähmt den idealistischen Einsatz und die konsequente Umsetzung der Idee. Wir rechnen jedoch damit, daß die Dringlichkeit des Problems den Boden in der Gesellschaft und somit auch in der Lehrerschaft weiter aufbereiten wird, so daß die Konzeption Pfeifferhütte sich faktisch rechtfertigen wird.

Literatur:

BEER, W./DE HAAN, G.: Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim-Basel: Beltz 1984

HAIBEL, H.: Anspruch der Wirtschaft an die Schule, in: Pädagogische Welt, Heft 10, Donauwörth 1986

HEITGER, M.: Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr gegenwärtiger Pädagogik, ihr Subjekt zu verlieren, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1986

KLENK, G.: Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Entwicklung, Stand, Probleme, aufgezeigt am Beispiel Bayern. Frankfurt: Haag & Herchen 1987

KLENK, G.: Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädagogischer Sicht. Ein Beitrag zur Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik, in: das schullandheim. Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Heft 3, 1987, Nr. 142

KÖHLER, H.: Fragen nach der Wirklichkeit. Impulse für eine Pädagogik, die den Herausforderungen der Zeit nicht ausweicht, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2. 1986

MIETH, D.: Was ist Erfahrung? in: BETZ, O. (Hg.): Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf: Patmos 1980

SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands, in: Die Erziehung, Jg. 1928, S. 273 — 284

UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hg.): Entwicklung eines methodischen Instrumentariums zur Evaluation der Umwelterziehung, Berlin: Selbstverlag 1987

VESTER, F.: Unsere Welt — ein vernetztes System, München: dtv 1985

Wenn das „Projekt Jedermann" an Ausdehnung und Intensität gewinnt, läßt sich eine Zeit voraussehen, da Langeweile, Monotonie und Routine in der Arbeitswelt keinen Platz mehr haben. Es könnten dann alle nicht nur Lernende, sondern — je nach ihren Kenntnissen — auch Lehrende sein. So entstünde ein lebendiger Wissensaustausch zwischen Menschen, die auf den verschiedensten Gebieten arbeiten. Es wäre zum Beispiel ein Mathematiker Schüler eines Bauern, der, während er von Viehzucht und Gemüseanbau lernt, seinerseits dem Landwirt Buchhaltung oder die Voraussetzungen der Landvermessung beibringt. Erst wenn alle Lernwilligen nicht mehr in Abhängigkeit gehalten werden, sondern sich entfalten und mitteilen können, wird „Bildung" aufhören, lebenslange „Verbildung" zu sein.

R. Jungk, „Der Jahrtausendmensch"

Umwelterziehung im Schullandheim am Wattenmeer

Von Martin Ritz

Einführung

Die Probleme der Umweltverschmutzung, der Rohstoffverknappung sowie der Beeinträchtigung und Vernichtung pflanzlichen, tierischen und menschlichen Lebens drängen immer mehr. Ihre Ausmaße werden für die Bevölkerung der Erde zunehmend bedrohlicher. So ist der Begriff „Umwelt" einerseits zum Reizwort geworden, das allgemein für eine Krise, also etwas Negatives, steht. Andererseits stehen Begriffe wie Umweltschutz und Umweltbewußtsein für Gegenaktivität und Besinnung.

Selbstverständlich wird auch die Institution Schule vom Thema Umwelt berührt: „Bedrohtheit unseres Lebensraumes — ökologische Krise — Umweltbiologie . . . " sind Themen der Biologierichtlinien. Kein Bundesland, kein Schultyp, keine Schulstufe, die sich damit nicht wenigstens in Teilbereichen auseinanderzusetzen hätten. Auch in den entsprechenden Schulbüchern der Biologie wird diese Thematik behandelt. Die Darstellungen sind notgedrungen nur sehr kurz, haben oft nur Lehrbuchcharakter und sind nur in sehr begrenztem Maße motivierend. Ein besonderer Nachteil ist außerdem, daß meist nur die Krise dargestellt wird, oder die Probleme gar noch verniedlicht werden.

Hinzu kommt, daß das, was landläufig mit dem Begriff Umwelterziehung benannt wird, bis heute weitestgehend noch eine spezielle Form konventionellen Biologieunterrichts mit dem Fachgebiet Ökologie ist. Umwelterziehung als *Unterrichtsprinzip* ist allerdings zwangsläufig fächerübergreifend. Das Schwergewicht auf den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist dabei unbestritten.

Schon über den Namen Umwelt*erziehung* wird die Rolle des Lehrers deutlich. Er wirkt auf dem „Feld der Umwelt" nicht nur als Unterrichtender, Fakten Vermittelnder, sondern auch als Erziehender!

Umwelterziehung wird nur erfolgreich sein können, wenn sie dem Schüler einen emotionalen Zugang im Sinne von Freude an der Natur ermöglicht. Aus ihr wird sich dann auch die Liebe zur Natur entwickeln und damit auch eine Verantwortung gegenüber der Natur und nachfolgenden Generationen. Die eigene Auseinandersetzung mit der Natur in Form einer Realbegegnung vor Ort gibt dem Schüler mehr, als manch lange theoretische Abhandlung.

Praktische Umwelterziehung ist nicht immer leicht zu verwirklichen. Häufig fehlt in der Schule der zeitliche und örtliche Rahmen. — *Eine Chance für den Lernort Schullandheim!?!*

Die örtlichen Rahmenbedingungen für Umwelterziehung sind prinzipiell auch in der Großstadt vorhanden, allerdings üblicherweise nicht so exemplarisch, wie in weniger vom Menschen veränderten Lebensräumen. Diese sind aber in der Nähe von Schullandheimen umso eher vorhanden; von den völlig veränderten Lernbedingungen vor Ort gegenüber der konventionellen Lernsituation in der Schule gar nicht zu reden!

Die Möglichkeiten des Lernortes Schullandheim können in besonderer Weise Grundziele der „Ökopädagogik" erfüllen:

— Wahrnehmen von Ganzheiten,

— ganzheitliches Arbeiten,

— sich selbst als Teil der Ganzheit erfahren,

— den Lehrer mit allen seinen Funktionen und Bedingtheiten (Vorbildfunktion, Persönlichkeit etc.) als Teil der Ganzheit erfahren,

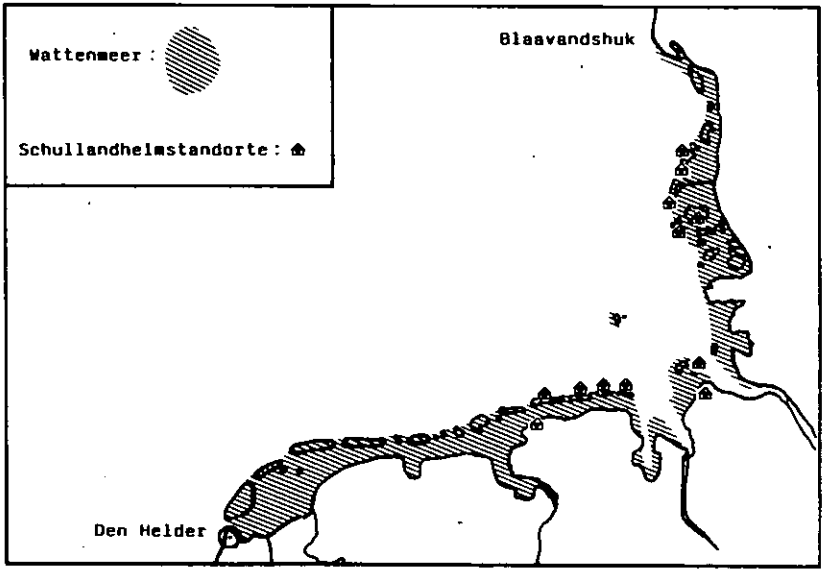
— offener Unterricht.

In diesem Zusammenhang des Erlebens ist dann die Chance zu einer (geänderten) Lebensführung „im Einklang mit sich und seiner Umwelt" stark erleichtert! Damit bietet diese Form der Umwelterziehung einen guten, machbaren Weg zum höchsten Lernziel einer Grundhaltung, die das Überleben der heranwachsenden und künftiger Generationen ermöglicht.

Der Lebensraum Wattenmeer

Der Lebensraum Wattenmeer bietet aus mehreren Gründen besonders gute Rahmenbedingungen für Umwelterziehung. Er ermöglicht insbesondere die fächerübergreifende Vorgehensweise mit einem großen Spektrum an soziokulturellen, geographischen, ökonomischen, biologischen und chemischen Aspekten und Bausteinen, die alle durch den „gemeinsamen Nenner" *Lebensraum Wattenmeer* in Verbindung miteinander stehen.

„Wattenmeer" ist ein umfassender Begriff. Mit ihm bezeichnet man den gesamten Übergangsraum zwischen Land und Meer im Bereich des Gezeitengürtels speziell der Nordseeküste. Dieser erstreckt sich saumartig von Den Helder (NL) im Südwesten bis Blaavandshuk (DK) im Norden. Der deutsche Anteil von der Emsmündung bis zum Lister Tief hat eine Länge von etwa 450 km. Die Breite beträgt zwischen 5 und 20 km. Die größte Ausdehnung erreicht



Übersichtskarte: Das Wattenmeer von Den Helder bis Blaavandshuk

(In dieser Karte sind nicht alle Heime einzeln aufgeführt. An manchem „Standort" befinden sich mehrere Heime)

das Wattenmeer im Bereich der nordfriesischen Inseln zwischen Eiderstedt und Sylt.

Einbezogen werden in den Begriff Wattenmeer ebenso die Dünen, Salzwiesen, Strände und Sandplaten, wie die von einem verzweigten Rinnensystem durchgezogenen Wattflächen. Im weiteren Sinne werden sogar die ganzen Inseln und der Meeresbereich bis zur 10 m-Tiefenlinie zum Wattenmeer gerechnet!

Die Übersichtskarte zeigt das Wattenmeer von Den Helder bis Blaavandshuk und die Standorte der Schullandheime. (In dieser Karte sind nicht alle Heime einzeln aufgeführt. An manchem „Standort" befinden sich mehrere Heime.)

Das Wattenmeer als Thema für Schullandheimaufenthalte

Begründungen und didaktische Bedingungen

Das Wattenmeer ist — neben dem Hochgebirge — der letzte Lebensraum in der Bundesrepublik, der trotz vieler und vielgestaltiger Eingriffe des Menschen noch weitgehend sein natürliches Gesicht gewahrt hat. Aus diesem Grund ist es zu erhalten und zu schützen. (ethischer Aspekt)

Das Wattenmeer wird in Form von Fremdenverkehr, Industrialisierung, Landwirtschaft, Fischerei etc. weitgehend intensiv wirtschaftlich genutzt und damit gefährdet. (ökonomischer Aspekt)

Das Wattenmeer ist ein komplexes Ökosystem, in dem viele relativ spezialisierte Arten leben und in dem damit viele Anpassungsphänomene und Wechselbeziehungen vorkommen. (ökologischer Aspekt)

Am Wattenmeer lassen sich der durch die Gezeiten hervorgerufene Gestaltwandel der Küsten sowie die damit verbundenen Einflüsse auf die Lebensführung der dort lebenden Menschen aufzeigen. (geographischer Aspekt)

Am Wattenmeer lassen sich die ökologischen Gesetzmäßigkeiten gut nachvollziehen, da die Wechselbeziehungen anschaulich und überschaubar sind. (methodischer Aspekt)

Die erstaunliche Eigenart und Einmaligkeit des Lebensraumes Wattenmeer erleichtern den — insbesondere jungen — Menschen den Zugang für die Beschäftigung mit dem Ökosystem und emotionale Erfahrungen. (psychologischer Aspekt)

Kennenlernen und Anwenden verschiedener (nicht nur biologischer) Erkenntnis- und Untersuchungsmethoden ergeben sich bei der Beschäftigung mit dem Wattenmeer fast zwangsläufig. (methodischer Aspekt)

Zu einer Beschäftigung mit Ökologie und Umwelt(-erziehung) gehört eine bestimmte Form des Lernens. Zum „ökologischen Lernen" gehört das Berücksichtigen weitestgehend aller Aspekte einer thematischen Ganzheit. Ökologisches Lernen muß in diesem Sinne auch den *ganzen Menschen* berücksichtigen, also auch seine Persönlichkeit und sein Befinden. Damit ist ökologisches Lernen im eigentlichen Sinne fächerübergreifend und müßte an Projekte oder projektorientiertes Lernen gebunden sein. Da sich die Rahmenbedingungen für solch eine Vorgehensweise im normalen Schulalltag nur sehr unvollkommen und schwierig herstellen lassen, bietet sich als besonders günstige Situation ein Schullandheimaufenthalt an.

Beim Suchen nach geeigneten Lernsituationen zeigt es sich für den Lehrer immer wieder, daß sich eher emotionale Zugänge, als rationale Begründungszusammenhänge finden lassen. Aus diesen Überlegungen läßt sich leicht die Forderung nach einer unmittelbaren (Real-)Begegnung mit der Natur ableiten.

Die Forderung nach einem weitestgehenden Freilandunterricht bedeutet konkret, daß das Wattenmeer als Unterrichtsgegenstand für die meisten Schulen im Bundesgebiet didaktisch nur zu rechtfertigen ist, wenn ein unmittelbarer Kontakt mit diesem Lebensraum im

Rahmen eines (Schullandheim-)Aufenthaltes an der Nordseeküste oder auf einer Nordseeinsel möglich ist. Anderenfalls sind Lebensräume wie Wald, Gebirge, Binnengewässer, Moor etc. im besten Wortsinne naheliegender.

Auch die Gefährdung des labilen Lebensraumes Wattenmeer läßt sich am ehesten über eine Realbegegnung und günstigenfalls über ein persönliches Betroffensein aufzeigen. Hier bekommt der Schüler Gelegenheit, seine eigene Stellung im System anschaulich zu erfahren.

Auf diese Weise kann ein Schullandheimaufenthalt unter dem Aspekt der Erarbeitung des Lebensraumes Wattenmeer Grundlagen schaffen, sich über Unterricht und Schule hinaus mit diesem Raum zu befassen. Der Aufenthalt würde dann nicht nur zu einer Identifikation mit diesem Lebensraum führen, sondern allgemein dazu, Urlaub und Freizeit aktiv zu gestalten und damit den Freizeitwert zu steigern. Die Folgen für die persönliche Befindlichkeit etc. sollen in diesem Zusammenhang nur angedeutet sein. Sie sind Bestandteil der Ganzheit, denn selbstverständlich schließt der Begriff des Lebensraumes den Menschen als eine Komponente ein.

Im Rahmen eines *Unterrichtsprinzips Umwelterziehung* erscheint es plausibel, Elemente, Bausteine für ein Bewußtsein zu liefern, die zu einer Lebensführung im Einklang mit sich und seiner Umwelt führen.

Diese einzelnen Mosaiksteinchen können im schulischen Rahmen schon in der Primarstufe beginnen und sich bis in die Sekundarstufe II fortsetzen, wie sie als Unterrichtselemente im herkömmlichen Fachunterricht ja durchaus vorkommen. Außerdem ist eine Sensibilisierung für die Naturzusammenhänge besonders in der frühen Jugend wichtig, da dort die Grundlagen für späteres Verhalten gelegt werden.

Zu einem Unterrichtsvorhaben im Schullandheim gehört natürlich auch immer die Person des Lehrers; schließlich soll ja nicht nur für die Schüler ein Schullandheimaufenthalt in Zusammenhang zu Erziehung und Unterricht am Lernort Schule stehen. Auch der Lehrer muß die Brücke zwischen Schule und Schullandheim schlagen können. Zu diesem „Können" ist insbesondere eine eigene innere Sicherheit in Bezug auf die unterrichtlichen Möglichkeiten im und am Heim von Bedeutung. Dazu gehört neben der pädagogischen und fachwissenschaftlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung des Lehrers:

— die räumliche Ausstattung des Heimes

— die materiale Ausstattung des Heimes

— die Einbindung des Heimes in (pädagogische) Zusammenhänge von „hilfreichen Institutionen".

Für ein umwelterzieherisches Vorhaben, das vom Lebensraum Wattenmeer ausgeht, bedeutet dies im besonderen, daß sich der Lehrer über den Standort und die Ausstattung des Heimes frühzeitig in Kenntnis setzt. Dann kann er ermessen, wie weit eine Kooperation mit „hilfreichen Institutionen" in Betracht zu ziehen ist. Zu diesen „hilfreichen Institutionen" können gehören:

— örtliche Naturschutzvereine und -verbände am Schulort

— ortsansässige oder betreuend zuständige Naturschutzinstitutionen am Heimatort bzw. in der Nähe des Heimes

— überregionale Naturschutzinstitutionen

— Naturschutzinstitutionen (wie Fischereigenossenschaften, Fremdenverkehrsvereine etc.)

— Hochschulinstitute

— Museen (Nicht nur naturkundliche!).

Mit einer solchen Einbindung des Schullandheimaufenthaltes in eine Vor- und Nachbereitung soll erreicht werden, daß kein Lehrer irgendwelche Bedenken gegenüber einem umwelterzieherischen Unterrichtsvorhaben im „Le-

bensraum Wattenmeer" hegen muß. Der Erfolg ist dann noch nicht einmal mehr vom „guten" Wetter abhängig, das häufig noch von vielen Kollegen als eine wichtige Bedingung für einen Freilandunterricht angesehen wird. Dabei sind ja gerade auch die abiotischen (also auch die klimatischen) Faktoren von großer Bedeutung für ein Ökosystem und damit selbstverständlich auch für die Menschen, die unter diesen Bedingungen leben.

Aus diesem Blickwinkel wäre eine stabile (Schön-)Wetterlage — weil recht untypisch — für eine Erkundung des Lebensraumes Wattenmeer mit allen Randbedingungen gar nicht einmal günstig!

Einbindung in den Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim" am Beispiel Hamburger Schullandheime

Im Rahmen des Modellversuchs des Verbandes Deutscher Schullandheime „Umwelterziehung im Schullandheim" wird der Themenbereich „Umwelterziehung am Wattenmeer" in der Region Hamburg einen Schwerpunkt darstellen. So werden sich Schulklassen beteiligen, die verschiedene Schullandheime auf der (Hamburger) Insel Neuwerk (2 Schullandheime) und auf Sylt (mehrere Schullandheime) aufsuchen werden. Traditionsgemäß bestehen bereits Verbindungen von Schulen aus dem Ballungsraum Hamburg zu den „Naturräumen" des Wattenmeeres. Im Modellversuch soll daher erprobt werden, welche konzeptionellen Überlegungen inbezug auf eine Intensivierung der Umwelterziehung am Wattenmeer für Großstadtkinder verwirklicht werden können. *)

Im Vordergrund stehen natürlich projektorientiertes und ganzheitliches Arbeiten und Leben, das Wahrnehmen von Ganzheiten und die originale Begegnung mit den Phänomenen im Wattenmeer während eines Schullandheimaufenthaltes. Dafür sollen Anregungen, Ideen, Materialien erarbeitet und erprobt werden.

Darüber hinaus soll die Einbindung der Schullandheimaufenthalte in pädagogische/umwelterzieherische Zusammenhänge von Schule, Schullandheim und Einrichtungen „hilfreicher Institutionen" deutlich herausgearbeitet und -gestellt werden. So ist bei diesem Themenbereich ein Lernortverbund notwendig und sinnvoll, der aber für Lehrer/-innen und Schüler/-innen erschlossen und institutionalisiert werden muß.

Zum Beispiel soll erprobt werden

— wie die Vorbereitungsphase einer Schulklasse in Hamburg durch Informationserarbeitung und -vermittlung und projektorientiertes Arbeiten in Schule und Einrichtungen von Umweltverbänden (z. B. „Haus der Natur" in Wulfsdorf/Ahrensburg bei Hamburg des Vereins Jordsand e. V. oder das Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung („Wasserlabor") gestaltet werden kann. Dazu gehören auch Informations- und Erkundungsgänge zu Behörden (z. B. Umweltbehörde: Referat Umwelterziehung/Naturschutzamt) oder ins Büro von Greenpeace . . .

— wie die Durchführungsphase während des Schullandheimaufenthaltes unterstützt werden kann durch Mitarbeiter oder Zentren von Einrichtungen in der Nähe des Schullandheimes (z. B. auf Neuwerk durch die Naturschutzwarte und das Naturschutz-Informationszentrum oder auf Sylt durch das Informations- und Naturschutzzentrum „Rantum-Becken" des Vereins Jordsand und anderer Umweltschutzverbände . . .

— wie die Nachbereitungsphase am Schulstandort Hamburg in Verbindung mit den o. g. Einrichtungen und/oder anderen Orten, Institutionen und Personen aussehen kann.

(„Rat und Tat" der „hilfreichen Institutionen" darf aus pädagogischen Gründen nie dazu führen, daß dem Lehrer die Klasse völlig abgenommen wird, bzw. er sie „abgibt"! Er muß sich immer als Mitglied der Gruppe verstehen.)

**) Hinweis: Im Rahmen des Modellversuchs werden sich auch Schullandheime der ADS, Flensburg/Schleswig-Holstein auf Sylt (Rantum) und Amrum (Ban-Horn) mit Erprobungen zu diesem Themenbereich beteiligen; vgl. Thielemann/Trummer, slh 147.*

Ökologiestation und Schullandheime

Beginn einer Zusammenarbeit in Bremen

Von Kurt Schabacher

Vortrag anläßlich der Bundesarbeitstagung des Verbandes Deutscher Schullandheime 1988

Der Anfang der Ökologiestation als Bildungseinrichtung für Umwelterziehung liegt ca. 6 Jahre zurück. Bis heute hat sich in zwei Häusern auf einem ca. 30 ha großen Gelände mit Wald, Wiesen und Garten ein Betrieb entwickelt, der Schulklassen, der Vorschul- und Erwachsenenbildung, der offenen Jugendbildung, usw. viele Möglichkeiten bietet; angefangen von freilandbiologischem Unterricht an einem Vormittag bis hin zu Wochenseminaren zu verschiedenen umweltrelevanten Themen.

Das feste Angebot umfaßt in diesem Jahr fast 100 Veranstaltungen (Jahresprogramm). Noch umfangreicher ist der kurzfristig zu organisierende Betrieb mit Schulklassen und anderen Besuchergruppen. Parallel zur Entwicklung von Haus, Gelände, Garten und Ausstattung, hat sich das Selbstverständnis der Mitarbeiter bzw. das Verständnis von Umwelterziehung entwickelt.

Umwelterziehung mit dem Ziel, den Menschen zum umweltbewußten Handeln im eigenen und auch im politischen Umfeld zu veranlassen, beginnt für uns meist mit der direkten Naturbegegnung, die neben dem Intellekt vor allem die Sinne und die Emotionen anspricht; nur so kann sich über Erstaunen und Begeisterung ein vertrautes Verhältnis, vielleicht eine Liebe zur Natur entwickeln.

Freilandbiologische Arbeit mit Kindern kann voll von Erlebnissen und Begegnungen sein, so sehr, daß die kognitiven Inhalte am selben Tag nicht mehr vermittelbar sind. Nur wer seine natürliche Umwelt so erlebt hat, dem kann sie lieb und teuer sein. Er wird mehr von ihr wissen wollen, nach Ursachen und Lösungsmöglichkeiten von Umweltproblemen suchen und aus der emotionalen Bindung heraus die Motivation für das Handeln im privaten und politischen Umfeld ableiten.

Möglichkeiten zur Naturbegegnung sehen wir nicht nur auf die Ökologiestation beschränkt, obwohl das Gelände hervorragend geeignet ist. Andere Lernorte zur Umwelterziehung zu nutzen, vor allem Kollegen zu befähigen, dort zu arbeiten, müßte zusätzlich effektiver sein. Exkursionen ins Watt, ins Moor, oder von der Schule Borgfeld aus in die Wümmewiesen, gehören schon länger zum Angebot. Wir sind oft von Gruppen in verschiedenen Schullandheimen um Mithilfe bei der Unterrichtsgestaltung von Schullandheimaufenthalten gebeten worden und haben festgestellt, daß dort eine ähnliche Arbeit wie an der Station möglich ist.

Zu zwei Schullandheimen hat sich ein dauerhafter Kontakt entwickelt. Eggestedt Birkenhof ist nur fünf Kilometer von der Station entfernt. Gruppen von dort haben uns schon in den ersten Jahren besucht. Intensiver wurde der Kontakt anläßlich vermehrter Zusammenarbeit zwischen uns und dem Bildungsressort. Obwohl dem Umweltsenator angegliedert, hat immer eine

Mitarbeit von Kollegen aus bremischen Schulen stattgefunden.

Teil der Arbeit von an die Station zugewiesenen Kollegen sollte das Übertragen von Lerninhalten und Themen aus der Ökologiestation auf andere Lernorte, insbesondere Schullandheime, werden. Das haben wir auf verschiedene Weise praktisch erprobt, indem wir z. B. in Eggestedt mit Kollegen und deren Schulklassen Gelände und Wald, vor allem aber die Gewässer der Umgebung erkundet haben. Anläßlich dessen entstand im Verlauf eines Jahres ein Teich auf dem schullandheimeigenen Gelände mit den entsprechenden Arbeitsmöglichkeiten. Wir konnten auch das Heim mit Arbeitsmaterialien und -geräten ausstatten. Als Folge davon werden wir nun manchmal von Kollegen im Schullandheim um Beratung gebeten; Besuche von Lerngruppen bei uns finden seltener statt (siehe Maifarth, slh 147).

Ein zweites Schullandheim, dem wir uns zugewandt haben, liegt in Cluvenhagen an der alten Aller. Gewässerkunde ist vor der Tür ohne künstlichen Teich möglich. Organisatorische Gründe ließen es ratsam erscheinen, die gleichen Arbeitsmöglichkeiten wie in Eggestedt auch hier einzurichten.

Naturbegegnung hat in diesem Heim, auch wenn nicht bewußt vom Lehrer betrieben, immer einen Anteil an der pädagogischen Arbeit. Wald, Dünenbereiche, Trockenrasen, Baggersee und Altarm der Aller bilden eine vielfältige Natur in der näheren Umgebung. Ziel ist, diese verstärkt für die Umwelterziehung während der Schullandheimaufenthalte zu nutzen, Naturbegegnung und Natur kennenlernen zu fördern.

Voraussetzungen und Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen, war ein erster Schritt, ein zweiter war, das Kollegium mit diesen vertraut zu machen. Dies geschah im Frühjahr diesen Jahres in einer schulinternen Fortbildungsveranstaltung zur Gewässerkunde zusammen mit der Schulklasse, die gerade im Schullandheim war. Wassertiere fangen, beobachten, kennenlernen und selbstverständlich dort wieder freilassen, wo man sie hergeholt hat, ist erst einmal ein Erlebnis, ähnlich wie das Kahnfahren auf der Alten Aller, das lange Tradition im Heim hat. Inwieweit es inhaltlich für das Fach Biologie ausgewertet wird, ist für diese erste Stufe der Umwelterziehung, dem emotionalen Zugang zur Natur, noch nicht wichtig. In diesem Jahr hat übrigens der Schullandheimverein das Boot erneuert und einen Anleger am Ufer gebaut.

Weitere Arbeitsmöglichkeiten bieten die verschiedenen Biotope der Umgebung, z. B. der Wald, ähnlich wie auf dem Gelände der Ökologiestation, aber auch der Binnendünenbereich mit seinen Trockenrasen und z. T. offenen Sandflächen. Hier kann man im Sommer eine Vielzahl von Solitärbienen und -wespen beobachten. Gleichzeitig ist dieser Biotop durch das Spielen der Kinder und anderen Freizeitbetrieb gefährdet. Der amtliche Naturschutz hat berechtigte Bedenken und Forderungen. Vielleicht ist die Erziehung zur Achtung vor lebenden Tieren, verbunden mit Kenntnissen, die die Kinder durch Beobachten und näheren Kontakt bekommen haben, hier ein Ausweg. Die Umwelterziehung hätte hier ein konkretes überschaubares Ziel.

Eine direkte Zusammenarbeit hat sich mit drei Kollegen, „Schullandheimlehrern" bei der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime, entwickelt. Schulklassen, die sie während eines Schullandheimaufenthaltes begleiten, verbringen ein oder zwei Tage vorher an der Station. Die Kinder lernen nach verschiedenen methodischen Ansätzen z. B. die Bäume im Wald, oder die Tiere in der Laubstreu kennen und können es auf die Umgebung des Schullandheimes übertragen. Eine wichtige Rolle wird den „Schullandheimlehrern" bei der Fortbildung von Kollegen zukommen.

Umwelterziehung meint nicht, daß bei Schullandheimaufenthalten biologische Kenntnisse nachhaltig und effektiv sich

den Kindern einprägen sollen. Es bedeutet mehr. Umwelterziehung ist nicht an Fächer gebunden. Vielleicht hat die Naturbegegnung zufällig mit einem Schulfach viel zu tun, letztlich sollen aber Veränderungen in Einstellung und Verhalten alle Lebensbereiche umfassen.

Der Stichling oder die Kaulquappe, um die man sich morgens noch gesorgt hat, und die die Kinder betroffen wieder in den Baggersee zurückgebracht haben, bedrohen wir erneut, indem wir im Schullandheim Seife, Wasser, Waschmittel, usw. verbrauchen und die nur mangelhaft geklärten Abwässer in üblicher Weise in Richtung See verrieseln lassen. Wir verbrauchen, wie alle anderen, ungehemmt Energie und sind an den kranken Bäumen genauso mitschuldig. Herkömmliche Formen der Ernährung fördern eine energieaufwendige Nahrungsmittelindustrie und haben nichts mit Gesundheit zu tun, geschweige mit einer Landwirtschaft, die mit der Natur im Einklang ist. Wir wollen den Kindern ein umweltgerechtes Verhalten vermitteln und schaffen es oft nicht einmal, z. B. die üblichen völlig übersüßten Getränke zu verbannen.

Der Widerspruch — die pädagogische Intention hier und Schullandheimwirklichkeit dort — bleibt nicht lange verborgen.

Ein Schullandheimaufenthalt kann nicht glaubhaft zur Umwelterziehung beitragen, wenn sich nicht im Heim selbst vieles ändert. Das ist noch ein langer Weg.

IRRTÜMER

Der Irrtum, die Welt sei unendlich.

Der Irrtum, unsere Wirtschaft beruhe auf Arbeit und Kapital allein.

Der Irrtum, über allem menschlichen Wirtschaften walte eine „unsichtbare Hand".

Der Irrtum, die größere Zahl und Menge sei stets besser als die kleinere.

Der Irrtum, materieller Wohlstand mache die Menschen glücklich.

Der Irrtum, der Mensch verfüge über unbegrenzte Möglichkeiten.

Der Irrtum, Wissenschaft und Technik dienten immer dem Fortschritt.

Der Irrtum, die Freiheit nehme unaufhörlich zu.

Der Irrtum, die Beschaffung von Arbeit stelle kein Problem dar.

Der Irrtum, die Nahrungsproduktion könne immer weiter gesteigert werden.

Der Irrtum, der Mensch habe das Eigentum erfunden.

Der Irrtum, der Mensch habe den Krieg erfunden und könne ihn genauso beliebig wieder abstellen.

nach H. Gruhl, „Ein Planet wird geplündert"

Ein Modell zur Einbindung der Schullandheime in die Umwelterziehung

Die Zusammenarbeit des Schulbiologiezentrums Hannover, der Freiluftschule Burg und der Schullandheime des Vereins für Schullandheime der Stadt Hannover

Von Eberhard Reese und Gerhard Winkel

Umweltschutz hat zum Ziel, für die Zukunft eine für alle Menschen lebenswerte Umwelt zu erhalten oder wiederherzustellen. Umwelterziehung soll eine solche lebenswerte Umwelt erfahrbar machen, ihre Gefährdungen ins Bewußtsein heben und Möglichkeiten der Umweltverbesserung aufzeigen. Der Mensch und seine Umwelt stehen dabei im Mittelpunkt, weswegen neuerlich auch vorgeschlagen wird, von einer Mitwelterziehung zu sprechen.

Die folgenden Ausführungen werden die erheblichen Bemühungen der Stadt Hannover auf diesem Gebiet darstellen.

Umweltschutz bezeichnet alle Maßnahmen zur Erhaltung und Schaffung lebensgerechter Umweltbedingungen für den Menschen.

Sie lassen sich grob in drei verschiedene Erfahrungsbereiche aufgliedern:

— den Ökotop als den Erfahrungsbereich der belebten Natur, der Pflanzen und Tiere, ohne die die Welt eine Einöde wäre;

— den Soziotop als den Erfahrungsbereich des Zusammenlebens und -arbeitens von Menschen, der also auch die ökonomischen Bedingungen umfaßt;

— den Psychotop als den Erfahrungs- und Lebensbereich des Individuums, seiner Werte also, seiner persönlichen Ansprüche.

Alle drei Lebens- und Erfahrungsbereiche haben sich in den letzten Jahren sehr stark verändert.

Die Veränderungen des einen beeinflussen die anderen Bereiche. Es hat eine Betrachtungsweise sich entwickelt, die diese gegenseitige Beeinflussung bewußt macht und die man deswegen gern — aber falsch — ökologisch nennt.

Es geht beim Umweltschutz nicht nur um den Schutz seltener Pflanzen und Tiere und der Naturlandschaft, sondern auch um die Erhaltung einer den Menschen förderlichen Umwelt. Umwelterziehung läßt sich damit als eine Art ganzheitlicher Gesundheitserziehung beschreiben, die es der Landschaft, der Gesellschaft und dem Einzelmenschen erlaubt, immer wieder in den Zustand des jeweiligen Wohlbefindens zurückzufinden. Das hat für den Menschen körperliche, seelische und soziale Elemente, für die Landschaft gehören z. B. dazu Artenreichtum und Erhaltung der Naturkreisläufe.

Eine entscheidende Frage ist nun die nach der Methode. Alle Umwelterziehung sollte von der real erfahrbaren Umwelt, von den Phänomenen, ausgehen. Martin Wagenschein sagt in seinem Aufsatz „Rettet die Phänomene"

(1980): Der Schüler muß zunächst die unbeschränkte Wirklichkeit vor sich haben, um zu bemerken, daß er durch die Naturwissenschaft überhaupt beschränkt wird.

Phänomene können nicht mit schon isoliertem Intellekt, sie müssen mit dem ganzen Organismus („am ganzen Leibe") erfahren werden. Dies bedeutet, daß Sinneswahrnehmungen — Schmecken, Riechen, Fühlen, Hören, Sehen — gleichberechtigt neben dem Analysieren, Ordnen, Messen, Wägen und Zählen stehen. Das bedeutet, daß wir für Sinneswahrnehmungen konkrete Angebote und Chancen für Erlebnisse schaffen müssen, in denen die Schüler auch handeln und Erfahrungen machen können.

Es wird in der Wissenschaft immer wieder die Vermutung geäußert, daß sich ein eigenes System von Werten und Normen nur auf dem Boden von Erfahrungen und Erlebnissen entwickeln könne.

Die Erlebnisangebote können sich auf verschiedene Erscheinungsformen der Umwelt beziehen und die technische, pragmatische, ästhetische oder naturwissenschaftliche Wirklichkeit erfassen. Für die Unterrichtspraxis erfordert das die Zusammenschau verschiedener Disziplinen und soweit wie möglich fächerübergreifenden Unterricht.

Die Abteilung für schulische Sondereinrichtungen der Stadt Hannover arbeitet mit allen ihren Einrichtungen seit vielen Jahren an didaktischen und methodischen Fragen der Umwelterziehung und hat diese Erkenntnisse weitgehend in Praxishilfen für die Schulen umgesetzt und damit gleichzeitig für eine ganze Reihe anderer Bemühungen Modellcharakter.

Zum Gesamtkonzept gehören folgende Einrichtungen:

1. das Schulbiologiezentrum mit dem Botanischen Schulgarten Burg, dem Botanischen Schulgarten Linden und der Zooschule
2. die Schullandheimkoordinationsstelle mit der Freiluftschule und den Schullandheimen.

Alle arbeiten unter der Zielsetzung der Umwelterziehung; dabei hat jede Stelle andere Schwerpunkte ausgebildet.

1. Das Schulbiologiezentrum

Im engeren Sinne werden die beiden botanischen Schulgärten (Burg und Linden), die zentrale Leih- und Lieferstelle und die Zooschule als Schulbiologiezentrum zusammengefaßt.

Die Grundidee ist, Erfahrung und Umgang mit der Natur zu fördern. Dies geschieht durch materiale Hilfe, durch Beispiele, durch Fortbildungsveranstaltungen, durch schriftliche Darstellungen, durch Öffentlichkeitsarbeit und anderes.

Im Schulbiologiezentrum hat jeder Mitarbeiter mit Schülern, Lehrern und Schule zu tun:

Schülerkurse:

Vier von der Bezirksregierung abgeordnete Lehrer führen nach Absprache mit den Fach- oder Klassenlehrern 2-tägige Schulbiologiekurse für Klassen aus allen hannoverschen Schulen durch. Diese Kurse haben den Anspruch, Erlebnis und naturwissenschaftliche Arbeit gleichzeitig zu sein. Neben den mehr allgemein biologisch ausgerichteten gibt es spezielle zur Bienenkunde, bei denen der Imker, ein Honigfrühstück und Bienenhauben die wichtigste Rolle spielen. Auch gärtnerische Kurse finden statt, die von einem Gärtnermeister angeleitet werden: sechs Kurse von zwei Wochen Dauer. Sie sind ausschließlich für Abschlußklassen der Sonderschulen als Berufspraktika gedacht und sollen in die Anforderungen des Arbeitslebens einführen.

Beratung der Schulen

Schulgartenlehrer bedürfen der Betreuung und Hilfe. Diese Aufgabe übernimmt vor allem der Botanische Schulgarten Linden. Bei Ortsbesichtigungen werden der Bodenzustand und der Gar-

tenplan beraten und Ratschläge und Hilfen für den Pflanzplan und die Schülerarbeit gegeben.

Lehrerfortbildung

Die mit den Schulklassen gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in der praktischen Gartenarbeit werden in Lehrerfortbildungskursen interessierten Lehrern aus Hannover und Niedersachsen weitergegeben. 1985 haben sich 900 Lehrer allein aus Hannover gemeldet. Gerade diese regionale Lehrerfortbildung hat an Gewicht zugenommen.

Ökologische Experimente im Schulgelände

Unter pädagogischer Fragestellung werden seit 1965 Untersuchungen durchgeführt, wie Schulgartenarbeit unter ökologischen Gesichtspunkten geplant und durchgeführt werden könne. Hierzu wurden gerade in den letzten Jahren zahlreiche ökologische Experimente entwickelt und erprobt. Ein Bereich umfaßt die Pflegeexperimente, bei denen die unterschiedlichen Eingriffe des Menschen — wie z. B. Brennen, unterschiedliches Düngen, Mähen, Anwenden von Herbiziden und Mulchen — untersucht werden. Ein anderer Bereich sind die Konkurrenzexperimente, bei denen das Verhalten einzelner Pflanzenarten unter Konkurrenzdruck beobachtet werden kann. Wieder ein anderes Versuchsfeld sind die Besiedlungsexperimente. Hier wird in Kleinflächen von 2 — 3 m² Größe mit verschiedenen Böden z. B. Sand, Torf, Waldboden, Kies die unterschiedliche natürliche Besiedlung über mehrere Jahre verfolgt. Die Schüler lernen an diesen Experimenten, daß Artenschutz nur Biotopschutz sein kann.

Gerade diese Experimentierflächen haben in der ganzen Bundesrepublik zahlreiche Nachahmer gefunden. Sie haben sich inzwischen stark ausgeweitet, indem auch größere Biotope eingerichtet wurden.

Schuleigene Schulgärten:

Der Schulgarten an den Schulen ist sicher ein sehr guter Ort zur Umwelterziehung. Es können hier immer wieder jene „doppelgleisigen" Erfahrungen gemacht werden, die das Kognitive und Affektive gleichermaßen umfassen. Wenn es in Hannover derzeit (Stand Mai 1988) bei ca. 160 Schulen wieder 75 Schulgärten gibt, so ist dies wahrscheinlich auf die Arbeit des Schulbiologiezentrums zurückzuführen, das den Lehrern durch Bereitstellung von Saatgut und Pflanzenmaterial sowie durch intensive Beratung hilft.

Hierzu wurde ein eigener pädagogischer Lieferpflanzenkatalog entwickelt, der nach Schulthemen gegliedert ist und z. B. Themen wie Anpassung der Pflanzen an den Blütensucher, Pflanzen für Blumensträuße, Nutzpflanzen und Gewürzpflanzen, aber auch Pflanzen zur Anreicherung von Wiesen usw. enthält.

Darüber hinaus wird den Schulen Hannovers auch bei der Dauerbepflanzung ihrer Schulgärten mit Stauden geholfen. Der stärkste Bedarf besteht zur Zeit an Wasserpflanzen und Pflanzen der Feuchtgebiete. In diesem Zusammenhang sollte auch erwähnt werden, daß sich interessierte Klassen jederzeit mit Stecklingsmaterial aus dem SBZ versorgen können. Oft werden z. B. für Schulfeste im SBZ Pflanzen bewurzelt, von Schülern eingetopft und dann verlost.

Durch eine AB-Maßnahme soll die Einrichtung von Schulgärten weiter gefördert werden. Insgesamt 5 Mitarbeiter helfen den Schulen jeweils für 1—2 Wochen bei der Einrichtung von Schulgärten und Schulbiotopen. Das Interesse der Schulen daran ist sehr rege.

Ausgabe von Material

Umweltunterricht, der Erlebnis und Erfahrung sein soll, bedarf einer guten Ausstattung. Zunächst wurde das alte Verfahren der Pflanzenbelieferung weiterentwickelt. Seit 1974 schlugen wir einen völlig anderen Weg ein, indem wir einen bestimmten Gerätepark im Botanischen Schulgarten Burg deponierten. Dies bedeutet große Erleichterungen

für den Unterricht. Wasseruntersuchungskoffer, Bodensiebe, 40 Tierarten können die Schulen im Botanischen Schulgarten Burg ausleihen. An jedem Tag werden rund 12 — 15 solcher Lieferungen zusammengestellt. Im Jahr 1984 zählten wir 1089 verschiedene Lehrer, die die Leihstelle nutzten. Dieses Leihstellensystem, den Bildstellen vergleichbar, hat sich als eine der fruchtbarsten Ideen zur Förderung der Umweltbegegnung herausgestellt. Unter der Bedingung effektiver Nutzung öffentlicher Mittel muß der zentralen Leih- und Lieferstelle ein hoher Rang eingeräumt werden. In der Leihstelle können Materialien auch Lehrer für einen Schullandheimaufenthalt ausleihen.

Unter dem Motto „Eltern gehen gemeinsam mit ihren Kindern in die Natur" finden an zwanzig Sonntagen Veranstaltungen im Botanischen Schulgarten Burg statt. Der Gedanke dabei ist, im gemeinsamen Gespräch über Phänomene der Natur zum Kontakt zwischen verschiedenen Generationen beizutragen. Gerade die Sonntagsführungen haben die Fragen der Umwelterziehung in weiteste Kreise getragen. Zwischen 100 und 400 Besucher kommen zu diesen Veranstaltungen. Die Bemühungen der Stadt finden dabei ein weites, positives Echo. Die Spaziergänge werden je zur Hälfte von der Stadt und vom Förderverein Schulbiologiezentrum e. V. finanziert.

Der Förderverein besteht seit 10 Jahren. Er gibt in jedem Jahr für seine 650 Mitglieder ein eigenes Jahrbuch heraus und organisiert vor allem jeweils Mitte September ein Umweltforum. Alle Vereine und Verbände, die sich um die Erhaltung der Umwelt bemühen, sind eingeladen, ihre Arbeit darzustellen. Ca. 25 Gruppen beteiligen sich inzwischen und locken zwischen 4000 und 5000 Besucher in den Botanischen Schulgarten Burg.

Die Zooschule

Die Zooschule bietet die meisten Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der Umwelterziehung, weil die Schüler in der Regel nur für 1 bis 2 Zeitstunden zu einer „Führung" kommen. Der Zoo wird als außerschulischer Lernort genutzt und kann nur wenig eigene Erziehungsarbeit leisten. Der Zoo hat gegenüber den mehr botanisch ausgerichteten Schulgärten aber auch Vorteile. Grundsätzlich haben Tiere für Schüler einen höheren Motivationswert als Pflanzen. Darüber hinaus hat der Zoo von sich aus durch die Sammlung und Haltung fremdländischer Tiere schon immer für alle Menschen einen besonderen Reiz gehabt und behalten. So spielt er für die Umwelterziehung eine wichtige Rolle.

Eine besondere Aufgabe stellt sich der Zooschule bei der Arbeit mit Klassen aus den verschiedenen Sonderschulen. Hierzu wurde eine besondere Arbeitshilfe ausgearbeitet. Es zeigt sich, daß es verschiedene Schwerpunkte bei der Arbeit mit Behinderten gibt.

Insgesamt wird hierbei deutlich, daß die Zooschule erst in der Absprache mit den Schulen einen besonderen therapeutischen Wert sowohl für den Prozeß der Sozialisation als auch für den der Individuation hat. Dies gilt nicht nur für den Sonderschulbereich.

2. Die Schullandheimkoordinationsstelle

Während im Bereich des Schulbiologiezentrums in allen Stellen der fachlichen, naturwissenschaftlichen Arbeit ein hoher Stellenwert zukam und der Schwerpunkt im Bereich ökologischer Einsichten lag, greifen Freiluftschule und Schullandheime mehr Aspekte der sozialen und psychischen Umweltförderung auf. Beide sind insofern unterschieden, als die Freiluftschule auf die Klassen 3 und 4 eingestellt ist, die Schullandheime mehr auf die höheren Jahrgänge.

Die Freiluftschule

Dritte und vierte Klassen der Grundschule und aus Sonderschulen können in der Freiluftschule schullandheimähn-

liche einwöchige Aufenthalte durchführen, allerdings ohne Übernachtung. Je zwei Klassen werden am Morgen mit einem Bus von der Schule abgeholt, verbringen den ganzen Tag in der Freiluftschule und fahren am Abend zur Schule zurück.

Das etwa 6,5 ha große Gelände ist eine große forstlich nicht genutzte Parkanlage mit einem etwa 3000 m² großen Teich, der vom Oberen Stöckener Bach durchflossen wird. Das Schulhaus steht mitten im Park und bietet für zwei Klassen Räume für Unterricht und Freizeit.

In Zukunft soll die gesamte Parkanlage in Zusammenarbeit mit einer Projektgruppe der Universität Hannover Abt. Landschaftsplanung zu einem außerschulischen Lernort mit Angeboten zum Umwelterleben weiterentwickelt werden.

Seit 1958 haben rd. 1970 Grundschulklassen einen Aufenthalt in der Freiluftschule durchgeführt. Schüler und Lehrer verbringen die Woche nach einem vorher abgesprochenen Plan, in dem Unterricht und Freizeit täglich abgestimmt sind.

Die Themen für den Unterricht wurden bisher unter heimatkundlichem Aspekt ausgewählt.

Seit August 1984 werden mehr biologisch orientierte Themen aus der Umwelterziehung im Sachunterricht der Grundschule angeboten; dabei wird der musisch-ästhetische Anteil bewußt betont. Es werden neue Wege der Naturerziehung erprobt.

Beispiele dazu sind:

— Schüler lernen mit verbundenen Augen durch Fühlen, Riechen, Hören und Schmecken eine Pflanze (einen Baum) kennen und wiederfinden.

— Schüler sammeln Holz für eine oder zwei Feuerstellen, bereiten Brotteig vor und backen Stockbrot am offenen Feuer, das anschließend gegessen wird, oder

— Schüler spielen nur einfach im Park, am Teich, springen über den Graben und dürfen dort auch einmal so richtig matschen.

Bei diesen und ähnlichen Unternehmungen heben sich die Grenzen zwischen Unterricht und Freizeit häufig auf.

Unsere Erfahrungen haben bisher gezeigt, daß alle diese Aktivitäten auf großes Interesse bei Schülern stoßen und daß wir generell von einer sehr offenen Grundhaltung der Schüler gegenüber Natur und Naturzusammenhängen ausgehen dürfen.

Die Schullandheime

Die Stadt Hannover besitzt zwei Schullandheime: Bredenbeck am Deister und Riepenburg bei Hameln, die vom „Verein für Schullandheime der Stadt Hannover e. V." verwaltet werden (weiterhin gibt es noch 6 Schullandheime in schuleigener Trägerschaft von Gymnasien und einer Berufsschule).

Während eines Schullandheimaufenthaltes, in dem Schüler und Lehrer eine Woche lang zusammenleben, wird die Lerngemeinschaft zur Lebensgemeinschaft. Damit ergeben sich für die Umwelterziehung andere Möglichkeiten als in der Schule:

Die unterschiedliche Lage der Schullandheime, die neue Umgebung und neue Situationen schaffen andere Erlebnisvoraussetzungen. Häuser und Gelände beider Heime bieten viele Möglichkeiten, die alle handwerklichen und musisch-ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler fördern.

Auf dem Gelände in Bredenbeck bieten sich folgende Aktivitäten an: Die Schüler können z. B.:

— bei den je nach der Jahreszeit anfallenden Arbeiten im Garten helfen (graben, säen, pflanzen, Unkraut jäten, ernten). In beiden Heimen bemühen wir uns um einen biologischen Anbau. So können die Schüler in Bredenbeck z. B. die Bodenarbeiten mit dem Sauzahn durchführen und die Anlage und Nutzung eines Hügelbeetes erleben (Boden-

temperatur und Niederschlagsmessung);

— an der Geländepflege teilnehmen (Gras zusammenharken, Laub harken);

— alte Ackergeräte kennenlernen und sie in Funktion erleben;

— in der Grillhütte bei offenem Feuer ihren Abschluß feiern;

— mit den verschiedenen Angeboten auf dem Spielplatz und in der Halle ihre körperliche Geschicklichkeit erproben (u. a. Seilspringen, Stelzenlaufen);

— eine Katze streicheln;

— die Kaninchen im Stall und im Auslauf beobachten und versorgen;

— die Schafe auf der Wiese beobachten und füttern;

— die Pferde im Unterricht kennenlernen, reiten und an der Pflege teilnehmen oder mit dem großen Reisewanderwagen eine Ausfahrt machen;

— einen nahe gelegenen Kuhstall besuchen und wichtige Bedingungen der Milchwirtschaft kennenlernen.

Im Schullandheim Riepenburg gibt es darüber hinaus noch andere Angebote: So können die Schüler u. a.

— auf dem Abenteuerspielplatz aus vorhandenen Brettern Butzen bauen;

— am Teich auf dem Gelände Gewässeruntersuchungen durchführen und den Teich mit Tieren und Pflanzen als Biotop kennenlernen;

— die Schafe im Gatter beobachten, füttern und das Gatter auf der Wiese umsetzen;

— die Zwergziegen auf der Wiese streicheln, füttern und am Abend mit in den Stall bringen.

In beiden Schullandheimen können die Schüler also in vielfältiger Weise tätig werden.

Wichtigste Voraussetzung dazu ist im Gegensatz zum Stundentakt in der Schule, daß für praktische Übungen im Naturerleben und im Sammeln von Naturerfahrungen ausreichend Zeit zur Verfügung steht, und gerade diese Voraussetzung ist bei einem Schullandheimaufenthalt gegeben.

In beiden Schullandheimen konnten wir praktische Erfahrungen bei unseren Bemühungen um eine ausgeglichene vollwertige Ernährung machen, z. B. in Projekten zum Thema Vollwertkost und umweltfreundliche Ernährung.

In der näheren und weiteren Umgebung bieten sich zahlreiche Themen an wie Besuch einer Heimatstube, eines Bauernhofes, Waldwanderungen mit einem Förster, Wanderungen mit einem heimeigenen Wanderwagen, Geländespiele usw.

Im Unterschied zur Schule, wo eine Erziehung zur Selbständigkeit mehr im kognitiven, theoretischen Leistungsbereich stattfindet, können die Bedingungen im Schullandheim eine umfassendere Selbständigkeitserziehung fördern.

Bei der Übernahme und Durchführung notwendiger Dienste kann an praktischen Beispielen das Verantwortungsbewußtsein des Einzelnen gegenüber der Gruppe geübt werden. Das Zusammenleben mit anderen in einer entspannten und streßfreien Atmosphäre ermöglicht es, daß bisher unbekannte Eigenschaften und Verhaltensweisen neu entdeckt werden. So kann z. B. das Kennenlernen der anderen Eßgewohnheiten bei türkischen Schülern helfen, Vorurteile abzubauen und toleranter zu werden.

Durch das ständige Zusammenleben im Schullandheim treten Konflikte oft schnell und offen zutage. Diese fordern von den Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit der Lösung.

Hier kann das Erlernen von Konfliktlösungen und auch das Ertragen von Konflikten gelernt werden.

Es zeigt sich, daß die Bemühungen um die Umwelterziehung in der Stadt Hannover sehr vielfältig sind. Das Gesamtkonzept konnte auf schon vorhandene Einrichtungen — wie Schulgärten, Zooschule, Freiluftschule, Schullandheime — aufbauen und diese für neue Aufgaben nutzen. Beispiele dazu, die die Arbeit in allen hannoverschen Schullandheimen betreffen, sind in der soeben erschienenen Veröffentlichung „Schullandheime — eine Idee im Wandel" [1]) zu finden.

Anmerkung:

[1]) Schullandheime — eine Idee im Wandel. Landeshauptstadt Hannover, Koordinationsstelle für Schullandheimangelegenheiten, 1988, bearbeitet von G. Winkel, E. Reese

SPIELPLATZ

DIE KINDER SPIELEN
SAND IST DIE KNETE
SAND IST DIE ERDE

KNETE STOPFEN IN DIE EIMER
MIT HÄNDEN UND KNALLBUNTEN SCHIPPEN
ALLES IST VOLL SAND

HEINER HAT DEN GRÖSSTEN EIMER
ER BAUT DIE GRÖSSTE BURG
ER HAT AUCH DIE GRÖSSTE SCHIPPE

DAMIT HAUT DER DEM HANSI AUFS KNIE
DAS WIRD GANZ BLAU
HANSI WEINT

ALLE SCHIPPEN UND STOPFEN UND KNETEN
ALLE BAUEN BURGEN UND HÄUSER
BIS ES EINE RIESENSTADT IST

HANSI UND HOLGER MACHEN MATSCHE FÜR
HEINERS BURG
LIESE BACKT EINEN KUCHEN AUS SAND
HANSI STÖSST DEN KUCHEN UM UND LIESE AUCH

„WIR BRAUCHEN DEN PLATZ FÜR NOCH MEHR STRASSEN
UND HÄUSER"
LIESE WEINT

LIESE BEWIRFT HANSI MIT SAND
LIESE WIRFT AUCH NACH HEINER
ALLE KINDER WERFEN MIT SAND

ALLE KINDER HABEN SAND IN DEN AUGEN
SIE WEINEN UND SCHREIEN
SIE STRAMPELN UND STOSSEN SICH

SIE KÖNNEN NICHTS MEHR SEHEN
SIE STOSSEN DIE HÄUSER UM UND DIE GROSSE BURG
ES IST SCHON SEHR SPÄT

gl

Ein Konzept zum Finden ganzheitlicher Unterrichtsstrukturen

Von Gerhard Winkel

Mitgearbeitet haben an diesem Konzept
Lehrer und Gärtner des Schulbiologiezentrums Hannover

ZUM GANZHEITSBEGRIFF

Wann etwas ganz ist, so ist es heil, unversehrt, vollständig, vollkommen. So sagt es die Ethymologie. Sie spricht damit eine ganze Reihe von Empfindungen an, die in Richtung Gesundheit, Zufriedenheit, Geborgenheit gehen. Diese Empfindungen machen das Wort aber auch verführerisch: Sie drücken ein Ziel aus, einen Weg, der aus der Zerrissenheit herausführt, die uns gerade heute bedrückt. Ganzheit ist dabei fast zu einem Synonym für den Wunsch nach Geborgenheit geworden, für die Hoffnung auf ein neues Einswerden mit der Schöpfung.

Der Begriff Ganzheit, Totalität ist einer der ältesten der Philosophie. Er meint das alles Umfassende, das Eine. Von Plato über Augustinus, Thomas von Aquin, Nikolaus v. Kues und viele andere kann man den Begriff bis in die Neuzeit verfolgen. Seit dem 16. Jahrhundert schwächt sich allerdings die Diskussion ab. Descartes benötigt den Ganzheitsbegriff schon nicht mehr, weil in seiner Philosophie die Welt in die res cogitans und die res extensa zerfällt, was später zur scharfen Trennung von Geistes- und Naturwissenschaft führt.

Kants Beweisführung von der Unmöglichkeit, das Wesen einer Sache, das Ding an sich zu erkennen, verschärft die Trennung, deren Aufhebung der Romantik und ihren Philosophen nicht gelingt. Auch Goethe mit seiner Suche nach ganzheitlicher Philosophie und Naturwissenschaft bleibt nur Episode angesichts der ungeheuren Erfolge einer auf Bestätigung durch die Technik ausgerichteten Naturwissenschaft. So prägt im Grunde die Isolierung von Teilaspekten ohne Suche nach Ganzheit das gesamte vorige und teilweise auch noch dieses Jahrhundert. Zunehmend sucht die heutige Naturwissenschaft nach ganzheitlichen Formen der Forschung; sie wird sich ihrer Einseitigkeit mehr und mehr bewußt. Die Ethologie, die Kybernetik und insbesondere die Ökologie suchen von sich aus Ganzheiten neu zu finden, zu definieren und zu erforschen. Die Erkenntnis wächst, daß Ganzheit schlechthin das Charakteristikum des Lebens ist, wenn auch unterschiedliche Ganzheitsbegriffe gebraucht werden.

Der Brockhaus sagt, eine Ganzheit sei ein Insgesamt von Gliedern, in dem eine stabile Ordnungsbeziehung des Ganzen zu den Gliedern und der Glieder zueinander herrsche.

Das Ganze ist nicht teilbar und kann auch nicht aus einzelnen Teilen zusammengesetzt werden. Ganzheit ist mehr als die Summe der Teile, ihre Struktur beruht auf der Harmonie der einzelnen Glieder.

Nachfolgend sollen ein paar sehr sehr unterschiedliche Ganzheiten skizziert werden.

1. Die kosmische Ganzheit. Alles ist im Kosmos mit allem verbunden, vom Urknall her. Innerhalb dieser Ur-

Ganzheit Beziehungen aufzudekken, ist sehr schwierig. Das wird schon einfacher, wenn man die Ganzheit Erde — Sonne betrachtet. Diese Beziehung ist so eng, daß zwei Wochen Nacht für die Erde einer Katastrophe gleichkäme. Deshalb ist es kein Wunder, daß man in diese Sonne — Erde — Ganzheit den Gottesbegriff mit einwob. Während „das Licht" aber im Mittelalter eher ein Metapher war, das „die Welt und das Denken erleuchtet", ist es heute eine Bezeichnung für die Energie, die das Leben der Welt aufrechterhält.

Selbst wenn die energetische Erklärung als wahr angesehen wird, ist die Ganzheit Sonne — Erde im Lernprozeß der Schule kaum handhabbar.

2. Einfacher ist der Ganzheitsbegriff zu handhaben, wenn es um kleinere, überschaubare, voneinander deutlich zu trennende Ganzheiten geht, wie sie heute von der Ökologie dargestellt werden.

   Gemeint sind Systemganzheiten wie See, Wald, Hochmoor usw. Hier wird auch der Mensch eingeschlossen, weil er Teil des jeweiligen Sytems ist.

   Natürlich sind diese Systeme untereinander verbunden, sind von der Sonne als Energielieferant abhängig. Dennoch lassen sie sich als Ganzheiten beschreiben und erforschen, was ein großer Fortschritt z. B. gegenüber der reinen Floristik oder Faunistik ist.

3. Die Ganzheit Mensch. Sie kann verschiedene Dimensionen haben: Man und Frau sind zu einer Ganzheit Mensch notwendig. Wäre unsere Fähigkeit zu ganzheitlicher Betrachtung schon besser ausgebildet, würde die Emanzipationsdebatte wahrscheinlich anders verlaufen. Mann und Frau müßten als Ganzheit Mensch verstanden werden, als Struktur, die „auf der Abhängigkeit und Harmonie der einzelnen Glieder" beruhte. Das Verständnis dafür hat noch nicht einmal begonnen.

   Nimmt man den Ganzheitsbegriff noch weiter zurück, so ist auch jede Person ein Individuum, eine unteilbare Ganzheit mit Körper, Geist und Seele und einer völlig eigenen Biographie. Wissenschaften, die den Menschen so sehen, sind bisher kaum in Umrissen entwickelt, den zur Ganzheit der Person gehört nebenden biologischen Eigenschaften und Fähigkeiten auch ihre Geschichte.

4. Die Ganzheit einer völkischen Gruppe, eines Volkes oder einer Nation ist ein Gebilde mit den Besonderheiten von Landschaft, Klima oder Geschichte eines Lebensraumes. Diese Ganzheit hat in der Forschung heute relativ wenig Gewicht und ist doch die Ursache der zahllosen Konflikte auf der Erde. Könnte die Forschung hier Ganzheitskriterien erarbeiten, könnten vielleicht einige Probleme dieser Welt gelöst werden.

5. Es gibt auch die Ganzheit aller Wissenschaften. Jede Wissenschaft untersucht nur Elemente der Ganzheit. Alle zusammen ergeben erst die Ganzheit der Einsichten und Zusammenhänge. Aber dieses Ziel ist weit entfernt; noch spezialisieren sich die Wissenschaften in Teilgebiete und selbst in einem Bereich wie Biologie oder Chemie ist zur Zeit ausgeschlossen, daß alle Erkenntnisse der Teildisziplinen zu einer Ganzheit zusammengefügt werden.

6. Als Ganzheit kann man auch noch die Sichtweisen beschreiben; Wasser ist aus rechtlicher Sicht etwas anderes als Wasser aus kultischer Sicht. Wasser als H_2O hat eine andere Qualität als Wasser in einer ökologischen Betrachtungsweise. Und die poetische Sicht legt wieder andere Qualitäten frei. Alle möglichen Sichtweisen beschreiben erst annähernd, was Wasser nun wirklich als Ganzheit ist. Angesichts dieser

Tatsache heißt es erkennen, daß schon die Beschreibung des Wassers aus ganzheitlicher Sicht ein fast unlösbares Problem darstellt.

Dies sind nur sechs Beispiele, die sich weiter vermehren ließen. Aber die Suche nach Ganzheiten oder mehr Ganzheit und der Begriff Ganzheit begegnen uns tatsächlich heute überall: In der Wissenschaft z. B. als Gestaltbiologie, als Ganzheitspsychologie (im Gegensatz zur Elemtenlehre des vorigen Jahrhunderts), als Ganzheitsmedizin oder als Ökologie, Kybernetik oder Ethologie. Auch die Pädagogik hat die Frage der Ganzheit bewegt. So formulierte Comenius die erste Ganzheitsvorstellung aus den Begriffen Theorie-Praxis-Gebrauch oder später Pestalozzi mit seiner Formel Kopf-Herz-Hand. Dilthey hebt später auf die Ganzheit des Lebenszusammenhanges ab. Heute begegnen wir in der sogenannten „Ökopädagogik" zahlreichen Versuchen ganzheitlicher Schule. Ein solcher ganzheitlicher Unterricht war in den Zwanziger Jahren weit verbreitet. Seitdem spricht man vom ganzheitlichen Lesenlernen, vom Gesamtunterricht, von ganzheitlichem Musikunterricht oder ganzheitlichem Biologieunterricht (Lebensgemeinschaften). Virulent ist der Begriff wie gesagt erneut seit Aufkommen der Ökologiebewegung. Manchmal ist damit fächerübergreifender Unterricht gemeint, manchmal ein erlebnisbezogener, manchmal die Projektmethode. In der Regel wird aber der Begriff Ganzheit oder Ganzheitlichkeit nicht definiert oder beschrieben.

Ganzheit steht einfach für die Hoffnung, heil zu werden. Nun wäre es unmöglich, ein pädagogisches Ganzheitsmodell in wenigen Sätzen zu definieren, das bis zu den Sternen reicht. Deshalb folgen zwei Aussagen, die den nachfolgend beschriebenen Unterricht nicht definieren, sondern nur beschreiben sollen. Als besonders beachtete Ganzheiten stehen dahinter die Ganzheit der Person und die Ganzheit der Weltbegegnung durch diese Person. Damit ist die Erkenntnisebene von vornherein auf Schulpraxis bezogen, eine bewußt vollzogene Eingrenzung. Die Aussagen:

1. Jeder Schüler ist mit seinem Denken, Fühlen und Wollen in jedem Augenblick eine Ganzheit. Unterricht muß sich an diese Ganzheit der Person wenden (nicht nur an Teile).
2. Die Umwelt tritt jedem Menschen zunächst als Ganzheit gegenüber. Unterricht muß von dieser Ganzheit ausgehen und nach der Analyse von Teilaspekten wieder die Ganzheit herzustellen trachten.

Wie bringt man das in ein System, mit dem sich Unterricht planen läßt?

Das Fachlehrerprinzip stellt dabei eine ärgerliche, hinderliche, aber nicht zu verändernde Tatsache dar. Für Projektunterricht, Vernetzung der Fächer, Fachgruppenlehrer wird geworben — aber selbst der Fachunterricht, als Beispiel hier der Biologieunterricht — sollte schon diesem ganzheitlichen Anspruch genügen, weil so jeder Lehrer allein anfangen kann.

Nachfolgend wird der Weg beschrieben, den wir im Schulbiologiezentrum gefunden haben, um analytisch vorzugehen und doch gleichzeitig die pädagogische Phantasie anzuregen, mit Hilfe derer ganzheitliche Unterrichtssequenzen gefunden werden können. Es ist ein „paradoxes Verfahren", durch Analyse zu einem höheren Grade von Ganzheit zu kommen. Aber es entspricht gewohnten Denkwegen. Erst mit Hilfe dieses Verfahrens gelang es, ganzheitlich konzipierte Unterrichtssequenzen zu finden. Es ist kein objektives Verfahren. Deshalb muß es jeder Kollege für sich und seine individuelle Art adaptieren und darf es nicht blind oder mechanisch übernehmen.

In den Vorphasen zu diesem analytischen Vorgehen stellte sich heraus, daß sich fast jeder „verlief", d. h. zu lange an Einzelaspekte verlor: nach einem ausgiebigen Spiel wurde nicht mehr die naturwissenschaftliche Erfahrung einbezogen und nach der naturwissenschaftlichen Arbeit wurde das Spielen

oder der gesellschaftliche Aspekt einfach vergessen. Das Ganzheitliche war trotz guten Willens immer in Gefahr. Es wurde nicht mehr beachtet, es verflüchtete sich als Beziehungsebene. Es schälte sich deshalb ein „System" heraus, das lediglich der pädagogischen Phantasie des Gruppenleiters (Lehrer o. ä.) als Hilfsinstrument dienen kann. Gemeint ist die Herausarbeitung verschiedener, aber gleichberechtigter Zugangswege zu einem „Thema": die verschiedenen Erfahrungsbereiche oder Erfahrungsfelder.

Jeder dieser Bereiche ist wichtig: für die Entwicklung von Einstellungen, Normen und Werten sind die emotional getönten wahrscheinlich sogar wichtiger als die informativen. Erst wenn man die verschiedenen Möglichkeiten niedergelegt hat, kann man sie sichten und Unterlassungen in der einen Unterrichtseinheit in der folgenden kompensieren.

Man kann nun über die Reihenfolge streiten, auch über die Anzahl: Es soll überhaupt kein abgesichertes, wissenschaftliches System vorgestellt werden. Es geht einfach um die verschiedenen Blickrichtungen bei der Planung, um ein Instrument, das eine Struktur hat, um der eigenen pädagogischen Phantasie Leitlinien zu geben, die zwar nicht auf das Ganze abzielen, Unterricht aber wesentlich ganzheitlicher machen als das bisher der Fall ist und damit auch — das ist inzwischen Erfahrung — die Schüler erreichen.

Folgende Erfahrungsbereiche und -felder sollten bei der Unterrichtsplanung bedacht und wenn möglich in den Unterricht eingebracht werden:

— Sinnliche Wahrnehmung

— Spiel

— Ästhetik

— Praktische Nutzanwendung

— Messen, Untersuchen, naturwissenschaftliche Verfahren

— Darstellen

— Gesellschaftliche Bedeutung.

Besser als weitere Theorieerörterung kann ein Beispiel deutlich machen, was gemeint ist. Es wird nachfolgend zunächst das Thema „Garten" unter dem Blickwinkel dieser sieben Erfahrungsbereiche ausgebreitet.

Das Beispiel ist kein Kurs; es ist vielmehr eine lockere Sammlung von bereits erprobten Ideen. Sie sind unvollständig und erweiterbar. Die Nutzung dieser Sammlung kann nur so erfolgen, daß ein Kollege, der einen konkreten Kurs zu einem Gartenthema plant, sich von der Sammlung anregen läßt. Dabei muß er sich bewußt bleiben, daß die sieben Erfahrungsfelder immer noch nicht die volle Ganzheit sind; diese ist noch umfassender. Die sieben Aspekte kommen ihr nur näher als die Verfahren, die landläufig zur Vorbereitung von Unterricht benutzt werden und bei denen der fachlogische Aufbau eindeutig im Vordergrund steht.

Nach diesem ersten Durchgang, der nur die Fülle der Erfahrungsmöglichkeiten andeutet, wird diese unverbindliche Ideensammlung an einem Thema konkret weiter eingeengt und in einem dritten Durchgang schließlich bis zu einer Unterrichtssequenz von zwei Vormittagen Dauer oder 8 — 9 Unterrichtsstunden geführt. Offen bleibt, ob dieser Unterricht dann von einem einzelnen Lehrer oder von einem Team fächerübergreifend durchgeführt wird.

Es geht also um die Darstellung einer Methode an einem Beispiel. Die Methode läßt sich auf andere Unterrichtsgegenstände, Inhalte oder Themen übertragen — mit etwas Phantasie sogar bis in Sek. II.

IDEENBÖRSE ZU EINER GANZHEITLICHEN PLANUNG ZUM THEMA „GARTEN"

Der Garten ist hier verstanden als bearbeiteter Garten, der gekennzeichnet ist durch:

— Bodenbearbeitung

— Vorhandensein von Kulturpflanzen

— eine Ordnungsstruktur
— eine enge Verbindung zur täglichen, menschlichen Lebensweise.

In der Schöpfungsgeschichte des Alten Testaments wird der Garten Eden auch Paradies genannt. Diese Gleichsetzung leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich die Bedeutung des Wortes „Paradies" vor Augen hält: Es ist persischen Ursprungs und heißt schlicht ebenfalls „Garten".

Bevor der Mensch Ackerbauer und Viehzüchter wurde, war er Gärtner. „Paradiesgefühl" und das Gärtnern gehören seit der Schöpfung des Menschen der Mythologie zufolge zusammen. Seitdem die Menschen in festen Siedlungen wohnen, belegen Königsgärten, Bauerngärten, Bürgergärten und die Gartenanlagen der unterschiedlichen Stilepochen ein Bedürfnis nach Gärten und wenn man so will — nach Paradies und drücken damit vielleicht sogar Sehnsucht nach dem Paradies aus, einem Ort, der durch Ganzheitlichkeit gekennzeichnet ist. Gott, seine Schöpfung und der Mensch lebten im mauergeschützten Innenraum des Gartens friedlich und ungespalten miteinander. Erst der Sündenfall zerriß diese Ganzheit und ließ im Menschen lediglich die Erinnerung zurück, daß sein Frieden mit Gott und mit der Natur im mythischen Garten Eden einmal Wirklichkeit war.

Das geläufige Wort, daß der Mensch nicht nur vom Brot allein lebt, scheint auch in der „Nutzung" von Gärten eine Verdeutlichung zu finden. In allen Zeiten lassen sich Gärten entdecken, die neben dem materiellen Nutzungsaspekt als Raum für Erholung, Muße und Besinnung, als Raum des Bewahrens und Pflegens, als Raum für Naturerfahrung im weitesten Sinn entwickelt sind. Unterricht im Garten und Unterricht über Garten kann somit besonders gut zum „Umsetzungsfeld" einer ganzheitlich augerichteten Lebenseinstellung werden, deren Notwendigkeit aus unserer gegenwärtigen Umweltsituation resultiert. Gleichzeitig kann der Garten infolge seiner vielschichtigen Struktur besonders leicht zum Lernort werden, der Unterricht in allen sieben Erfahrungsfeldern ermöglicht. Hier strömen fast von selber Erfahrungen und Erlebnisse auf denjenigen zu, der sich dafür öffnet. Es ist daher verhältnismäßig leicht, den Bereich Garten für die verschiedensten Erfahrungsbereiche zu nutzen.

Dabei ist nachfolgend mehr der traditionelle Garten angesprochen, also der Schulgarten mit Beeten und Obstbäumen eher als der mit Biotopen und Experimenten. Unmittelbar ergibt sich aus Erlebnis und Erfahrung im Garten die Verantwortung von Menschen für ein Stück Natur. Er kann deshalb zum Modell dafür werden, welche Aufgabe die Menschheit für die gesamte Natur übernehmen müßte.

Der Garten als Begegnungsort ganzheitlicher Lebensäußerungen könnte somit ein Stück „Heilsein" für die einzelne Person wie für die Gesellschaft vermitteln. Eine — nicht nur ethymologische — Bedeutungsgleichheit von Garten und Paradies wird erahnbar.

Die Besonderheiten, die den Garten kennzeichnen, weisen ihn als besonders günstigen Modellfall aus. Es ist aber nicht schwer z. B. den Wald, das Wasser, die Wohnung oder andere Komplexe ähnlich aufzubereiten.

Erfahrungsbereich
Sinnliche Wahrnehmung:

Viele Schüler sind heute „umweltgeschädigt", indem künstliche Signale und technische Überangebote die urtümlichen, ursprünglichen Erlebnisweisen verschüttet haben. Erst eine gewisse „Verfremdung" öffnet wieder die „verstopften Kanäle". Daher sind die Beispiele für sinnliche Wahrnehmungen an den Anfang gesetzt worden. Was kann man tun?

Riechen von

— Pflanzenteilen (Blüten, Stengel, Blätter, Früchte, Samen von Kräutern, einjährige Blumen, Stauden,

Zwiebegewächse, Gemüse, Sträucher, Bäume).

— Erden (verschiedene Erden, Kompost, unterschiedliche Feuchte)

— Kräuterbrühen oder Tees (Aufgüsse von Pflanzen). Das gilt wieder für die Teepflanzen besonders, aber fast jede Art hat getrocknet und als Tee aufgebrüht „ihre" Duftnote.

Schmecken von

— Pflanzenteilen (Blattgemüse, Wurzelgemüse, Obst, Blätter, Blüten, Samen, Keimlinge, Knospen von Bäumen)

Man probiere einmal von einem Kohlkopf: Blatt, Blattadern, den „Innenteil" des Kopfes, den Strunk! Oder man schmecke nacheinander austreibende Knospen, etwa von der Vogelbeere, vom Apfel, vom Weißdorn, vielleicht auch von „Eiche" oder Nadelbäumen. Ganz neue „Geschmacksrichtungen" ergeben sich.

— Verarbeiteten Produkten (Kartoffelfeuerkartoffeln, Kräuterquark, Tees, Säften (Gemüse, Obst, Salat).

Hören von

— Tiergeräuschen (Vögel, Bienen, Hummeln).

Hier fallen einem natürlich sofort die Gesänge der Vögel ein. Aber wer hören lernt, kann eine „friedliche" von einer „zornigen" Biene unterscheiden lernen oder — etwas grober — Hummel, Biene und Wespe.

— Blumengeräuschen (z. B. Strohblumen), die sie beim Rascheln machen.

— Rauschen des Windes in verschiedenen Bäumen, oder auch den Regenfall auf Laub- und Nadelbäumen. Durch Vergleich kann man die Arten an ihren Geräuschen erkennen.

Temperatursinn:

— Mit den Händen, nackten Füßen, mit der Wange, mit den Lippen verschiedene Flächen wie Stein, Holz, Sand, Torf usw. untersuchen. Hierbei wie auch beim Tasten lernt man mit den Körperteilen „sehen" und „hören", die dazu gar nicht vorgesehen sind.

Tasten von:
(Übungen immer zunächst mit verbundenen Augen)

— Pflanzenteilen (Blätter, Blüten, Stengel, Samen, Früchte, Zweige, Knospen) mit Fingern und Lippen prüfen und unterscheiden

— verschiedene Erden durch Tasten unterscheiden lernen. Das Riechen tritt wie von selbst dazu. Aber Fachtermini wie Kies, Sand, Schluff, Ton sind durch Fühlen wirklich leicht aufzuschließen.

— Gartengeräte mit verbundenen Augen wiedererkennen

— Tiere (Regenwurm, Käfer, Spinnen, Raupen, Igel) betasten

— verschiedene Materialien (Steine, Holz, Sand, Kies, Pflaster) mit Finger oder Fußsohlen erfühlen und die Gefühle beschreiben.

Sehen:

Das Sehen ist unser bevorzugtes Sinnesorgan. Dabei ist es aktiv, geht aus der Person heraus und steht insgesamt im Gegensatz zum Hören.

Das kann hier nicht ausgeführt werden; aber einem mehr „besinnlichen", „hörenden" Sehen soll das Wort geredet werden. Solchem Sehen sind die folgenden Beispiele zuzuordnen.

— Wahrnehmen von „Kostbarkeiten" wie Rauhreif, Eiszapfen, Schneekristalle, Wassertropfen, Spinnengewebe mit Tau, Früchte.

— Differenzierende Wahrnehmungen, z. B. verschiedene Abstufungen einer Farbe beschreiben, vergleichen oder nachmischen

— Entdecken von Tieren (Raupen, Schmetterlingen, Vögeln, Ameisen, Bienen, Hummeln, Käfern, Regenwürmern)

— Spuren suchen (Fraßspuren, Schneespuren, Wachstumsspuren)

— Wahrnehmung von Pflanzenbewegungen (Kletterpflanzen, Öffnen und Schließen von Blüten)

Der Bereich Sehen kann darüberhinaus sehr leicht mit Messen, Ordnen und Naturwissenschaft gekoppelt werden. Dafür sind keine Beispiele gegeben.

Erfahrungsbereich Spiel:

Kinder und viele Erwachsene spielen gern. Im Spiel werden spielerisch Ernstbereiche des Lebens erprobt. Das Spiel, in der Schule meist nur im Sport zugelassen, ist für den Schüler von größter Wichtigkeit, weil es immer den Charakter der Erprobung hat. In ihm werden gleichzeitig soziale, individuelle und fachliche Fähigkeiten entwickelt. Außerdem entspricht es der Eingangsforderung, sich an den Schüler als Ganzheit zu wenden.

Natürlich spielt es in der Primarstufe eine größere Rolle als in der Sekundarstufe. Hier geht es vor allem um die Fähigkeit, wieder spielen zu lernen.

— Bewegungsmöglichkeiten (Kletterbäume . . .) ausprobieren

— „Abenteuer" haben (Verstecke, Buden bauen, Zelten, Lagerfeuer machen, Grillen)

— Gartenrallye ausarbeiten und spielen

— Pflanzennamen erfinden

— Kimspiele mit Knospen, Blättern, Blüten, Samen, Zweigen durchführen

— Sich in eine Pflanze hineinversetzen und sie pantomimisch darstellen

— Gartenspiele mit anderen spielen oder selber welche erfinden (Expeditionen ins Tierreich, Das Jahr im Garten . . . der Verlage — z. B. Ravensburg)

Die vorgenannten Spiele sind vor allem bis zum 12. Lebensjahr attraktiv. Später geht es z. B. um Entwurf und Bau eines Spieles „ökologisches Gleichgewicht", in dem Fließgleichgewichte durch Menschen auf einer Plattform wirklich ins Gleichgewicht gebracht werden müssen oder den Entwurf eines Brettspieles „Nahrungsvernetzung im Garten" und ähnliche auf ökologische Ganzheit gerichtete Spiele.

Erfahrungsbereich Ästhetik:

Die Ästhetik zu isolieren und dann den Fächern Kunsterziehung, Werken und Deutsch zuzuweisen, bringt die Gefahr, in Formalismen zu erstarren. Alle Ästhetik gehört in die unmittelbare Nachbarschaft tatsächlicher Erlebnisse und Erfahrungen.

Wegen ihrer Nähe zur Emotionalität können unmittelbare Verbindungen zur „Willensbildung" eines Menschen vermutet werden. Deshalb wird dies Erfahrungsfeld in einer ganzheitlichen Betrachtung für so wichtig erachtet.

Der eigenen Tätigkeit sollte dabei der Vorrang eingeräumt werden gegenüber „aufnehmender" Kunst. In der augenblicklichen pädagogischen Situation ist das Schreiben eines Gedichtes wichtiger als das Kennenlernen, das Selber-Zeichnen wichtiger als die Kunstbetrachtung. Das würde sich ändern, wenn der handlungs- und erlebnisbezogene Unterricht eine solche Ausbreitung gefunden hätte, wie derzeit der kognitive. Was kann man z. B. überlegen? Man kann

— Blumensträuße, Gestecke, Obstschalen und Gemüsekörbe zusammenstellen.

— Blumensträuße nach alten Gemälden arrangieren.

— Blütenformen erfinden und dabei Bekanntes variieren.

— Gepreßte Pflanzenteile auf Papier oder Stoff drucken oder gestalten.

— Zeichnen in verschiedenen Techniken (Sachzeichnen, Aquarell, Rötel); etwa Gartenbilder oder Pflanzenteile (Knospen, Blüten, Blätter . . .)

— „Reibebilder" (Frottagen) herstellen

— Tonarbeiten durchführen und Abdrücke von Pflanzenteilen machen oder Pflanzenteile in Ton nachformen

— Basteln mit Naturmaterialien (Tiere, Ketten, Klebebilder)

— Gartenerfahrung in Form von Gedichten, Geschichten, Liedern umsetzen. Man kann sie selber produzieren oder auch sammeln und zusammentragen (z. B. Sonnenblumengedichte; Gedichte vom Apfelbaum; Geschichten vom Garten; Blumenmärchen)

In der Oberstufe wiederum wird der Anspruch natürlich höher. Die ästhetische Analyse spielt zunehmend eine Rolle. Dem eigenen Machen tritt die Durchdringung fremder Kunsterzeugnisse gleichberechtigt zur Seite. Selbst für den Bereich Musik ergeben sich Themen wie Gärtnerlieder, Aufnehmen von Geräuschen (Vogelstimmen), oder aus Gartengegenständen Klänge abstimmen.

Was spricht eigentlich dagegen, Gießkannen als Schlagwerke, Spaten oder Harken als Klanginstrumente zu verwenden und aus einem gefällten Apfel- oder Birnbaum ein Xylophon zu bauen? Es ist Erfahrung, daß das geht, Schülern Spaß macht und gleichzeitig bestimmte Fachgebiete erschließt.

Erfahrungsbereich Praktische Nutzanwendung:

Dieses Erfahrungsfeld braucht für den Garten kaum hervorgehoben zu werden. Es umfaßt den gesamten Bereich der Gärtnerei, der Hauswirtschaft, evtl. der Gerätekunde. Der Mensch steht im Mittelpunkt mit dem ganzen Erfahrungsschatz praktischer Kenntnisse. Einmal steht dahinter die Erfindung bestimmter Geräte z. B. Spaten, Harke, Hacke. Weiter geht es um praxisbezogene Kenntnisse, die vom Baumschneiden bis zur Mischkultur reichen. Aus der Fülle sollen nur ein paar Beispiele genannt werden.

— Gartenarbeiten (Säen, Pflanzen, Pflegearbeiten, Bodenbearbeitung, Schädlingsbekämpfung) selber durchführen und die Art der Durchführung begründen

— Gartengeräte und ihre Funktion kennenlernen

— Ernten und Verarbeiten von Gartenfrüchten (Kochen, Konservieren, Salate machen oder Suppen, Tees, Marmeladen, Säfte)

— Verarbeitung von Pflanzen beim Färben, als Trockenblumengestecke, in der Getreideverarbeitung zu Faserpflanzenprodukten

— Artenschutzmaßnahmen bauen und aufstellen (Igelschutzhöhle, Nistkästen, Wände für Mörtelbienen)

Erfahrungsbereich Untersuchen und Messen:

Hiermit ist der eigentliche Bereich der naturwissenschaftlichen Erfahrung gemeint. Dabei würden handlungsreiche Arbeiten der Schüler immer höher einzustufen sein als reine Informationsübernahme. In der Praxis werden sich Kompromisse zwischen beiden Lernformen als notwendig erweisen. Naturwissenschaftliche Arbeiten lassen sich im Grunde durch folgende Schritte beschreiben: Auf Phänomene aufmerksam werden — diese mit Hilfe der eigenen Vorkenntnisse (und auch nachgelesener) erklären — auf Fragen stoßen — Antworten vermuten (Hypothesen bilden) — sich hierfür eine Untersuchungsmethode ausdenken — die Untersuchung durchführen und mit den Vermutungen vergleichen. Eine falsche aber eigene Vermutung oder sogar Antwort ist dabei oft wertvoller als eine mit Lehrerhilfe zu schnell gefundene Antwort, unter der u. U. das eigene Fragen gelähmt wird. Wahrscheinlich wird diese Haltung von vielen Kollegen nicht geteilt. Sie ist aber im Vertrauen auf das weitere Nachdenken eines Schülers für seinen Individuationsprozeß von größerer Bedeutung als die Fakten selber.

D ü n g u n g :

— Man kann z. B. die mineralischen und naturnahen Dünger (Arbeitsgeräte, Dünger, Zeitaufwand, Erträge, ökologische Wirkungen . : .) einander gegenüberstellen.

— oder unterschiedliche Mangelerscheinungen an Pflanzen erfassen.

Boden:

— Man kann Bodenprofile freilegen und vergleichen oder

— verschiedene Bodenarten nach den bekannten Verfahren untersuchen oder verschiedene Stadien der Bodenbildung (nacker Fels, Ansiedlung von Algen und Moosen, von Höheren Pflanzen) ausfindig machen und miteinander vergleichen.

— Ebenso läßt sich das Wachstum von Pflanzen sowie ihr unterschiedliches Vorkommen auf verschiedenen Bodenarten vergleichen (Versuchsanlagen)

— Vegetationsaufnahmen zur Qualitätsbeschreibung von Böden sind eine sehr lohnende Aufgabe.

Wasser
und Wasserhaushalt:

— Man kann die Wassergüteklassen von Gewässern in Gärten (Regenfässer, Tümpel, Teiche) untersuchen und verfolgen,

— die Verdunstungskapazität der im Garten vorkommenden Pflanzen- und Bodenarten feststellen.

Ökosysteme:

— Stoffkreisläufe im Garten ähneln unter Einbeziehung des Kompostes denen in einem Walde.

— Wechselbeziehungen (Symbosien, Parasitismus . . .) zwischen Pflanzen und Tieren und Tieren und Tieren sind besonders für den Obstbau erforscht. Bekannt ist z. B. die Beziehung zwischen Marienkäfer oder Florfliege und Blattlauspopulationen oder deren Beziehung zu Ameisen. Das Thema ist nahezu unerschöpflich.

— Bestimmungsschlüssel für Pflanzen und Tiere selbst herzustellen ist die ideale Möglichkeit, sich in das dichotome Verfahren einzuarbeiten.

— Pflanzen und Tierbestimmungen durchführen, Vegetationsaufnahmen machen. Dies ist nur ein Feld zunehmender Differenzierung von Klasse 6 bis 12. Ergiebig sind z. B. Beurteilungen der Bodenqualität auf Grund einer Vegetationsaufnahme.

— Erfassen von Umweltbelastungen (Staubniederschlagsmessungen, Feststellung von Symptomen des Baumsterbens, Säurebestimmungen des Niederschlags)

— Beete brachfallen lassen und beobachten oder Böden unterschiedlich bearbeiten (düngen, unterschiedlich gießen, hacken, mulchen). Dies ist allerdings eine Aufgabe von Langzeitversuchen. Deshalb wird der Vorschlag nicht weiter aufgegliedert.

Züchtungslehre:

— Man kann von Gartenfrüchten die Wildform und die ganze Skala der kultivierten Formen zusammentragen.

— selber Zuchtziele beschreiben und züchten (z. B. bei Dahlie, Ageratum, Buntnessel).

Pflanzenschutz:

— Man kann ihn biologisch und chemisch durchführen und die Ergebnisse untereinander vergleichen. Dies setzt aber große Artenkenntnis voraus und ist ein typisches Oberstufenprojekt.

Klima:

— Man kann einen Klimagarten anlegen oder auch nur ausgewählte Meßgeräte aufstellen. Sogar der Selbstbau von Meßgeräten ist mit einfachen Mitteln möglich.

— Vergleichsmessungen der Klimaelemente im Garten (unterschiedliche Standorte) und außerhalb des Gartens (bebaute Flächen) durchführen. Schon Temperaturmessungen sind ergiebig, eher noch Messungen von Luftfeuchte oder Wind.

— die Witterungseinflüsse an Pflanzen (Bäume) ablesen, entweder an der

Baumrinde oder an Bewegungen von Blüten oder Blättern.

— Phänologische Beobachtungen an bestimmten Pflanzenarten durchführen (z. B. Kirsche, Apfel, Kastanie, auch Stauden wie Rittersporn). Diese sind aber nur ergiebig, wenn sie entweder über Jahre innerhalb der Schule durchgeführt werden oder die Vergleichsdaten amtlicher phänologischer Untersuchungen zur Verfügung stehen.

Erfahrungsbereich Darstellen:

Bezüglich dieses Erfahrungsfeldes gibt es Unsicherheiten. Fast alles läßt sich den anderen Bereichen zuordnen. Doch wird es dann zu leicht vergessen. Gerade für Schüler ist aber das Erüben verschiedener Darstellungsformen sehr wichtig; sie lernen, sich verständlich zu machen. Aus diesen praktischen Gründen wurde der Bereich aufgenommen. Man kann z. B.

— Zeichnungen in verschiedenen Techniken herstellen

— Fotos machen

— Gartenmodelle in Sandkästen oder Obststeigen bauen

— Collagen kleben (z. B. Offenlegung der Industrieeinflüsse, Beeinflussung durch Werbung, Auswirkungen der Düngemittel, Spritzmittel)

— die Auswirkungen der Düngemittel oder Spitzmittel erarbeiten (Schautafeln, Tabellen, greifbare Darstellung) und darstellen

— den konventionellen und alternativen Obst- und Gemüseanbau einander gegenüberstellen

— Pflanzen-/Tiersteckbriefe schreiben

— Gartenbegriffe auf ihre Friedfertigkeit prüfen („Vernichtungsmittel", „Bekämpfung", . . .)

— Gedichte, Gemälde, Fotobände, Literatur zum Thema Garten zusammenstellen

— Hörspiele zum Thema Garten erarbeiten

— Rollenspiele üben (z. B. Gespräche am Gartenzaun)

— Spiele (z. B. Pflanzenmemory), Rätsel herstellen.

Die Beispielsammlung macht schon deutlich, daß die inhaltliche Erarbeitung nicht von der Darstellung zu trennen ist. Da aber die Darstellungsform den Schüler meistens sehr komplex herausfordert, ist sie als Überlegung pädagogisch so wichtig: Es macht einen Unterschied, ob ein Sachverhalt als Säulendiagramm auftaucht oder Anlaß zu einem Rollenspiel ist.

Erfahrungsbereich Gesellschaft:

In diesem Erfahrungsbereich verbergen sich sehr unterschiedliche Aspekte: historische, politische, ökologische, ökonomische und auch individuelle. Es ist der Konfliktbereich, in dem Gruppen mit Gruppen, der einzelne und die Gesellschaft zusammenstoßen. Er wird auch zwischen Schülern und Eltern zu Konflikten führen: Wenn die Schüler z. B. die Müllfrage ernsthaft angehen (im Zusammenhang mit Kompost), werden sie mit Lehrern, dem Hausmeister, ihren Eltern und evtl. sogar mit der gängigen politischen Beschwichtigungsmethode zusammenstoßen. Ähnlich wird es z. B. bei der Ernährungsfrage sein. Nehmen die Schüler die erarbeiteten Inhalte für sich ernst, sind Konflikte vorprogrammiert: Rauchen, Süßigkeiten, naturnahe Ernährung sind Themen, die Folgerungen nahelegen. Nicht nur der Hausmeister, auch viele Lehrer stehen dann gar nicht mehr als Vorbild da. Ohne diese Konflikte wäre aber die befürwortete Methode unglaubwürdig.

Die Ausführungen zu diesem Bereich können nur kurz sein, denn fast jeder Inhalt führt auf gesellschaftliche Probleme. Es müssen deshalb ein paar Hinweise genügen. Man kann z. B.

— das Berufsfeld des Gärtners in seiner vielfältigen Ausprägung zum Thema machen,

— die rechtlichen Aspekte im Garten (Nachbarschaftsrecht, Baumsatzung) erarbeiten oder

— die historische Entwicklung der Gartenidee als Anlaß nehmen, Veränderungen hervorzuheben. Die „Gartenidee" des Mittelalters ist eine völlig andere als die der „Schrebergartenbewegung".

— die Frage stellen: Sollten wir uns nicht besser aus dem eigenen Garten ernähren? (nach Tschernobyl)

— den Unsinn der Handelsklassen bezüglich des Qualitätsbegriffs darstellen,

— das EG-System und seine Folgen für den Obst- und Gemüsekonsum durchleuchten oder

— die Dritte-Welt-Problematik vor dem Hintergrund unseres Anspruchs an tropisches Obst und Gemüse betrachten.

Das Vorstehende ist kein Kurs. Es soll lediglich zeigen, wie vielfältig das Gartenthema ausgebreitet werden kann, wenn man es unbefangen unter ganzheitlicher Sicht betrachtet. Das Fazit dieses ersten Durchgangs soll sein: Vermutlich werden fast alle konkreten Themen Möglichkeiten für ganzheitliche Unterrichtssequenzen bieten. Da das Thema aber ja niemals „Garten" heißt, sondern „Sommerblumen" oder „Anlegen eines Beetes", also viel, viel kleiner ist, soll jetzt in einem zweiten und dritten Durchgang das Verfahren konkretisiert werden. Willkürlich wurde das relativ häufige Thema „Früchte im Garten" gewählt. Der schlichte Grund bestand darin, daß bei der Abfassung dieses Aufsatzes gerade Herbst- und Fruchtzeit war. In einem zweiten Durchgang wird der erste noch einmal wiederholt, lediglich ist das Thema konkreter geworden. Dieser zweite Durchgang entspricht der **Praxismethode,** wie sie jeder Kollege durchführen wird. Der erste Durchgang war für die Darstellung wichtig, für die Praxis ist das Verfahren zu global, noch zu wenig konkret. Das Thema Früchte wurde auf die Erfahrungsfelder hin untersucht, ohne aber schon eine bestimmte Altersstufe in einer bestimmten Schulform im Auge zu haben. Diese Entscheidung muß vor dem dritten Durchgang getroffen werden.

DAS THEMA „FRÜCHTE IM GARTEN" ALS BEISPIEL EINER GANZHEITLICHEN BETRACHTUNGSWEISE

Ideenbörse

Erfahrungsbereich sinnliche Wahrnehmung:

— Durch Ertasten der Früchte verschiedener Arten, deren Oberflächenbeschaffenheit und Formen erkennen

— Erkennen und unterscheiden der Früchte am Geruch

— Den Geschmack verschiedener Obstarten in Form von Obstsäften vergleichen.

Erfahrungsbereich Spiel:

— Kimspiele mit Früchten

— Früchtememory herstellen

— „Früchte-Ralley" im Garten durchführen

— Erfinden von neuen Früchten (Ton, Pappmaché)

Erfahrungsbereich Ästhetik:

— Zusammenstellung von Früchten unter verschiedenen Aspekten: als Malvorlage, zur Dekoration in Fruchtkörben, nach Farben, Formen

— Betrachtung von künstlerischen Darstellungen in der Literatur, Malerei

Erfahrungsbereich Praktische Nutzanwendung:

— Obsternte, Sammeln von Wildfrüchten, Obstlagerung

— Verarbeitung von Früchten zu Marmeladen, Säften, Trockenobst, Tees

— Obstkrankheiten

— Bedeutung der Früchte in der menschlichen Ernährung

— Früchte — Nahrung für Tiere

Erfahrungsbereich Messen, Untersuchen, Naturwissenschaft:

— Biologische Untersuchungen (Bau der Früchte, Zuordnung der Obstarten . . .)

— Untersuchung der Früchte auf Inhaltsstoffe (Vitamine, Mineralstoffe)

Erfahrungsbereich Darstellen:

— Malen, Zeichnen der Früchte in verschiedenen Techniken

— Tonarbeiten

— Fotografieren (Makroaufnahmen für Rätsel . . .)

— Schreiben von Gedichten, Geschichten

— Ordnen der Früchte (süß — sauer; alte Sorten, Größe, für einen Obstsalat . . .)

Erfahrungsbereich Gesellschaft:

— Bedeutung von Früchten in der Heilkunde, im Märchen, in der Bibel

— Vorstellen alter Obstarten, Züchtungsfragen . . .

— Darstellen verschiedener Qualitätsansprüche (Vergleich konventioneller — naturnaher Anbau)

— Hinweis auf saisonal bedingte Obstangebote

Planung des konkreten Unterrichtes

Diese schon sehr konkrete Stichwortsammlung ist immer noch zu umfangreich, als daß man sie zu einer Unterrichtseinheit direkt übernehmen könnte. Als Unterrichtseinheit würden die Vorschläge sicher 6 volle Schulwochen umfassen, eine nicht einmal wünschenswerte Utopie. Denn andere Inhalte sind auch wichtig und lassen vielleicht andere Erfahrungsbereiche besser hervortreten als dieses Thema. Deshalb bedarf das Thema zur Unterrichtsumsetzung einer weiteren Eingrenzung — ohne daß dabei die einzelnen Erfahrungsbereiche wieder wegfallen — und einer zeitlichen Strukturierung. Die Unterrichtseinheit „Früchte" könnte für ein 8. Schuljahr in der praktischen Umsetzung jetzt folgendermaßen aussehen (die zeitlichen Angaben beziehen sich auf die Schulsituation; während eines Schullandheimaufenthaltes ergeben sich situationsabhängig große zeitliche Freiräume):

1. Einheit (ca. 45 Min.)

— Früchte in Kartons mit seitlichem Greifloch zusammenstellen, Form und Oberfläche der Früchte beschreiben lassen

— Die Beschreibung mit offen gelegten Früchten wiederholen

— Früchte am Geruch unterscheiden (Augen verbinden)

— abschließendes Spiel: Wer läßt sich „prüfen" als Früchteriecher oder Früchtetaster?

2. Einheit — Exkursion (1 Vormittag)

— Sammeln einer Wildfruchtart je nach Standort: Himbeeren, Kronsbeeren, Holunder oder auch Ernten von Gartenfrüchten

— Besprechen von Weiterverarbeitung, Lagerung, Haltbarmachung, Rezepten

— die Weiterverarbeitung in der Schule oder in Gruppen zu Haus tatsächlich durchführen

3. Einheit — Untersuchen, Messen (90 Min.)

— Verschiedene Fruchtherkünfte der gleichen Art werden auf ihren Vitamin-C-Gehalt untersucht

Es können 3 — 4 Birnen- oder Apfelsorten genommen werden, oder es wird ein breites Spektrum verschiedener Früchte untersucht.

4. Einheit

Freiwillige Hausaufgabe: Die Lebensgeschichte eines Apfels beschreiben

5. Einheit — stark lehrerorientiert (45 Min.)

— Handelsklassen und Anbaumethoden

Der Gruppenleiter trägt den Konflikt zwischen naturnahem und integriertem Obstanbau vor und deren Verhältnis zu „Renditeanbau" (Preise, EG-Normen: Spritzkalender, Arbeitslöhne usw.)

Dieses Thema kann nicht oder nur sehr schwer von den Schülern selber erarbeitet werden.

Alternative:

„Marktanalyse": welche Sorten (gab es) gibt es (wann?)?

Insgesamt würde die Einheit 4 Unterrichtsstunden und einen Halbtag verbrauchen, füllte also 2 Schulvormittage.

Überprüft man sie, so kommen alle eingangs genannten 7 Aspekte vor, allerdings in unterschiedlicher Gewichtigkeit. Das ist nicht schlimm, denn jeder Lehrer kann nun wenigstens erkennen, welche Aspekte er in einer Einheit zu wenig betont hat. Er kann selber kompensieren. Und er kann sogar als Fachlehrer anfangen ganzheitlicher zu unterrichten als vorher. Die geschilderte Einheit „Früchte im Garten" ist mit Sicherheit keine Ganzheit aber **ganzheitlicher** als alles andere, was wir derzeit tun. Wenn wir alle Themen so angehen, könnten alle Themen ganzheitliche Umwelterziehung sien, ohne daß diese auf gelegentliche Projekte reduziert würde.

Außerdem werden Projekte viel zu selten durchgeführt, als daß sie auf den Schulalltag durchschlagen könnten.

Völlig außer acht gelassen wurde die Frage nach den Realisierungsmöglichkeiten von der Grundschule bis ins zwölfte Schuljahr. In Diskussionen über dieses Verfahren wurde es bis zur Mittelstufe stets akzeptiert. Vor allem Gymnasiallehrer, die ja infolge ihrer Geschichte mehr vom Inhalt als vom Schüler her denken, haben damit Schwierigkeiten. Sie denken als Fachlehrer. Sie weisen auf die Leistungsanforderungen des Abiturs hin. Angesichts unserer Umweltsituation müssen aber neue Wege des Unterrichtes gefunden werden. Denn es steht unsere Zukunft auf dem Spiel. Der jetzige naturwissenschaftliche Unterricht erreicht im allgemeinen die Schüler nicht mehr. Er wird toleriert, weil er zum Erwerb der Berechtigungsscheine für den sozialen „Erfolg" unumgänglich ist. Sollten wir uns nicht darauf besinnen, daß der Schüler ein Recht darauf hat, als ganzheitliche Person genommen zu werden, und daß die Umwelt aus den Fugen geraten ist, weil wir sie immer nur unter Teilaspekten untersucht haben, unser Handeln sich aber auf die Ganzheit ausgewirkt hat?

Richten wir unser Denken auf das Notwendige, dann werden wir auch Wege finden, es zu realisieren! Der vorgeschlagene Weg ist praxiserprobt, vielfach diskutiert und ein Gruppenkonsens. Deshalb ist mit der Veröffentlichung die Hoffnung verbunden, daß auch andere Kollegen/-innen in dieser analytischen Methode, Unterricht ganzheitlicher zu gestalten, erfolgreich sind.

Dem empirischen Begriff der Freiheit zufolge heißt es: „Frei bin ich, wenn ich t h u n kann, w a s i c h w i l l": und durch das „was ich will" ist da schon die Freiheit entschieden. Jetzt aber, da wir nach der Freiheit des W o l l e n s selbst fragen, würde demgemäß diese Frage sich so stellen: „Kannst du auch w o l l e n, was du willst!"

(Schopenhauer)

Wissen ist Macht — Oder Ohnmacht angesichts fehlender Einflußmöglichkeiten

Handeln als Leitlinie von Umwelterziehung

Von Fritz Heidorn

Referat anläßlich der Bundesarbeitstagung des Verbandes Deutscher Schullandheime 1988

In den letzten 300 Jahren hat der Mensch 400 Tierarten unwiederbringlich ausgerottet. Nach dem Washingtoner Artenschutzübereinkommen sind wegen akuter Bedrohung 1 700 Tier- und etwa 40 000 Pflanzenarten weltweit unter ein eingeschränktes Handelsverbot gestellt. Die letzten Regenwälder müssen der Hackfleischsucht und dem ästhetischen Wunsch nach tropischen Edelhölzern der westlichen Industrienationen weichen. Die Natur ist überall auf dem blauen Planeten auf dem Rückzug — in einem gnadenlosen Vernichtungsfeldzug, den der Mensch gegen sie führt. In unserer Umgebung dulden wir meist Pflanzen aus anderen Klimazonen und müssen die letzten Inseln heimischer Natur einzäunen und mit Begehungsverboten belegen. Pflanzen gehören in Blumentöpfe, Tiere in den Zoo und die Natur in einen Nationalpark — dort entsprechen sie menschlichem Ordnungsdenken. In unserer naturbereinigten Zivilisationslandschaft dürfen wir dann am Müll der menschlichen Industrieprozesse ersticken. Radioaktiver Abfall, ein Erbe für Jahrzehntausende oder Chemieabfälle, die Menschen töten wie in Bhopal oder die schleichende chemische Zeitbombe in der Nahrung — all dies sind längst bekannte Beispiele für den Zustand unserer Risikogesellschaft, in der „der Ausnahmezustand zum Normalzustand zu werden droht", wie Ulrich Beck die Risikogesellschaft beschreibt.

Sie können jeden Tag in der Zeitung Katastrophenmeldungen über mehr oder weniger große Umweltsünden lesen — machen Sie doch einmal die Probe aufs Exempel. Wir alle *wissen* doch, was los ist! Warum *passiert* eigentlich nichts? Offensichtlich hat uns die Informationsfülle nicht dazu befähigt, die Probleme tatkräftig anzupacken und zu lösen. Oder liegt es gar daran, daß wir *durch einen Überfluß an Wissen handlungsunfähig* werden und in Resignation erstarren? Steckt vielleicht eine Absicht „gewöhnlich gut informierter Kreise" dahinter, Kritiker mundtot zu machen, die Wissensdefizite aufweisen?

Denn über eines sind sich alle einig: in unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt ist nur derjenige seriös, der mit Wissen glänzen kann. Und erst das richtige Wissen führt zum richtigen Bewußtsein und dieses veranlaßt uns dann zum richtigen Verhalten. So einfach ist das. Doch halt! Wir, die wir täglich mit Lernprozessen zu tun haben, die wir mit Kindern und Jugendlichen in Schulen, in Schullandheimen oder in Umweltzentren arbeiten, wir werden ei-

nem so einfachen Modell skeptisch gegenüberstehen. Wir werden das Lernen mit allen menschlichen Sinnen, das Begreifen und die Erfahrung betonen, den Spaß an der Sache und den Wert des Miteinanders, die Bedeutung von Handlung und Aktion. Uns wird wichtig sein, das Erleben von Natur *und* die kritische Reflexion herrschender Zustände zum wirklichen *Verstehen* zu vereinen.

ES GEHT UM DIE NATUR

Uns Menschen in den westlichen Industriegesellschaften ist das Verhältnis zur Natur weitgehend abhanden gekommen, obwohl das Detailwissen der Fachleute explosionsartig angewachsen ist. Wir beuten sie großflächig und großtechnisch aus, verschmutzen sie mit Abfallprodukten aller Art, wir schaffen mit künstlichen Schöpfungen — Transurane, Kunststoffe, Genmanipulation — Probleme, deren langfristige Folgen wir nicht annähernd abschätzen können. Und wir waren schon nicht in der Lage, die Lebewesen der „natürlichen" Natur zu bewahren. Aber auch im persönlichen Bereich fehlt den meisten Menschen die Fähigkeit, sinnvoll mit Natur umzugehen. Wer kennt Tiere und Pflanzen noch mit Namen, deren Lebensweise und Abhängigkeiten, geschweige denn die Vernetzungen großer Lebensräume? Wer besitzt noch das Alltagswissen unserer Großmütter und Großväter, die sich mit selbst angebautem Gemüse und Obst ernährten, statt es im Supermarkt zu kaufen, die aus Bestandteilen der heimischen Flora allerlei Tränke und Mittelchen zum Wohlbefinden des Menschen herstellten, statt gleich eine Schmerztablette zu nehmen, die noch in enger Beziehung zur Natur aufwuchsen statt nur vor dem Fernsehgerät zu hocken.

Naturerleben hat wieder Hochkonjunktur — Gott sei Dank. Es wäre wirklich schön, wenn dies nicht nur bei einem sonntäglichen Spaziergang im (geschädigten) Wald stattfinden würde, sondern tiefer gehen würde, dorthin, wo neben dem Kopf auch das Herz erreicht wird.

Wie empfinden Sie, liebe Leser, die folgende Schilderung einer nächtlichen Entenbeobachtung aus dem wunderbaren Buch von Cornell: Mit Kindern die Natur erleben?

„Ich stieg hinein, ohne die Kälte zu bemerken, so erfüllt war ich von der intensiven Energie des Moores. Als die mondlose Nacht einbrach und mich in ihre Dunkelheit hüllte, begannen die Enten ganz dicht um mich herumzufliegen. Ein Schwirren und Surren und Pfeifen war um meine Ohren, und immer wieder landeten sie mit dem Geräusch klatschender Regentropfen unmittelbar neben mir auf dem Wasser.

Plötzlich spürte ich etwas über meinem Kopf und sah hinauf: eine große Eule flatterte über mir. Da nur mein Kopf aus dem Wasser herausragte, konnte sie offenbar nicht entscheiden, ob ich eine geeignete Beute war oder nicht. Inzwischen schwammen die Enten so dicht um mich herum, daß ich sie mit der Hand hätte berühren können. Als ich später bewegungslos im flachen Wasser stand, schwammen die kleinen Enten sorglos zwischen meinen Beinen herum.

Das ganze Erlebnis hatte einen so magischen Charakter, daß ich mich und die Kälte vollkommen vergaß. Drei oder vier Stunden lang war ich zwischen den Enten im Moor herumgewatet, angewiesen auf Hände und Ohren, um mich in der schwarzen Nacht zurechtzufinden.

Es ist sehr hilfreich — beinahe unerläßlich —, daß man bei der ersten Begegnung mit der Natur in Staunen versetzt und verzaubert wird. Ein solcher Kontakt sprengt für einen Augenblick unser selbstgeschaffenes Gefängnis aus Sorgen und Vorurteilen, das uns davon abhält, unsere Einheit mit anderen Lebensformen zu erfahren, und wir spüren Liebe in uns aufsteigen. Erinnerungen an solche Momente der erweiterten Wahrnehmung, der Selbstvergessenheit und des Einsseins lenken uns auf den Weg zu einer empfindungsreicheren und erfüllteren Lebensweise."

Bereitet es Ihnen vielleicht Unbehagen, sich selbst in einer solchen Situation vorzustellen? Halten Sie den Autor vielleicht für ein bißchen spinnert, realitätsfern? Ich glaube, viele von uns empfinden ein solches Unbehagen. Wenn wir dieses allerdings zugeben können, ist der erste — und vielleicht wichtigste — Schritt hin zu einem neuen Verständnis unseres Umgangs mit der Natur — und das heißt auch mit uns selbst — getan.

ERFAHREN VON NATUR IN DER SCHULE?

In der Schule, der wichtigsten Bildungseinrichtung, die alle Kinder durchlaufen müssen, lernen die Schüler diesen Umgang mit der Natur jedenfalls nicht kennen. Selbst der Biologieunterricht findet meist im Unterrichtsraum statt, wo die Klasse mit Schulbüchern und anderen Medien arbeitet. Es ist deshalb auch nicht erfreulich, wie Erwachsene im nachhinein diesen Unterricht bewerten. Ein Beispiel dazu:

„Langweilige Stunden, wo am Anfang kleine Bücher verteilt wurden, in Form eines Registers. Dann wurden uns Pflanzen in die Hand gegeben, die dann anhand der Bestimmungstabellen erkannt werden sollten. Ob die Blätter gefiedert waren oder nicht. Paarig oder unpaarig, behaart oder unbehaart. Interessanterweise kam man dann tatsächlich auf die richtigen Pflanzen. Aber Nutzanweisungen waren daraus nicht zu ziehen".

Diese Erinnerung aus dem Buch „Immer so durchgemogelt" von Walter Kempowski ist zugegebenermaßen schon etwas älter. Grundsätzliche Verbesserungen sind aber auch in neuerer Zeit offenbar nicht eingetreten. Ich denke an mein Lehrerstudium in der Fachdidaktik Biologie Mitte der siebziger Jahre. Wir erhielten im Pflanzenbestimmungskurs die schon leicht vertrockneten Kräuter aus dem Hauptfachseminar und mußten in ziemlich stumpfsinniger Tüftelei mit Schmeil-Fitschens Exkursionsflora diesen Trockenblumen Namen zuordnen. Exkursionen in diesem Seminar wurden nicht angeboten, die Pflanzen in ihrem Lebensraum bekamen wir Studenten nicht zu Gesicht. Ich denke, daß ich nicht der Einzige war, dem damals die Lust an Pflanzenbestimmung gründlich verdorben wurde.

WAS BIETEN DIE NATURSCHUTZVERBÄNDE?

Die Naturschutzverbände fördern einen ökologischen Umgang der Menschen mit der Natur, besonders der jungen Menschen durch spezielle Programme, Aktionen und Wettbewerbe. Der WWF tut dies mit einem auf mindestens 5 Jahre angelegten Aktionswettbewerb *Jugend schützt Natur.* Kinder und Jugendliche sollen angeregt werden, konkrete Aktionen im Naturschutz und in der Umweltvorsorge durchzuführen. Ziel ist es, die Situation der Umwelt verbessern zu helfen und gleichzeitig den Naturschutzgedanken in die Öffentlichkeit zu tragen.

Damit gute Ideen nicht an fehlenden Mitteln scheitern, erhalten die jungen Naturschützer finanzielle Unterstützungen für die Startphase und eine begleitende Projektförderung.

Förderungswürdig sind die folgenden Bereiche:

— die Wiederherstellung oder Neuschaffung wertvoller Lebensräume
— die Verbesserung der Lebensbedingungen wildlebender Tiere und Pflanzen
— Umweltschutzmaßnahmen zur Verbesserung der Lebensqualität des Menschen.

Die Projekte sollen dokumentiert werden, um Ablauf, Erfolge und Mißerfolge belegen zu können. Herausragende Arbeiten werden besonders prämiert.

Das wichtigste an der WWF-Aktion „Jugend schützt Natur" sind die Aktionen der Jugendlichen. Gefördert werden also konkrete Handlungen, nicht Entwürfe, Pläne oder Absichtserklärungen. Hier ist Handeln wirklich zum Leitprinzip von Umwelterziehung geworden.

Besonderen Wert legt der WWF auf die Umweltschutzarbeit der Lehrer an unseren Schulen. Aus diesem Grunde gibt es ein Fachprogramm *„Natur macht Schule"*, mit dem Schulen gefördert werden, die Schulgärten oder Schulbiotope anlegen oder Renaturierungsmaßnahmen durchführen wollen. Interessierte Lehrer erhalten finanzielle Starthilfen, fachlichen Rat und, soweit möglich, Fortbildungen und Beratungen. Der WWF hat bislang über 400 Schulen mit ca. DM 430 000 unterstützt.

Auch bei diesem Schulprogramm geht es um die Handlungsebene. Umwelterziehung sollte hauptsächlich durch Praxisprojekte stattfinden. Also: Raus aus dem Mief des Klassenzimmers, rein in die Lebensrealität, in die Natur, oder besser gesagt in die von Menschen geprägte Kulturlandschaft, arbeiten an existentiell wichtigen Problemfeldern aus dem Alltag und der Umwelt der Schüler. Es geht dabei nicht nur um einmalige Aktionen, also die Anlage eines Teiches, Gartens, einer Hecke oder Wildblumenwiese, es geht vor allem darum, wie diese Naturschutzaktionen mit Schülern geplant und durchgeführt werden und wie sie sich langfristig auf den Unterricht und das soziale Miteinander in der Schule auswirken. Ein gutes Beispiel ist die Realschule Rotenburg, die sich immer mehr in eine Art Umweltzentrum verwandelt.

1986 begann der Realschullehrer Ralf Birk mit der 10. Abschlußklasse einen Teich und eine Hecke anzulegen. Aus dem WWF-Fachprogramm „Natur macht Schule" kamen DM 1000 Finanzhilfe. Im Jahre 1987 fand eine Fortbildung an der Ökologiestation Bremen durch das WWF-Projekt Umwelterziehung zum Thema „Anlegen einer Wildblumenwiese" für den 10. Jahrgang statt. Der Schulrasen wurde im gleichen Jahr zu einer Schmetterlingswiese gemacht. 1988 beschäftigte sich die diesjährige 10. Klasse mit der Umgestaltung des Schulhofes, um Freizeitaspekte und Natur miteinander zu verbinden. Die Planung fand ebenfalls an der Ökologiestation Bremen statt. Es ist in Rotenburg zu einer guten Tradition geworden, daß die Abgangsklasse ihrer Schule ein ökologisches Vermächtnis hinterläßt — das dann von den jüngeren auch eifrig benutzt wird. Die pädagogischen Möglichkeiten haben sich ebenfalls verbessert. Der Biologieunterricht vieler Lehrer findet regelmäßig am Teich statt.

VORAUSSETZUNG IST ES, DIE MENSCHEN ZU STÄRKEN

Die Menschen stärken als Voraussetzung jeglicher Umwelterziehung bedeutet: Fördern und Fordern — nicht aussieben, bewerten, in Schubladen einteilen, wie dies die Schule tut. Es sollte sehr nachdenklich stimmen, daß die heutigen Schüler ihre Schule immer noch als „permanente Überprüfungs- und Zensierungsinstitution" ansehen, in der Leistungsdruck, weltfremde Unterrichtsinhalte und verständnislose Lehrer regieren. Das Negativbild definiert sich geradezu durch folgendes Schülerurteil:

„Schule ist ein Betonklotz, in dem man lernt. Überwiegend lernt man unnötigen Blödsinn. Wir müssen Schreiben, Rechnen, Lesen, Englisch und viele Sachfächer lernen. Das meiste, was wir dort lernen, ist Scheiße. In den Sachfächern lernt man Sachen, die höchstens Professoren brauchen."

Umwelterziehung muß immer auch soziales Lernen beinhalten und sich besonders um die Schwachen, Ängstlichen, Desinteressierten kümmern. Es geht nicht nur um die Sache Natur, es geht vor allem um die Menschen und ihr Miteinander. Gerhard Winkel hat dieses einmal als die Sehnsucht nach einem doppelten Frieden bezeichnet: Den Frieden mit der Natur und den Frieden der Menschen untereinander. Ich glaube, daß hierin eine große Chance für die Umweltzentren und die Naturschutzverbände liegt, — ebenso für die Schullandheime, die ihre Tradition des sozialen Lernens mit den Prinzipien von Umwelterziehung verschmelzen könnten.

WISSEN IST OHNMACHT — ANGESICHTS DER RISIKOGESELLSCHAFT, IN DER WIR LEBEN

Wir werden mit Informationen überflutet und erschlagen. Alle Probleme werden immer feiner im Detailwissen zerlegt, ohne gelöst zu werden. Dabei sind die Ursachen weithin bekannt und Lösungswege längst gewiesen. Nur getan wird kaum etwas. Die Politiker verweisen auf die Wissenschaftler, die gründlicher analysieren und nachweisen sollen, die Wissenschaftler mahnen Handlungsdefizite der Politiker an und die Laien erstarren in Hilflosigkeit.

Es ist offensichtlich, daß der Status quo einer wissensgesättigten Inaktivität erhalten bleiben soll. So beklagte die Projektgruppe „Aktionsprogramm Ökologie" 1983: „Es ist uns unverständlich, warum seitens der Politik immer neue Beweise von Ökologen für eindeutig sich abzeichnende Fehlentwicklungen gefordert werden, weshalb längst überfällige Entscheidungen wieder und wieder wissenschaftlich durch immer neue Sachverständigengutachten abgesichert werden müssen. Der Verdacht ist unabweisbar, daß von nicht wenigen einflußreichen Politikern die Arbeit der Wissenschaftler für eine Strategie des Nichtstuns mißbraucht wird."

Und der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen meint in seinem „Umweltgutachten 1987" zum Thema „Umweltbewußtsein und Umweltverhalten":

„Im Hinblick auf die Realisierung umweltpolitischer und ökologischer Ziele sind Handeln und Verhalten wichtiger als Einstellung und Wissen".

Schule und Fachdidaktik reagieren auf diese veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wie meistens. Sie stecken die Köpfe in den Sand, um die Probleme nicht zu sehen und propagieren das altbekannte Denkschema: Das Grundlagenwissen soll vermittelt werden. Zahlen, Daten, Fakten stehen im Mittelpunkt des Interesses. Das richtige Wissen bestimmt das richtige Bewußtsein — so glaubt man.

Daß dies ein Irrglaube ist, belegen die empirischen Untersuchungen, die es seit den siebziger Jahren zur Wirksamkeit des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts und in den achtziger Jahren zur Umwelterziehung gibt. Seinerzeit war deutlich geworden, daß insbesondere Chemie- und Physikunterricht die selbstgesteckten Lehrziele nicht annähernd erreichen, daß die Schüler bei fachlichen Kenntnissen und gar bei Transferleistungen gravierende Mängel aufzuweisen haben, daß die Fächer unbeliebt sind und durch die Schuljahre hindurch immer unbeliebter werden, daß Alltagsvorstellungen und -erklärungsmuster den Unterricht schadlos überstehen und Expertenhörigkeit und Wissenschaftsgläubigkeit gefördert werden. Es bilden sich *durch Unterricht* Abneigungen gegen die Naturwissenschaften aus, die man in der Kurzformel zusammenfassen kann: „Es interessiert mich nicht, ich verstehe nichts davon, die Fachleute werden es schon richtig machen."

Ein ähnlich düsteres Bild zeichnet sich für die Umwelterziehung der späten 80er Jahre ab. Erste empirische Untersuchungen, z. B. die von Langeheine und Lehmann, 1986, legen den Schluß nahe, daß Schule zwar systematisches ökologisches Wissen vermittelt, aber auf die Ausbildung von Gefühlen und von Handlungsbereitschaft der Jugendlichen keinerlei Auswirkungen hat. Man stelle sich den Absolventen dieser Art schulischer Umwelterziehung einmal vor: Er *weiß* isolierte Fakten aus der Umweltdiskussion und kann sie repetieren. Die Bedeutung *interessiert* ihn aber nicht, es ist nicht seine Angelegenheit. Auf die Idee, sich zu engagieren und etwas zu *tun*, kommt er nicht. Klingt der Beschluß der Kultusministerkonferenz „Umwelt und Unterricht" vom 17. Oktober 1980 angesichts dieser Ergebnisse nicht wie Hohn?

„Für den einzelnen und die Mehrheit insgesamt sind die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden. Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Men-

schen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt".

Viele Autoren solcher Studien ziehen das Fazit, daß es einen linearen Weg vom Wissen zum Umweltbewußtsein und weiter zur Handlungsbereitschaft nicht gibt. Manche verneinen einen Einfluß des Wissens vollständig und blenden die Variable Wissen aus empirischen Untersuchungen über Umweltbewußtsein ganz aus. Empfehlungen für die pädagogische Praxis gipfeln in der Betonung der emotionalen und der Handlungskomponente des Lernens und knüpfen damit an Altbekanntes seit den Zeiten der Reformpädgogik an: Learning by doing, ganzheitliches Lernen, Projektunterricht.

Man muß nicht unbedingt auf die Reformpädagogik zurückgreifen, um Beispiele für diese Art des Lernens in fächerübergreifenden Projekten zu finden. In den siebziger Jahren gab es eine Fülle von Innovationsversuchen zum naturwissenschaftlichen Unterricht. Einige davon hatten sogar die Würdigung durch das Bundesbildungsministerium, die Bund-Länder-Kommission oder die Stiftung Volkswagenwerk erfahren. Mit dem Auslaufen der Bildungsreform sind die meisten Erfahrungen als dicke Berichte in irgendwelchen Schubladen verschwunden. Ähnliche Ansätze findet der interessierte Sucher nur noch bei vielen Lehrern, die eine derartige Umwelterziehung an Schulen praktizieren, am ehesten jedoch in den Umweltzentren und Naturschutzverbänden. Steht handlungsorientiertes Lernen auf der Roten Liste der Bildungspolitik?

EIN NEUER LERNBEGRIFF

Ich hoffe, daß deutlich geworden ist, daß die Vermittlung von Wissen nicht der Königsweg zur Ausbildung von Umweltbewußtsein ist. Dies bedeutet nicht den Verzicht auf Wissen, sondern eine Änderung der Handhabung von Informationen in der Umwelterziehung. Wissenschaftliche Daten und Fakten werden dann in Lernprozesse eingebracht, wenn die Lernenden diese zur Beantwortung ihrer Fragen oder zur Lösung von Problemen benötigen. Daten und Fakten werden nicht auf Vorrat für später auswendiggelernt, sondern in einen sinnstiftenden Zusammenhang eingebracht, um Hintergründe aufzuhellen und Zusammenhänge zu verstehen, für das hier und jetzt.

Lernprozesse in der Umwelterziehung beginnen oft ganz persönlich und subjektiv durch die Betroffenheit der Jugendlichen. Die Themen, die sie interessieren, sind oft widersprüchlich und werden kontrovers beurteilt.

Umwelterziehung muß von der Umkehrung fachdidaktischer Vorstellung über Lernen ausgehen. Lernprozesse finden eben nicht statt, wenn der Stoff vorgegeben und feststehend ist, wenn man auf die Fragen des Lehrers nur die normierten Antworten geben darf, wenn der Lernstoff immer richtig und widerspruchsfrei ist, wenn das eigene Denken, Fühlen und Handeln durch diese Zwangsjacke abgetötet wird.

Lernprozesse werden in Gang gesetzt, wenn Interessen angesprochen werden, wenn Ungereimtheiten und Widersprüche auftauchen, wenn unterschiedliche Meinungen auf dem Tisch liegen und man nicht gleich entscheiden kann, welche richtig ist, kurz, wenn die Lehrenden sich auf eigene Entdeckungs- und Handlungsprozesse einlassen müssen. Dann werden Informationen wichtig und notwendig. *Dann* benötigen auch Laien wissenschaftliche Daten für ihre Fragen, die ganz außerwissenschaftlich sind. *Dann* wird die wissenschaftliche Erkenntnismethode hilfreich und kann ihre Erklärungsmächtigkeit für Probleme der Umwelt und des Alltags beweisen.

In der Schule wird Umwelterziehung wohl erst dann ernsthaft praktiziert werden, wenn die Unterrichtsfächer zugunsten eines Lernbereiches Natur zumindest zeitweise aufgelöst werden.

VERNETZUNG ALS PRINZIP DES DENKENS, DES HANDELNS UND DER ZUSAMMENARBEIT

Der Mensch ist seit Jahrhunderten dabei, die Natur seinem Ordnungsschema zu unterwerfen. Naturlandschaften werden kultiviert, flurbereinigt und verbaut. Dabei fallen viele Biotope der Anpassung an unsere technischen Errungenschaften zum Opfer, Pflanzen und Tiere werden ihrer Lebensmöglichkeiten beraubt. Menschliches Ordnungsdenken ist statisch und widerspricht der *dynamischen Veränderung und Vernetzung*, die Wesensmerkmal von Natur ist. Vernetzung ist ein Schlüsselbegriff, der schwer zu verstehen ist, weil wir uns von unseren monokausalen und isolierten „wenn — dann Mustern" verabschieden müssen. Sie kennen die Arbeiten und Fensterbilderbücher von Frederic Vester, in denen unsere Welt als vernetztes System beschrieben wird. Diese sind hilfreiche Anregungen für Lernprozesse — aber wo in der Schule oder der Umwelterziehung haben sie ihren Niederschlag gefunden?

Besonders in einer fächerübergreifenden Umwelterziehung haben Schubladendenken oder reine Fachthemen kaum einen Wert.

Umwelterziehung ist eben nicht Biologie, obwohl diese Wissenschaft einen ungemein wichtigen Platz in ihr hat. Umwelterziehung ist eine neue, ganzheitliche Qualität von Lernen und Handeln mit neuen Themen und Formen der aktiven Aneignung durch die Lernenden selbst. Umwelterziehung kann vielleicht als *dynamisches System* erläutert werden, in dem vielfältige Einheiten miteinander in Wechselwirkung stehen. Dieses „System ist immer ein *Ganzes* und das Ganze ist *mehr* als die Summe seiner Teile" (Vester). Das bedeutet dann auch, daß das dynamische System Umwelterziehung das Programm zu seiner eigenen Veränderung in sich trägt. Weiterhih ist es mit übergeordneten Systemen — Politik, Wirtschaft, Kultur, Recht, Wissenschaft, Technik — verknüpft, ist also offen.

Umwelterziehung findet an verschiedenen Orten statt: In der Schule, an Umweltzentren, in der Lehrerfortbildung, in Schullandheimen, in Naturschutzverbänden, in Jugendgruppen. Zwischen diesen Lernorten müssen Verbindungen geknüpft, muß Zusammenarbeit praktiziert werden. Einerseits, um Doppelarbeit und Reibungsverluste zu vermeiden, andererseits, um die unsagbar schwere Aufgabe der breiten Bewußtseinsveränderung schaffen zu können.

Und: Ein dichtes Netz verbundener Einheiten ist weniger leicht kaputtzumachen als isolierte Einzelteile.

In diesem Sinne ist die Gründung einer Bundesarbeitsgemeinschaft der Umweltzentren zusammen mit den Schullandheimen und Jugendherbergen ein äußerst sinnvoller erster Schritt. Ich freue mich auch, daß ich dem Verband Deutscher Schullandheime ein offizielles Kooperationsangebot der Umweltstiftung WWF-Deutschland für die Aktion „Jugend schützt Natur" unterbreiten kann, über das wir an anderer Stelle weiter nachdenken werden. Ich würde es begrüßen, wenn WWF ein Stück dazu beitragen könnte, die Schullandheime zu Umweltzentren weiterzuentwickeln; durch finanzielle Starthilfen, fachlichen Rat und Erfahrungsaustausch. Dabei geht es dem WWF in erster Linie darum, den Jugendlichen *Erfahrungsmöglichkeiten* bereitzustellen, an denen die positive Umwelterfahrungen machen können und zu weiterem Engagement im Naturschutz und in der Umweltvorsorge ermuntert werden.

Diese simple pädagogische Erfahrung ist auch bei der Erforschung der Erfolge und Mißerfolge von Bürgerinitiativen erneut bestätigt worden und scheint ein allgemein gültiges Prinzip für die soziale Praxis zu sein: „Als Therapie gegen Ohnmachtserfahrungen können nur Teilerfahrungen gelungener Lebenspraxis wirksam werden. Es gilt, das Zutrauen in die eigene Kompetenz zu stärken. Das bedarf der sinnlichen Erfahrung, daß die Verhältnisse nicht blindes Schicksal sind, sondern der

eigenen Einflußnahme zugänglich" (Marianne Gronemeyer, 1976). Lassen Sie uns gemeinsam dafür sorgen, daß die nachfolgenden Generationen diese *gelungene Lebenspraxis* erleben können.

ARBEITSGEMEINSCHAFT BREMER SCHULLANDHEIME E. V.

Die Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime hat zur „Umwelterziehung im Schullandheim" eine Konzeption erarbeitet (MS, DIN A 4, 8 Seiten).

Umwelterziehung im Schullandheim

1. Ziele der Umwelterziehung
2. Umwelterziehung im Schullandheim
3. Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen ist Umwelterziehung im Schullandheim zu verwirklichen?

3.1 Sachliche Voraussetzungen

3.1.1 Lehr- und Lernmittel

3.1.2 Räumliche Voraussetzungen

3.1.3 Ansätze, die sich aus der jeweiligen Anlage ergeben

3.2 Personelle Konsequenzen

3.3 Aufgabe und „Rolle" eines „Umweltlehrers"

3.4 Auswirkungen auf Heimleiter/Heimverwalter

Die „Sachlichen Voraussetzungen" und die „Personellen Bedingungen" sind regional- und praxisbezogen erörtert. In der allgemeinen Zielsetzung und den besonderen Vorschlägen für eine konkrete Umsetzung ist die „Bremer Konzeption" eine weitere und wichtige „Initiative für die Praxis".

Bezug: Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime e. V.
Gustav-Radbruch-Straße 78 — 2800 Bremen-Vahr

„Umwelt" — Variationen zum Thema

Von Gabriele Ludwig

Die Sprache spricht

Im Sprachakt wie im Denken entspricht der Mensch, seine Weltimmanenz transzendierend, der Wirklichkeit, die er am eigenen Leibe erfährt und als Vorgefundenes wahr-nimmt. Mit Worten nimmt er Zugriff auf das Wahrgenommene und assimiliert es zum „Begriff", zur gedanklichen Koordinate. Erkennend, benennend erschafft sein Bewußtsein ein Korrelat zu den Dingen und Verhältnismäßigkeiten der ihn umgebenden, außersubjektiven Wirklichkeit.

So wie also jede Sprache ein Koordinationsmuster subjektiver bzw. intersubjektiver Denkinhalte und in ihrem Vollzug als „mentale Aneignung von Welt" Objektivierung) eine auf ein jeweiliges individuelles Subjekt verweisende Erkenntnisleistung darstellt, so hat „Sprache" als historisches, stets im Werden befindliches Phänomen neben ihren traditionellen und überzeitlichen Anteilen und Strukturen ihre zeitgeistigen Varianten und Begrifflichkeiten vorzuweisen. Die aktuelle Sprache dokumentiert des Menschen aktuelles, am Zahn der Zeit gefühltes Verhältnis zur Welt, zu ihren Dingen und Bedingungen.

Wie sie uns errät, so verrät sie uns auch: jede zeitgeistige Aktualität zeugt ihre eigene Begrifflichkeit, ihre Formeln und Kürzel und natürlich ihre spezifischen Peripherien entmachteter, zum Exildasein verurteilter Inhalte. So wird die Sprache resp. das Schweigen einer Epoche zum Indikator ihrer aktuellen Aufmerksamkeitsrichtungen bzw. ihres Erkenntniswillens. Sie spiegelt die wandelnde Dringlichkeit und Akzentuierung der zentralen Fragen der Zeit und gibt Auskunft etwa über Leitsätze und Stifterinstanzen des Denkens und Handelns, von welchen der Mensch seine Ordnungen und Orientierungen ableitet, Sinnformeln und Maximen also, welche — wie die Geschichte der Ideogramme zeigt — ebenfalls dem historischen Wandel unterliegen.

In der heutigen Zeit des ideologischen Interregnums scheinen alle absoluten Positionen verloren und zu einem allgemeinen Relativismus der Anschauungen verfallen. Wie stets zu Krisenzeiten des Denkens und der Ohnmacht der zeitgenössischen Intelligenz hat die Mode, die Attitüde und das Sektierertum Hochkonjunktur und legt trauriges Zeugnis ab von der lautstarken Sprachlosigkeit ganzer Generationen, ihr historisches „Geschick" betreffend.

Neue Vokabeln sind nicht nur Indiz für Trends bzw. für den fortschrittlich-expansorischen Zugriff auf Welt und Wahrheit, sie stehen ebenso für die Entfremdung von alten, ehemals zutreffenden und tragenden Begriffen, für Wissen und Gewißheiten, die dem Vergessen anheimfallen, vielleicht für den unwiederbringlichen Verlust des einen oder anderen „Schlüsselworts" im menschlichen Verständnis seiner Welt.

Umwelt —
zum aktuellen Wortgebrauch

Am Beispiel der Wortschöpfung „Umwelt" wird das kranke, gespaltene Verhältnis des Menschen zur Welt wie auch sein vages Selbstverständnis offensichtlich. Zunächst jedoch scheint eine besondere Dringlichkeit, ein lange vernachlässigter Handlungsnotstand endlich benannt und ausgewiesen zu sein; die Rezeptologie zur Beruhigung der Massen läßt nicht lange auf sich warten.

Der Gedanke der „um-den-Menschen" = auf den Menschen hin und gar um des Menschen Willen geschaffenen Welt ist der Tradition des zivilisatorischen Weltbildes nicht fremd. Intersubjektiv, international, global wird um „die Welt" gestritten und verhandelt. Dem Willen zur Macht — das zeigt die Geschichte der Zivilisation — schienen bislang keine Grenzen gesetzt, es seien denn . . . die Grenzen des Wachstums, das Ende der Welt, hinter welchem kein Prinzip Hoffnung mehr Raum findet.

Die Vokabel „Umwelt" steht in der aktuellen Diskussion für die Neuentdeckung menschlicher Bedingtheit und Abhängigkeit von den Vorgängen des Naturkreislaufs, vom Gesamtvorgang des Lebens als Makroorganismus: mit dem Rausch vermeintlicher irdischer Allmacht im Industrie- bzw. im technologischen Zeitalter gehen qualvolle Momente der Selbsterkenntnis einher. Die globalen Spuren menschlicher Raserei zeichnen, zusammen mit dem versöhnlichen, wenn auch anachronistischen Bild etwa einer sonntäglichen Kleinstadt, ein kollektives Psychogramm vom Format Dr. Jekyll/Mr. Hyde. Die offizielle Sprache der „Maßnahmen", welche gegen die Endzeitapokalypse ins Feld geführt werden (Umweltministerium, Umweltschutz, Umwelterziehung, Umweltzentren. . .) ist indikatorisch für die aktuelle Hilflosigkeit dem selbstgeschaffenen Dilemma gegenüber, verweist sie uns doch zurück auf das zivilisationsgeschichtliche Gewordensein der Situation wie auch auf den Verlust bzw. die Ersatzbedürftigkeit des Naturbegriffs im status quo.

„Natur" — Verlust einer Begriffswelt

„Natur" — der Inbegriff der Ganzheit belebter und unbelebter Materie, welche der Existenz des Menschen vorauszusetzen ist, trägt nicht mehr! Wo ehedem — erst die Beschwörung einer Endzeitwelt läßt erkennen, daß das paradiesische Goldene Zeitalter unseres Heimatplaneten noch bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein andauerte — wo also ehedem von der „Welt" bzw. von der „Natur" als des Menschen Lebensraum und Materialfundus die Rede war, kündet die Neuschöpfung „Umwelt" vom Verlust beider: Welt und Natur als einander entsprechende Begriffskomponenten eines als selbstverständlich vorausgesetzten unerschöpflich sich selbst reproduzierenden Lebensraums scheinen in der Realität ihr Korrelat verloren zu haben. Materie und Leben, seit Menschengedenken zur Anschauung und Deutung bereitstehende Dingwelt — dieser stets gefällige, spendende, duldsame Raum hat seinen Charakter verändert. „Natur" als das Ursprüngliche, unberührt Vorfindliche, vom Gott zu Anschauung und Beispiel aufgegebene Schöpfungsganze entspricht nicht mehr dem globalen Panorama.

Nicht länger ist Mutter Erde die Starke, die Spenderin, die allen gibt, welche bitten, und in deren Schoß der Mensch sich flüchten könnte, um vom Menschen zu gesunden. Natur ist zur Umwelt geworden, zur Last und zur Sorge.

In der Tagespresse jedoch scheinen die Verhältnisse sich lediglich umgekehrt zu haben: der Mensch, handlungsunfähiger denn je, nimmt die kranke Welt in seine Obhut, „beschützt" sie mit immer neuen Maßnahmen nach menschlichem Maß. Zugleich jedoch ergreift er hiermit endgültig und total von ihr Besitz, annektiert sie, verwahrt sie, läßt ihr Entwicklungshilfe zukommen, richtet Reservate ein, um alsdann zur Tagesordnung überzugehen.

Ebenso entblößt sich die Polarisierung der Welt in Natur- und Kulturwelt als Scheindialektik: hier die „Naturwelt" als der vorfindliche Lebensraum („Erde"), dort die „Kulturwelt" als ihr dem Maß des Menschen bereits unterworfener Anteil. Dabei ist alle „Natur" heute bereits vom Menschen verwaltet und überformt — ob Agrarland oder Nationalpark. Auch über dieser neuen Verhältnismäßigkeit schwebt der „Umwelt"-Engel mit den barlach'schen Zügen.

Der Mensch selbst allerdings bleibt — anders scheinbar als seine kulturellen Produkte — immer „human nature"; bestehen bleibt die Immanenz der res humana im Bios, im Kosmos, welche der existenziellen Freiheit des menschlichen Denkens und Handelns ihre eigene zwingende Wertigkeit entgegensetzt — eine Bedingung auf Leben und Tod, wie die Grenzwertdiskussionen zeigen. Ob Vernunftwesen, Kulturwesen oder Irrtumswesen, der Mensch ist aus derselben Erde gemacht, die zu unterwerfen er auszog. „Mensch" und „Umwelt" weist weniger auf wesentlich voneinander Geschiedenes als vielmehr auf schizoide Strukturen im Selbstverständnis der technischen Einheitsgesellschaft hin.

Verlust der Herkunft — Verlust der Zukunft

In diesem Zusammenhang steht der Begriff „Umwelt" für einen weiteren Verlust: den Identitätsverlust des zivilisierten Menschen, der sein Sein längst nicht mehr als Angewiesensein, als ihm von den natürlichen Kreisläufen des Lebens aufgegebenes Geschick begreift, sondern selbstvergessen sich einer entfremdeten, desolaten und verfeindeten „Umwelt" gegenübersieht.

Die Aufforderung „Macht Euch die Erde untertan" aus den längst versunkenen Zeiten, als das Wort noch „bei Gott" war, dieser Appell — abgespalten und seines ethisch-religiösen Kontexts beraubt — gilt noch immer als willkommene Handlungsmaxime, während der stiftende Gott der Gebote und der Zerstörung des babylonischen Turms längst unverbindlich geworden ist für den Lauf der Dinge. Anstelle des Dialogs mit den Göttern und Geistern trat die auf den abendländischen Subjektivismus gegründete Ego- bzw. Homozentrik der zivilisierten Welt, welche immer schon die auf den Menschen hin ausgelegte, vom Menschen bedeutete Wirklichkeit propagiert. Das irdische, ja das kosmische Ganze wird auf menschliches Maß — eben zur Um-Welt — reduziert und je nach Interessenslage zum Tagespreis feilgeboten. Das Besondere an dieser Weltordnung von eigenen Gnaden ist, daß über das Subjekt „Mensch", welcher schaltend und waltend im Mittelpunkt dieses Szenarios steht, allenfalls spekuliert, nicht aber zwingend reflektiert wird. Die Selbstbefragung findet so gut wie nicht statt, die „Frankensteiniade" auf der Objektebene ist jedoch seit Jahrzehnten voll im Gange. Der Zahn des technischen Zeitalters hat — was die Activa betrifft — die zeitraubende Contemplativa um ein Vielfaches überrundet.

Die Gewissensfrage „was darf ich wollen", die zunächst immer eine Frage an den einzelnen ist, wird geflissentlich überhört; das mit Zerstreuung und verordneter Selbstverwirklichung befaßte, also völlig privatisierende Individuum vegetiert auf den uniformen Spielplätzen und Parketts eines konsumierbaren savoir vivre: „Freizeit" statt „Freiheit".

Der Tabuisierung des Todes folgt die „unerträgliche Leichtigkeit des Seins" auf dem Fuße; die Vergnügungsindustrie beseitigt heimliche Zweifel, indem sie das kritische Potential der individuellen Intelligenz einfach zerstreut.

Junge Menschen wachsen in einer Welt der Unverhältnismäßigkeiten heran; die Entfremdung von Naturprozessen, welche nicht mehr erlebt, nicht mehr zwingend mitvollzogen bzw. austauschbar werden (Klima, Jahreszeiten, Nahrungskette etc. etc.) schafft eine gefährliche Variante der Selbstvergessenheit in puncto Naturimmanenz der menschlichen „Existentialität" wie auch der Kontinuität und Wechselseitigkeit aller Lebensprozesse.

Schon den Vorsokratikern galt das Pendel als Sinnbild aller waltenden Kräfte. Das Streben nach Ausgleich, nach Gleichgewicht hält die Welt in Bewegung und erhält sie damit in der Zeit: Sein als Dauer. Sein als Balanceakt. Auch die Freiheit des menschlichen Willens muß sich in dieser Balance bewähren, sich in der Zeit erhalten, überleben. Die Werkzeuge der technischen

Zivilisation ermöglichen Übergriffe, die das Pendel der Zeit zu überholen drohen: wer erntet, ohne zu säen, wird sich nach kurzer Zeit sinnlosen Überflusses in einer Wüste wiederfinden.

Das Individuum oder Von der Notwendigkeit des Lernens

Das Bild der heutigen Einheitsgesellschaft ist dem Gedanken der menschlichen Individualität diametral entgegengesetzt. Das staaten- und völkerübergreifende Gebilde „Zivilisation" ist nichts als ein Konglomerat ehemals autarker und heute degenerierter, ihrer Leitideen und Kulturen beraubter Gesellschaftssysteme. Identitäts- und Sinnverlust, Desorientierung und unterschwellig grassierende Massendepressionen der in ihr lebenden Menschen sind an der Tagesordnung. Tradition und Brauch (z. B. als Dialog mit der Natur) werden von den Strukturen der parallel zur Industrialisierung bzw. technisierten Erschließung einer Region sich ausdehnenden Massenkultur absorbiert, welche ihrerseits teils durch Überversorgung, teils durch ein zwingend reizintensives Angebot an Ersatzbedürfnissen, Ersatzhandlungen und Ersatzbefriedigungen das schleichende Leiden an substanzieller Armut durch sanftes Vergessenmachen ruhigzustellen sucht, um sich der bleischweren Indifferenz des Individuums und seiner „Mandatsstimme" auch weiterhin sicher sein zu können.

Seelische Hilflosigkeit ist verpönt, wird offiziell geächtet; der heimliche Gang zum Psychotherapeuten verspricht allgemein menschlich — allzumenschliche Entschuldigungen und Rechtfertigungen. Offiziell wird Optimismus verordnet: die Inflation der Komparative (schneller, höher, weiter . . .) läßt den Verlust absoluter Positionen (gut — schlecht) nahezu unbemerkt. Das Element III ist nicht gefunden — die Synthese unserer Erkenntnisbewegungen findet zugunsten synthetischer Parolen und Instant-Slogans nicht statt. Die Mechanismen trivialpsychologischer Selbstentlastung wie auch das feingesponnene Netz delegierter, bis zum Anonymus verwalteter Responsibilität werden nur allzu gern in Anspruch genommen, um Alltag für Alltag den Kopf in den Sand der „von oben" propagierten sogenannten Sachzwänge zu stecken bzw. sich ausschließlich und möglichst ungestört der Zerstreuungsindustrie widmen zu können. Die Banalität selbstvergessener Kaufhausgänger entschuldigt heute ebensowenig wie vor fünfzig Jahren: Der Mensch ist verantwortlich.

Der Mensch ist verantwortlich

Der Mensch ist verantwortlich, nicht etwa als ein zeitgeschichtliches Abstraktum, nicht etwa als die kleine prominente Delegation der Machthaber und Drahtzieher: die Instanz der menschlichen Verantwortlichkeit ist das Individuum, welches — von den Göttern und den Ideologen verlassen — allein mitten im Dschungel der Slogans und Leimruten hier und jetzt entscheidet über Sinn und Unsinn des menschlichen Lebens bzw. des Lebens überhaupt. Das Individuum ist der neue Stifter, der Sinn fällt schon seit Adam und Eva nicht mehr vom Himmel, er will im Schweiße der menschlichen Bewußtseinsarbeit errungen werden. Selbstbefragung heißt der Weg durchs existentielle Fegefeuer, durch die Not des Wissens. Die Eckpfeiler unserer Existenz — Geburt und Tod, Physis und Psyche, Hoffnung und Zweifel — müssen ausgegraben werden aus den Sümpfen tumber Vergessenheit. Die gemeinsame Anstrengung eines Diskurses über die Freiheit bzw. über die Unbeliebigkeit des freien Willens („was darf ich wollen?") eröffnet die Notwendigkeit des Erkennens, Bekennes und Entscheidens, den Ausweg aus Relativismus und Indifferenz.

Leben weist über sich hinaus, nur so ist Evolution denkbar, und der Mensch des status quo, der extrovertierte homo faber ist es, der nach altem Nietzschewort „überwunden" werden muß. Nur das

Individuum, das Bewußtsein allein ist — gemäß seiner immanenten Betroffenheit, seines konkreten physischen Eingelassenseins in die Prozesses des Lebens — fähig zu Selbsterkenntnis und Selbstüberschreitung im Sinne einer Identität seines Denkens, Wollens und Handelns, welche die Welt in der Balance etwa einer wissenden Gelassenheit erhält.

Es bedarf des Mutes jedes einzelnen, über den Tellerrand selbstgerechter Egozentrik hinweg das schizoide Chaos, das allzu viele Ausweich- und Verdrängungsmanöver gegenüber den Gewissensfragen ureigener Verantwortlichkeit hinterlassen haben, in Augenschein und unter Verzicht auf die kleinen Fluchten das „Erkenne Dich selbst" in seiner ganzen existenziellen Not auf sich zu nehmen.

So mag er lernen, den Notwendigkeiten zu entsprechen, die sein Dasein in der Welt ihm aufgibt, und ihnen mit der Gelassenheit freier und bewußt gewählter Anteilnahme am Lebensprozeß zu begegnen, auch und gerade wenn dies den Widerspruch gegen die „immerfort vorkommende" Dummheit, die Verweigerung unreflektierten Gehorsams und den Kampf gegen schädliche (kollektive) Gewohnheiten erfordert.

Nur das Individuum vermag es, „Gewissen" und also Stifter eines zukunftweisenden Ethos zu sein.

Ungeheuer ist viel und nichts
Ungeheurer als der Mensch.
Er überschreitet auch das graue Meer
Im Notossturm
Unter tosenden Wogen hindurch.
Erde, der Götter höchste,
Die unerschöpfliche, unermüdliche,
Bedrängt sein Pflug. Auf und ab
Ackern die Rosse ihm
Jahr um Jahr.

Leichtgesinnter Vögel Volk
Fängt er im Garn,
Wilder Tiere Geschlechter
Und Kinder des Meers
In verschlungenem Netzgeflecht,
Der kluge Mensch.
Mit List bezwingt er,
Was haust auf Höhen
Und schweift im Freien.
Dem Pferd mit der mächtigen Mähne,
Dem unbändigen Bergstier
Zähmt er den Nacken
Unter das Joch.

Und die Sprache
Und luftgewirkte Gedanken
Lehrte er sich
Und den Trieb zum Staat
Und Obdach
Gegen ungastlichen Reif vom Himmel
Und Regengeschosse,
Allberaten.
Ratlos tritt er
Vor nichts, was kommt,
Nur dem Tod entrinnt er nicht.
Aber aus heillosen Leiden
Ersann er sich Rettung.

Mit der Erfindung Kunst
Reich über Hoffen begabt,
Treibt's zum Bösen ihn bald
Und bald zum Guten.
Ehrend des Landes Gesetz
Und der Götter beschwornes Recht,
Ist er groß im Volk.
Nichts im Volk,
Wer sich dem Unrecht gab
Vermessenen Sinns.
Nie sei Gast meines Herdes,
Nie mein Gesinnungsfreund,
Wer solches beginnt.

(Sophokles)

Schullandheime als Stätten der Umwelterziehung?!

Zum Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"

Von Klaus Kruse

Schullandheime sind pädagogische, die Schule ergänzende Einrichtungen. Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West) über 350 Schullandheime, die überwiegend im Verband Deutscher Schullandheime zusammengeschlossen sind. Jährlich fahren über 600 000 Schüler/-innen für einen bestimmten Zeitraum (1 bis 3 Wochen) in die Schullandheime.

Bereits seit einigen Jahren entwickelten sich innerhalb der Schullandheimbewegung an verschiedenen Stellen der Bundesrepublik Deutschland Initiativen, Schullandheime verstärkt als Stätten der Umwelterziehung, der Umweltbildung, des Um-Welt-Lernens, der ökologischen Erziehung zu nutzen. Sehr eindrucksvoll konnten Teilnehmer der Bundesarbeitstagung des Verbandes Deutscher Schullandheime im Mai 1988 verschiedene Aktivitäten, Ideen und praktische Ansätze dieser Initiativen in Ausstellungen wahrnehmen, in Handlungsfeldern erfahren, in Vorträgen und Diskussionen hören und reflektieren. Die Beiträge in den Heften 146 und 147 dieser Fachzeitschrift „Das Schullandheim" (slh) dokumentieren ebenfalls, daß die Umwelterziehung zu einem wichtigen Impuls für die Schullandheimpädagogik geworden ist.

Schullandheimaufenthalte von Schulklassen und -gruppen sind schulische Veranstaltungen. Daher ist Umwelterziehung am Lernort Schullandheim eingebunden in ein Gesamtkonzept von Erziehung und Unterricht der Schule, wird Umwelterziehung als ein komplexes und sensibles Aufgaben- und Aktionsfeld und als ein entscheidender pädagogischer Impuls für die Schule der Zukunft verstanden.

Der Aufenthalt von Schülern/-innen in einem Schullandheim bietet mit seinen organisatorischen Bedingungen und räumlichen Voraussetzungen gute Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Unterricht in freien Handlungs- und Erfahrungsräumen und eine wirklichkeitsbezogene und unmittelbare Konfrontation mit Natur und Kultur.

Erfreulich ist, daß seit Oktober 1988 durch einen neuen Modellversuch des Verbandes Deutscher Schullandheime „Umwelterziehung im Schullandheim — ökologischer Lern- und Erziehungsverbund" Möglichkeiten geschaffen werden, ein umfangreiches Erprobungsprogramm zu diesem Thema durchzuführen. Der Modellversuch wird mit finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert. Er ist einer der Modellversuche, die die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bewilligt hat, nachdem der neue Förderungsschwerpunkt „Umweltbildung" der BLK im Jahre 1986/1987 eingerichtet wurde. Die Grundsätze und Richtlinien der BLK für eine Förderung als Modellversuch sind neben der KMK-Empfehlung zur Umwelterziehung im Jahre 1980 „Umwelt und Unterricht", der KMK-Empfehlung „Zur pädagogischen Bedeutung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten" im Jahre 1983 und die Aussagen und Hinweise zur Umwelterziehung und Schullandheimpädagogik in den Lehrplänen und Richtlinien der Bundesländer wichtige bildungspolitische Markierungspunkte.

An dem Modellversuch des Verbandes Deutscher Schullandheime „Umwelterziehung im Schullandheim" beteiligen sich über 30 Schullandheime aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Wegen des Umfanges des Modellversuchs haben die beteiligten Schullandheimvereine bzw. Regionen „Regionale Arbeitsgruppen" gebildet.

Der zeitliche Rahmen für den Modellversuch gliedert sich in 3 Phasen:

Vorlaufphase

01. 10. 88—31. 03. 89: Inhaltliche, organisatorische und instrumentelle Vorbereitung; Beschreibung der Rahmenbedingungen / Konzeption und Anlage des Modellversuchs

Hauptphase

01. 04. 89—31. 03. 91: Erprobungsphasen I und II; Zwischenbericht

Auswertungsphase

01. 04. 91—31. 09. 91: Auswertung der Einzelversuche; Abschlußdokumentation

Nach der Vorlaufphase des Modellversuchs ist es nun in der Hauptphase ab 1. April 1989 wichtig zu erproben

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.

Hauptaufgaben des Modellversuchs sind

1. **die Erarbeitung, Erprobung und Dokumentation von Materialien für die Gestaltung von Schullandheimaufenthalten im Dienste der Umwelterziehung;**

   (Diese Materialien sollen Methoden des Umweltlernens, fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, problemorientierte Unterrichtsmodelle, Anregungen für ganzheitliche Umwelterfahrungen und Projekte am Lernort Schullandheim enthalten.)

2. **die Entwicklung und Erprobung von Modellen der speziellen Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern für umwelterzieherische Vorhaben und Projekte in Schullandheimen in Verbindung mit einer Bereitstellung ortsbezogener Materialien;**

   (Hierfür sind zu erproben:

   — Modelle der Lehrerausbildung und -fortbildung,

   — Modelle der Integration von „Umweltberatern/-pädagogen/-lehrern" für Schullandheimaufenthalte,

   — Kooperationsmodelle mit anderen im Bereich der Umwelterziehung und des Naturschutzes tätigen Institutionen/Verbänden/Umweltzentren.)

3. **die Entwicklung und Erprobung von Modellen der regionalen Einbindung der Schullandheime in ein Konzept der schulischen Umwelterziehung (z. B. „Lernortverbund" Schule — Schullandheim — Umweltzentrum. . .).**

AUTOR/INNEN IN SLH 146 UND SLH 147

Hans-Joachim Ahlers
Lehrer, Geschäftsführer des Vereins der Schullandheime der Stadt Hannover

Hans-Dieter Bauer *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Lehrer, Leiter des Arbeitskreises Umwelterziehung beim BLLV in Bayern, Leiter des Projektes „Umwelterziehung im Schullandheim Hobbach"

Helga Erler
Diplom-Geographin, Wiss. Mitarbeiterin am Landesinstitut für Pädagogik und Medien im Saarland

Renate Grothe
Lehrerin, Mitarbeiterin am Schulbiologiezentrum Hannover

Fritz Heidorn
Mitarbeiter an der Ökologiestation Bremen, Leiter des WWF-Projektes Umwelterziehung

Uwe Jacobs *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Leiter des Schullandheimes und der Bildungsstätte Hochtalhof in Falkau des IB für Sozialarbeit

Prof. Dr. Herbert R. Kersberg *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Prof. an der Uni Dortmund, Geographie und Ihre Didaktik; Leiter der Arbeitsstelle für Umwelterziehung im Schullandheim in NRW an der Uni Dortmund, Wiss. Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"

Dr. Gerald Klenk *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Akademischer Rat am Lehrstuhl für Katholische Religion an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nürnberg-Erlangen, Wiss. Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim", Leiter des bayerischen Arbeitskreises für Umwelterziehung im Schullandheim

Michael Lockmann
Mitarbeiter der Projektgruppe „Bewegung, Spiel und Sport im Schullandheim" am Institut für Sportwissenschaft an der Uni Hannover

Hannelore Malfarth
Lehrerin, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied im Schullandheimverein Birkenhof bei Bremen

Horst Müller
Akademischer Rat am Institut für Sportwissenschaft an der Uni Hannover, Mitarbeiter der Projektgruppe „Bewegung, Spiel und Sport im Schullandheim"

Gabi Neuhaus
Mitarbeiterin am Schulbiologiezentrum Hannover

Eberhard Reese *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Leiter des Schulbiologiezentrums Hannover

Martin Ritz *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Studienrat, Projektleiter am Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU) in Hamburg

Dr. Kurt Schebacher
Studienrat, Mitarbeiter an der Ökologiestation Bremen, Mitglied des Arbeitskreises Umwelterziehung der Arbeitsgemeinschaft Bremer Schullandheime

Helge Thielemann *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Studienrat, Studienleiter am IPTS (Institut für Praxis und Theorie der Schule) in Flensburg

Franz-Walter Trummer *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Lehrer, Beauftragter für Schullandheime beim IPTS in Schleswig-Holstein

Gerhard Winkel *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Ehemaliger Leiter des Schulbiologiezentrums Hannover, „Umwelterziehung im Schullandheim"

Jürgen Zuleger *Mitarbeiter im Modellversuch „Umwelterziehung im Schullandheim"*
Pädagogischer Mitarbeiter im Schullandheim Nienstedt bei Hannover

„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 Geschäftstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon 04 61 / 8 69 30.

Redaktion: Heinrich Thies, Eckart Balz, Karl-Albrecht Bourwieg, Andreas Heiber, Gabriele Ludwig, Jürgen Stammberger, Wiltrud Thies
— und in diesem Heft: Klaus Kruse

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

Veröffentlichungen zur Schullandheimpädagogik

N E U

BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT IM SCHULLANDHEIM

— Vorschläge für Bewegungsaktivitäten —

N E U

erarbeitet und erprobt von der Projektgruppe am Sportinstitut der Universität Hannover

Die ländliche Umgebung der Schullandheime bietet vielfältige Bewegungsräume und Bewegungsanlässe, die allerdings entdeckt und erschlossen sein wollen.

Gräben und Baumstämme werden z. B. zu natürlichen Hindernissen, die durch Klettern und Springen, durch Waten und Balancieren überwunden werden. Schüler/innen können so erfahren, daß Bewegung mehr sein kann als Sport auf standadisierten Sportstätten, daß die Erschließung der Umwelt auf natürliche Weise durch Bewegung geschehen kann.

Zu verschiedenen Themen hat die Projektgruppe Planungsskizzen entsprechend einem projektorientierten Vermittlungskonzept entworfen.

Die Vorschläge sind so konzipiert, daß auch der Lehrer/die Lehrerin ohne Sportfakultas die Einheiten durchführen kann. Dabei läßt die Offenheit der Vorschläge die Chance, entsprechend der eigenen fachlichen Vorbildung und Neigungen und der Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen andere Gewichtungen zu setzen.

Format DIN A 4

Heft 1	*Pädagogische Orientierung und Grundkonzeption, 1989*	*40 Seiten, DM 9,20*
Heft 2	*Abenteuerspiele und Waldolympiade*	*in Vorbereitung*
Heft 3	*Boßeln und Zirkus, 1988*	*64 Seiten, DM 10,70*
Heft 4	*Orientieren und Fahrradfahren*	*in Vorbereitung*
Heft 5	*Bewegung, Spiel und Sport im Winter*	*in Vorbereitung*

N E U

Eckart Balz

Aufgaben des Sports im Schullandheim

Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption

N E U

287 Seiten, 1988, DM 22,— (ISBN 3—924051—59-3)

Der Autor gibt zahlreiche Anregungen zur Gestaltung sportlicher Aktivitäten während eines Schullandheimaufenthaltes. Im Mittelpunkt steht die Darstellung von vier zentralen Aufgaben, in denen es um Aspekte des Sporttreibens in der Natur, der Selbständigkeit, des sozialen Lernens und der Gesundheit geht. Hierzu werden neben didaktisch-methodischen Überlegungen auch konkrete Praxisbeispiele vorgestellt: Bewegungsideen, Spiele, Natursportarten, Körpererfahrungsübungen, Jogging und anderes mehr. Insgesamt kann dies Ergänzung und Alternative zum Schulalltag sein.

VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME

2390 FLENSBURG — POSTFACH 1127 — TELEFON (04 61) 86 93 - 0

zitat

Ach! wär ich nie in eure Schulen gegangen. Die Wissenschaft, der ich in den Schacht hinunterfolgte, von der ich, jugendlich töricht, die Bestätigung meiner reinen Freude erwartete, die hat mir alles verdorben.

Ich bin bei euch so recht vernünftig geworden, habe gründlich mich unterscheiden gelernt von dem, was mich umgibt, bin nun vereinzelt in der schönen Welt, bin so ausgeworfen aus dem Garten der Natur, wo ich wuchs und blühte, und vertrockne an der Mittagssonne.

Oh, ein Gott ist der Mensch, wenn er träumt, ein Bettler, wenn er nachdenkt, und wenn die Begeisterung hin ist, steht er da wie ein mißratener Sohn, den der Vater aus dem Hause stieß, und betrachtet die ärmlichen Pfennige, die ihm das Mitleid auf den Weg gab. (HÖLDERLIN)

DEUTSCHES SCHULAMT WIEN